



mpc

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNIT



Európska únia
Európsky sociálny fond

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 RÓMSKYCH KOMUNIT**

Alica Petrasová – Mária Zahatňanská

**UČEBNÝ ZDROJ AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA
KRITICKÉHO A TVORIVÉHO MYSLENIA**

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

Autor UZ: doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.

Kontakt na autora UZ: Prešovská univerzita v Prešove,
alica.petrasova@unipo.sk
Prešovská univerzita v Prešove,
maria.zahatnanska@unipo.sk

Názov: **Učebný zdroj ako prostriedok rozvíjania
kritického a tvorivého myslenia**

Rok vytvorenia: 2014

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

Oponentský posudok vypracovali: Mgr. Magdaléna Kubisová
PaedDr. Erika Novotná, PhD.

ISBN 978-80-565-0198-6

EAN 9788056501986

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

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

OBSAH

ÚVOD.....	4
1 Tvorivosť.....	8
1.1 Základné faktory tvorivosti.....	8
1.2 Bariéry rozvoja tvorivosti.....	10
1.3 Tvorivosť a inteligencia.....	12
2 Tvorivé vyučovanie.....	14
2.1 Realizácia tvorivého vyučovania.....	14
2.2 Metódy rozvoja tvorivosti.....	16
3 Rozvíjanie tvorivosti v škole.....	28
3.1 Tvorivá osobnosť žiaka.....	28
3.2 Tvorivá osobnosť učiteľa.....	31
4 Námety práce s učebným textom podporujúce rozvíjanie tvorivosti...35	
4.1 Tvorivá hodina – Biológia.....	35
4.2 Projekt – Tvorba pohľadníc.....	40
4.3 Tvorivá hodina – Tovaroznalectvo.....	42
4.4 Tvorivá dramatika.....	43
5 Kriticky mysliaci učiteľ ako efektívny učebný zdroj.....50	
5.1 Kritické myslenie a pedagogická prax.....	50
5.2 Učiteľ – spolutvorca zvyšovania kvality vzdelávania pre všetkých žiakov.....	55
6 Učebný text ako prostriedok rozvíjania kritického myslenia.....61	
6.1 Didaktický text – učebný zdroj pre žiakov.....	61
6.2 Reflexia pracovnej dielne – námet pre lektorov.....	63
Použitá literatúra.....78	

ÚVOD

Odzrazom stále aktuálnych snáh vo výchove je tvorivo - humanisticky orientovaná edukácia. Slovo humanizmus je latinského pôvodu a znamená ľudskosť. Už z tohto slova je zrejmé, že ak hovoríme o humanisticky orientovanej výchove, potom ide o takú výchovu a vzdelávanie, v ktorej sa uplatňujú a prevládajú skutočné ľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, medzi žiakmi a medzi učiteľmi navzájom. Takto orientovaná výchova podporuje mravné, estetické hodnoty, prosociálne správanie, toleranciu, solidaritu, demokraciu, vzájomnú pomoc a pod. Cieľom výchovy a vzdelávania v duchu tvorivo – humanistickej edukácie je tvorivý, múdry, zodpovedný človek, ktorý je pripravený zvládať požiadavky súčasného trhu práce.

Je potešiteľné, že sa zvyrazňuje potreba zlepšovania kvality života občanov v oblasti zvyšovania ich vzdelania. Aby v našej spoločnosti mohlo naozaj dôjsť k pozitívnym zmenám, je potrebné zvýšiť kvalitu vzdelávania pre všetkých – bez ohľadu na národnosť či sociálny pôvod. Pre elimináciu segregácie v školstve však nestačí len konštatovanie o chronickom zanedbávaní vytvárania rovnakých príležitostí, či nesprávnom zaradovaní rómskych žiakov do špeciálnych škôl. Nepohneme sa dopredu, pokiaľ:

- nezačneme vytvárať podmienky zabezpečujúce podporu koedukácie a reintegrácie,
- nezabezpečíme, aby kolektívizačne orientovaná výučba po obsahovej aj procesualnej stránke kvalitnejšie prispievala k vývinu jedincov a rešpektovala ich individuálne rozdiely,
- pri plánovaní učebných aktivít žiakov nebudeme brať do úvahy skutočnosť, že nielen učebný obsah, ale aj samotná podoba sprostredkovania poznania zohráva rovnakú úlohu pri vývine psychických funkcií jedinca a jeho vzťahu k realite,
- nebudeme vytvárať učebné prostredie, ktoré podporuje individuálne myslenie a tvorbu osobnej filozofie sveta a zároveň aj vzájomnú diskusiu, výmenu názorov a presvedčení.

Potreba inovácií vo výchove a vzdelávaní kladie požiadavky na vypracovanie edukačných materiálov, zdrojov, publikácií, ktoré sú zárukou dobrej pripravenosti učiteľa pre učebný proces. V učebnom zdroji by mala byť predovšetkým uvedená charakteristika toho, čím sa v ňom budeme zaoberať a vysvetliť čitateľovi, čo je dôležité a podstatné v danej problematike. Takto sme postupovali aj pri vypracovaní tohoto učebného zdroja, aby mohlo poslúžiť ako návod, inšpirácia, pre prípravu ďalších publikácií. Presentované činnosti, postupy a koncepcie

prispievajú k hĺbkovému prístupu učenia sa z učebného textu. Účastník vzdelávania/žiak vníma text ako súbor informácií, ktoré sú navzájom spojené určitými vzťahmi. Rozlišuje pojmy na základné a menej dôležité. Pri práci s textom sa zamýšľa, vníma text ako problémovú úlohu. Zaujíma sa o jeho obsah, danú tému, ale i myšlienkové spracovanie textu a možnosť aplikácie získaných informácií.

Slovenský školský systém dosiahol v štúdiu OECD PISA v roku 2012 výsledky porovnateľné s predchádzajúcimi rokmi. Hodnotenie týchto výsledkov v medzinárodnom kontexte v porovnaní s priemerom OECD sa však významne zhoršilo. Výsledok Slovenska je vo všetkých troch meraných oblastiach PISA gramotnosti – čitateľskej, matematickej aj prírodovednej, štatisticky významne pod priemerom krajín OECD. Nad priemerom krajín OECD je väzba sociálno-ekonomického zázemia slovenských žiakov a výkonu, ktorý dosiahli, čo však nie je dobrá správa z pohľadu rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Pri porovnaní výsledkov našich žiakov s výsledkami žiakov z členských štátov Európskej únie musíme konštatovať, že naši žiaci sú (oproti rovesníkom z iných krajín) veľmi znevýhodnení a nedostatočne pripravení na život a prácu v nových spoločenských podmienkach. V čitateľskej gramotnosti sa u našich žiakov ako problematická preukázala úroveň abstraktného myslenia i vyjadrovacie schopnosti v samostatne formulovaných odpovediach na otvorené otázky. Naši žiaci nepreukázali v dostatočnej miere schopnosť vyjadriť vlastný názor a uvedomiť si hodnotu textu ako odkazu pre život.

Program PISA nielen testuje vedomosti 15-ročných žiakov v matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti, ale je zameraný aj na analyzovanie vplyvov sociálneho prostredia rodín na výsledky žiakov, motivácie žiakov dosahovať lepšie výsledky, ako aj na analýzu súvislostí medzi výsledkami žiakov a rôznymi charakteristikami škôl a školských vzdelávacích systémov.

Voči samotnému medzinárodnému testovaniu PISA existuje množstvo výhrad, či už napríklad z hľadiska obsahu a formy testovania, alebo výberu vzorky žiakov. Taktiež mnohé z hodnotených ukazovateľov sú postavené na základe indexov vytvorených z odpovedí riaditeľov, učiteľov, či žiakov a nemusia verne odzrkadľovať skutočnosť. Napriek týmto obmedzeniam, ktoré je ale potrebné brať do úvahy, poskytuje PISA množstvo unikátnych medzinárodne porovnateľných informácií, ktoré je možné zohľadniť pri tvorbe vzdelávacej politiky.

V kontexte našej práce za hlavné závery z testovania PISA 2012 považujeme najmä nasledovné zistenia (upravené podľa: <https://www.minedu.sk>):

- Slovenskí žiaci dosiahli v roku 2012 v priemere vo všetkých troch gramotnostiach štatisticky významne horšie výsledky než je priemer krajín OECD. Naši výsledkovo slabší žiaci dosahujú relatívne horšie výsledky než slabší žiaci v OECD, pričom naši výsledkovo najlepší žiaci dosahujú výsledky takmer na úrovni najlepších žiakov v OECD.
- Na Slovensku má nepriaznivé sociálne zázemie žiakov jeden z najvýraznejších vplyvov na výsledky zo všetkých testovaných krajín v OECD. Žiaci s najnižším socioekonomickým statusom zaostávajú v porovnaní so žiakmi s najnižším socioekonomickým statusom v OECD. Negatívny vplyv nezamestnanosti rodičov na výsledky žiakov je na Slovensku jeden z najväčších v rámci krajín OECD.
- Z hľadiska postojov žiakov ku vzdelávaniu deklarujú naši žiaci výrazne nižšiu vytrvalosť riešiť zložité problémy, nižšiu otvorenosť riešiť úlohy, ako najnižšiu vieru vo vlastné schopnosti. Oproti roku 2003 sa mnohé postoje našich žiakov ku vzdelávaniu výraznejšie zhoršili.
- Za priemerom OECD nezaostávame pri pohľade na väčšinu indikátorov vyjadrujúcich organizáciu vzdelávacieho prostredia. Vo viacerých aspektoch ale došlo od roku 2003 k markantnému zhoršeniu, čo sa mohlo čiastočne prejaviť aj na výsledkoch žiakov. Výrazne stúpol podiel žiakov, ktorí opakovali ročník. Žiaci, ktorí opakovali ročník dosahujú v porovnaní so žiakmi, ktorí ročník neopakovali ani raz, horšie výsledky. Znevýhodnení žiaci sú vystavení vyššiemu riziku opakovania ročníka než ich znevýhodnení spolužiaci. Všeobecne platí, že čím lepšie výsledky žiaka, tým menšia pravdepodobnosť, že žiak opakuje ročník. Najväčší problém je na prvom stupni ZŠ (primárne vzdelávanie), kde až 1,4% žiakov opakovalo ročník viac ako jedenkrát, čo je dvojnásobok priemeru OECD (0,7%).
- Sociálne slabším sa u nás nedarí dostať medzi najlepších žiakov. V krajinách OECD dokáže približne 6% žiakov „poraziť“ svoju zlú sociálno-ekonomickú situáciu a napriek tomu dosiahnuť výborné výsledky. Na Slovensku sa to v roku 2012 podarilo len menej ako 4 % žiakom, čo je najmenej zo všetkých krajín OECD.
- Žiaci zo škôl z menších obcí dosahujú horšie výsledky – bez zohľadnenia typu školy.

Údaje z prieskumu PISA 2012 nám dávajú odpovede na otázky: Má byť úsilie s cieľom zlepšenia výsledkov žiakov zamerané predovšetkým na žiakov, ktorí majú slabé výsledky, alebo na žiakov zo sociálnoekonomicky znevýhodneného prostredia? Je lepšie cieľiť na vybratých žiakov, alebo presadzovať politiky zamerané na celé školy?

Analýza v prípade Slovenska naznačuje, že žiaci rýchlo zlepšujú svoj výkon, keď sa zlepšuje ich sociálnoekonomický status. Zo silného vzťahu medzi socioekonomickým statusom a výsledkami žiakov vyplýva, že len veľmi málo žiakov dosiahne lepšie výsledky, než aké by sa mohli očakávať vzhľadom na ich sociálnoekonomický status. Zameranie na školy s nízkymi výsadbami môže byť na Slovensku účinné, lebo sociálnoekonomický status školy úzko súvisí s rozdielmi v ich výsledkoch. Na Slovensku sa dá viac rozdielov v priemerných výsledkoch škôl pripísať rôznemu sociálnemu statusu žiakov, ktorí ich navštevujú. Na druhej strane, zameranie sa na znevýhodnené školy môže byť tiež účinné, lebo socioekonomické rozdiely medzi školami sú veľké – zahŕňajú až 36% z rozdielov v sociálnoekonomickom statuse žiakov (priemer OECD je 24%) a zároveň rozdiely vo výsledkoch medzi školami vzhľadom na ich priemerný sociálny status sú na Slovensku nadpriemerné.

Autorky

1 Tvorivosť

1.1 Základné faktory tvorivosti

Pri príprave učebného zdroja je dôležité, aby autor bol tvorivým, preto je potrebné vymedziť tvorivosť. Tvorivosť je aktuálnou a modernou témou dnešného sveta. Je to neoddeliteľná súčasť nášho života. Tvorivosť je potrebné neustále rozvíjať, trénovať tak v prostredí školy, ako aj doma. Pokladá sa za jednu z najprirodzenejších súčastí všeobecných intelektových schopností a aktivity človeka. Poľudšťuje človeka, pretože produktom tvorivosti nie je len umelecké dielo, vynález, objav či zlepšovacie návrh, ale najdôležitejším predmetom tvorivosti je človek sám. Súčasné spoločenské podmienky si vyžadujú pripraviť jednotlivca tak, aby sa samostatne a originálne vedel orientovať v zložitých spoločenských vzťahoch. Od tvorivej činnosti žiaka neočakávajme bezprostredný sociálny prínos, ale má však veľký význam pre komplexný rozvoj jeho osobnosti. Záleží však len na nás, do akej miery ju dokážeme využiť, efektívne premeniť a dôjsť k výsledku, ktorý oceňuje nielen naše okolie, ale predovšetkým uspokojuje nás samých. Psychológovia poukazujú na to, že tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom a možno ju trénovať, rozvíjať.

Žiaci ešte nemajú ustálené, fixované stereotypy, v teoretickej a praktickej činnosti sa usilujú o originálne sebaujadrnenie a to im dáva veľkú možnosť byť tvorivými. Rozvojom tvorivosti, tvorivých dispozícií sa u žiaka zabezpečuje jeho bohatší vnútorný život, dáva sa mu priestor na kvalitnejšiu sebarealizáciu. Problematikou tvorivého myslenia sa zaoberajú aj pedagogickí psychológovia, najmä v súvislosti s modernizáciou edukačného procesu na školách a rozvojom myslenia žiakov. Pedagogickí psychológovia riešia otázky tvorivosti, tvorivého myslenia teoreticky i prakticky, pričom sa tieto oblasti prelínajú. Pozornosť venujú najmä otázkam teoretických a metodologických východísk rozvíjania tvorivosti, pojmu tvorivosti, faktorom tvorivosti, prístupom k tvorivosti, inteligencii vo vzťahu k tvorivosti, rozvoju tvorivosti, etapám tvorivého procesu a úrovne tvorivosti, činiteľom a podmienkam zámerného rozvíjania tvorivého myslenia žiakov.

Fichnová a Szobiová (2007) uvádzajú, že tvorivosť je v dnešnom svete jedna z najdôležitejších schopností pre lepšie presadenie sa v živote. Tvorivé myslenie vytvára základňu pre prispôsobenie sa novým podmienkam, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné využitie voľného času.

„Tvorivosť je schopnosť vytvárania nových kultúrnych, technických, duchovných i materiálnych hodnôt vo všetkých odboroch ľudskej činnosti. Tvorivosť je aktivita, ktorá prináša zatiaľ neznáme a súčasne spoločensky hodnotné výtvyry.“ (Königová, 2007, s. 12).

„Každý človek má vrodenuú schopnosť byť tvorivú. Tvorivosť sa v rozmanitúch podobách prejavuje u väčšiny ľudí počas celého života. V praktickom živote je tvorivosť a logické myslenie oveľa dôležitejšie ako faktografické znalosti alebo rutinné riešenie úloh.“ (Ivanová, 2005, s. 11).

Lokša a Lokšová (2003, s. 16) tvrdia, že „tvorivosť je proces vytvárania nových a užitočných (pre jednotlivca alebo určitú skupinu) produktov a riešení, a to pri aktivitách a úlohách, ktoré sú skôr heuristického než algoritmickeho typu.“

Pre lepšie pochopenie podstaty tvorivosti, pre jej vplyv na ďalšiu činnosť človeka, je potrebné uviesť jej základné faktory, ktorými sú:

- *fluencia* - schopnosť rýchlej produkcie množstva nápadov, bohatosť myšlienok a predstáv. Rozoznávame fluenciu slovnú, figurálnu, číselnú, asociačnú, expresívnu a myšlienkovú. Slovná fluencia znamená ľahké a pohotové tvorenie slov, figurálna fluencia znamená pohotovo tvoriť rôzne obrazce (napr. z úsečiek), číselná je pohotové tvorenie čísel atď.;
- *flexibilita* - schopnosť produkovať rôznorodé obsahovo odlišné riešenia problému (napr. použitie predmetu k úplne odlišnému účelu);
- *originalita* - schopnosť vytvárať neobvyklé, zaujímavé riešenie problémov, produkovať nové myšlienky, odlišné od iných, ktoré sú často prekvapujúce;
- *senzitivita* - citlivosť na problémy, schopnosť vidieť problémy a formulovať ich i tam, kde ich iní nevidia, vidieť možnosť zlepšenia a predvídať vývoj v danej oblasti;
- *redefinovanie* - transformačná schopnosť založená na zmene významu či reorganizácii informácii, schopnosť použiť staré poznatky novým spôsobom, vidieť nové usporiadanie vzťahov v daných štruktúrach, prejsť od tradičného spôsobu riešenia problému k novým;
- *elaborácia* - schopnosť nájsť, doplniť, vypracovať funkčné detaily pri riešení problému, ich spojením sa vytvorí kompletne riešenie, elegancia riešenia (Lokša, Lokšová, 2003).

Všetky uvedené faktory sú potrebné aj pre tvorcu učebného zdroja, pre vyberanie myšlienok, definícií, ktoré lepšie vysvetlia základné informácie, ktoré učebný zdroj má obsahovať.

1.2 Bariéry rozvoja tvorivosti

Človek má niekedy pocit, že svoju tvorivosť stráca, ako keby ho niečo brzdilo, až zastavovalo v jeho rozvíjaní. Začína vnímať prekážky, hľadá argumenty na odôvodnenie toho, prečo nemôže byť tvorivý. Ak faktory prostredia nepodporujú tvorivé výkony jednotlivcov a skupín alebo ich dokonca brzdia, práve vtedy hovoríme o bariérach rozvoja tvorivosti (Tóthová, 2006). Tieto bariéry sa môžu prejaviť aj pri písaní a vytváraní odborných zdrojov edukácie.

„Odstránenie alebo minimalizácia bariér je súčasne metódou na zvyšovanie tvorivosti, lebo odstráni limity jej prirodzeného prejavu sa“ (Zelina, 2007, s. 213).

J. L. Adams (In Zelina, 2007) uvádza nasledovné bariéry:

- percepčné bariéry;
- bariéry kultúry a prostredia;
- emočné bariéry;
- intelektové a výrazové bariéry.

Percepčné bariéry sú zábrany vo vnímaní, citlivosti, senzitivite, ktoré bránia riešiteľovi jasne vidieť problém, alebo jasne vnímať informácie a podnety na jeho riešenie. Zaraďujeme sem tieto bariéry:

- ťažkosti vo vymedzení problému – jeho správna izolácia, vyčlenenie z iných problémov;
- tendencia vymedziť problémovú oblasť príliš široko alebo úzko;
- neschopnosť vidieť problém z rozličných hľadísk;
- stereotypia – videnie toho, čo chceme, čo očakávame;
- saturácia čiže nasýtenie – obrana človeka pred nasýtením informáciami alebo podnetmi;
- nevyužívanie všetkých zmyslov – väčšinou všetko redukuje na zrakové a sluchové vnímanie, treba zapájať všetky zmysly.

Bariéry kultúry a prostredia sú vytvárané našim spoločenským a hmotným prostredím. Ako kultúrne bariéry pôsobia niektoré predsudky, presvedčenia:

- fantázia a reflexia čiže prežívanie sú stratou času, podobne ako intuícia, odhady, nejasnosti a pod.;
- hravosť je len pre deti;

- riešenie problémov je vážna vec, v ktorej nie je miesto pre humor;
- rozum, logika, presnosť, čísla, užitočnosť, praktickosť sú dobré – cítenie, intuícia sú nevhodné;
- tradícia má prednosť pred zmenami, stabilita je lepšia ako tvorivosť, dynamika zmien;
- tabu – rešpektovanie nedotknuteľných, zakázaných vecí, tém;
- bariéry prostredia – nedostatok dôvery a spolupráce, nadriadení, ktorí si cenia len vlastné myšlienky a neuznávajú, nepodporujú iných, nedostatok podpory na realizáciu myšlienok všeobecne.

Emocionálne bariéry, tu ide o obranné čiže defenzívne mechanizmy, ktorými sa psychika bráni pred nepríjemnými stavmi spojenými s úsilím o tvorivé riešenie problémov. Sú to:

- strach urobiť chybu, zlyhať, riskovať;
- neschopnosť tolerovať dvojznačnosť, nutkavá túžba po bezpečí, poriadku, nechť k chaosu;
- preferovanie role posudzovateľa pred rolou tvorca;
- neschopnosť relaxovať (odpočívať) a inkubovať - odložiť myslenie, tvorenie;
- nereagovanie na problémy – málo rozvinutá senzitivita, motivácia;
- nadmerné nadšenie – prílišná motivácia na rýchlom úspechu;
- obmedzený prístup k oblastiam predstavivosti, neschopnosť ovládať svoju predstavivosť;
- neschopnosť odlíšiť realitu od fantázie.

Intelektové a výrazové bariéry znamenajú, že ide o voľbu nevhodných mentálnych taktík a stratégií, nedostatok intelektovej, informačnej vybavenosti riešiteľa, pisateľa. Výrazové prostriedky, bariéry obmedzujú schopnosť myšlienok iných ľudí – problém komunikácie, tvorby viet a pod.. Patria sem:

- riešenie problému s použitím nesprávneho jazyka – verbálneho, matematického, vizuálneho a pod.;
- nepružné, neprimerané použitie intelektových stratégií na riešenie problému;
- nesprávne informácie alebo ich nedostatok;
- nedostatočná výrazová, väčšinou jazyková zručnosť pre vyjadrenie a zaznamenávanie myšlienok - komunikačné bariéry.

Poukázali sme na prekážky brániace rozvoju tvorivosti, ktoré sa môžu prejaviť aj pri písaní učebných zdrojov, preto je potrebné vyzdvihnúť i význam ich prekonávania. Königová (2007) uvádza nasledovné možnosti prekonávania bariér tvorivosti:

- presne a jasne definovať problém, nájsť jeho skutočnú podstatu;
- presne definovať cieľ;
- zistiť, ktoré cesty vedú k cieľu;
- overiť, či sa nedá dosiahnuť cieľ tzv. okružnou cestou, čiže riešením inej úlohy;
- formulovať vo svojich predstavách konečný stav, ideál;
- zistiť, čo vadí k dosiahnutiu ideálneho cieľa, aké sú prekážky;
- zistiť, v čom prekážky spočívajú, čo je ich príčinou;
- uvažovať o zmene podmienok;
- nepostupovať pri riešení príliš rigidne, jednoznačne;
- nečakať, že sa riešenie objaví ihneď, na počkanie. Nechať veci dozrieť, nechať sa inšpirovať inými obdobnými riešeniami. Prebieha tzv. inkubácia, kedy na problém myslíme stále, náhle však môže nastať iluminácia, kedy sa nám všetky poznatky spoja a nájdeme cestu k riešeniu.

„Ak dieťa nevidí a necíti oporu, nastáva útlm jeho potreby snažiť sa niečo vytvoriť. Dieťa začína o sebe pochybovať a ak nie je jeho pochybnosť odstránená, môžu nastať problémy v správnom psychickom vývoji.“ (Tóthová, 2006, s. 35).

1.3 Tvorivosť a inteligencia

O vzájomnom vzťahu inteligencie a tvorivosti sa začalo vážne diskutovať od 60-tych rokoch 20. storočia. Záslužnú prácu v tomto smere mal E. P. Torrance, 1962, ktorý sa pokladal za priekopníka tvorivosti v oblasti pedagogickej psychológie. Podľa Kováča (In Ruisel a kol., 2006) inteligenciu a tvorivosť možno pokladať za geneticky príbuzné človekotvorné potenciály, sú to akoby psychologické dvojčičky, pravdaže dvojvaječné. Prepojenie inteligencie, tvorivosti a praktických skúseností je potrebné aj pre pisateľa učebného zdroja.

Kačáni a kol. (1999) uvádzajú, že tvorivosť je potrebné pokladať za najprirodzenejšiu súčasť všeobecných intelektových schopností a aktivity človeka vôbec. Kým konvergentné

myslenie sa prejavuje v správnom riešení predloženej, obyčajne jednoznačnej úlohy, divergentné myslenie vedie k samostatnému a originálnemu riešeniu naznačenej úlohy.

Szobiová (In Kusá, 2006) pokúsila klasifikovať vzťahy medzi inteligenciou a tvorivosťou. Identifikovala päť teoretických tendencií:

- tvorivosť ako podsystem inteligencie;
- inteligencia ako podsystem tvorivosti;
- tvorivosť a inteligencia ako prekrývajúce sa systémy;
- tvorivosť a inteligencia ako súbežné systémy;
- tvorivosť a inteligencia ako oddelené systémy.

Tóthová (2006) rozdeľuje vzťah inteligencie a tvorivosti do štyroch skupín:

- vysoká úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie – žiaci sú spokojní, obľúbení, schopní sústrediť sa, v dospelosti majú viditeľné prejavy inteligencie;
- vysoká úroveň tvorivosti a nižšia úroveň inteligencie – žiaci prežívajú v škole stresové situácie, sú schopné pracovať vtedy, ak nepocitujú stres a nátlak;
- nízka úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie – žiaci sa správajú podľa príkazov dospelých, žiaci sú nekonfliktné typy, nevyvolávajú problémy, vynikajúci žiaci;
- nízka úroveň tvorivosti a nízka inteligencia – žiaci nedosahujú veľmi dobré výsledky, nedostatočná motivácia, v mnohých situáciách zaujmú obranný postoj, čím chránia svoje sebavedomie, ktoré je nízke.

„Všeobecne platí, že vysoká úroveň inteligencie sa môže spájať aj s nižšou úrovňou tvorivosti, ale vysoká úroveň tvorivosti myslenia sa nevyskytuje s veľmi nízkou úrovňou inteligencie“ (Tóthová, 2006, s. 26).

Ďurič (1991) konštatuje, že tvorivosť sa vyznačuje originálnym procesom a originálnym produktom. Inteligencia, meraná intelligenčnými testami vyžaduje pravý opak, t.j. identickú odpoveď od všetkých, ktorí majú riešiť testovú úlohu. V klasických intelligenčných testoch neostáva možnosť na originalitu, na videnie vecí novým spôsobom, na samostatné sledovanie problémov a na utváranie nových problémových situácií. Testy na identifikáciu úrovne tvorivosti sú celkom iného charakteru. Sú konštruované tak, aby v maximálnej miere provokovali divergentné myslenie, ktoré je dôležité aj pre tvorcu učebného zdroja.

2 Tvorivé vyučovanie

2.1 Realizácia tvorivého vyučovania

Nie je tomu tak dávno, keď sa efektívnosť vyučovacieho procesu posudzovala podľa množstva a presnosti učiva, ktoré žiaci dokázali zvládnuť a reprodukovať. Škola sa hodnotila podľa priemerného prospechu, počtu prepádávajúcich a vyznamenaných žiakov. Tento encyklopedický a málo flexibilný spôsob vzdelávania, v ktorom sa memorovali prevažne fakty, postupne nahradili v obsahovej a metodickej prestavbe školstva inovatívne stratégie výučby ako problémové vyučovanie, heuristické postupy a tvorivé vyučovanie. Podstata tvorivého vyučovania spočíva v rozvíjaní tvorivého potenciálu žiakov. Základnou črtou tvorivého vyučovania je vytváranie podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a zároveň pre uplatnenie rôznych druhov tvorivých činností vo výučbe, vytváranie takých učebných zdrojov, ktoré tvorivosť a tvorivé vyučovanie podporujú. Potrebné je preto zadefinovať, čo chápeme pod tvorivým vyučovaním, aby obsah učebníc, pracovných zošitov a podobne, tomu zodpovedal.

Lokša a Lokšová (2003) definujú tvorivé vyučovanie ako komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese, ktorých cieľom je kreativizácia obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby. Tvorivým výstupom tohto komplexu je vytváranie nových, užitočných riešení učebných úloh, resp. tvorivých produktov pre žiaka alebo určitú skupinu (spolužiaci, učitelia, okolie školy).

Úspešné tvorivé vyučovanie však nespočíva len v tréningoch, nácviku techník a metód učiteľov, ale aj v zmene postojov, hodnôt a noriem. Dokonca na úspešnosť tvorivého vyučovania vplyva aj riadenie školy, napríklad tvorivejší riaditelia škôl umožňujú vznik prokreatívnej klímy, teda rozbíjajú bariéry neprajúce tvorivosti. Tvorivé vyučovanie vyžaduje od učiteľa uplatňovanie takých úloh, metód, foriem práce, metodických materiálov, ktoré žiakom umožnia voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami. Učebné úlohy by mali žiakov nielen motivovať, ale mali by obsahovať také prvky, ktoré budú podnecovať tvorivé myslenie žiakov (Szobiová, 2004).

V súčasnej dobe vstupujú do tvorivého vyučovania nové formy a nová didaktická technika (multimédiá, počítače, Internet). Novou formou je napr. Videokonferencia, ktorá je realizovaná pomocou počítačov, multimédií, videotechniky a Internetu. Veľmi populárnou

a čoraz obľúbenejšou sa stáva aj výučba podporovaná počítačom a virtuálnou realitou, zaujímavé sú aj encyklopédie.

Samotná realizácia tvorivého vyučovania pritom predstavuje proces premeny retroaktívnej výchovy (typická pre náš nedávny školský systém) na výchovu proaktívnu. Pričom pri *retroaktívnej* výchove reaguje učiteľ až na konkrétnu činnosť, konanie žiaka. Takúto výchovu považujeme za netvorivú, zameranú proti tvorivosti. Pri proaktívnej výchove učiteľ neustále premýšľa, aké hry a úlohy musí pripraviť a aké metódy a postupy použiť pre optimálny rozvoj žiakov vsúlade svýchovno-vzdelávacími cieľmi.

Lokša a Lokšová (2003, s. 65) zdôrazňujú základné princípy rozvoja tvorivosti žiakov v tvorivom vyučovaní:

- Tvorivosť je vlastná všetkým psychicky zdravým jedincom.
- Tvorivosť má procesuálny charakter.
- Tvorivosť sa rozvíja činnosťou.
- Tvorivá činnosť žiaka má veľký význam pre rozvoj jeho poznávacích a rozumových schopností, ako aj pre mnohostranný vývoj jeho osobnosti.
- Zmena úloh netvorivého typu na tvorivé a konvergentného typu na divergentné úlohy rozvíjajúce tvorivosť je primárna forma rozvoja tvorivosti žiakov.
- Rozvoj tvorivosti vo vyučovaní musí vychádzať z učebných cieľov, obsahu učiva a prebiehať v interakcii s komplexom iných učebných činností žiakov.

Konečným cieľom tvorivého vyučovania je vlastný sebarozvoj a sebakreativita. Dôraz sa kladie na formovanie motivácie k učeniu, poznávaniu a permanentné sebarozvíjanie. „*Prebudiť človeka k zmysluplnosti života, znamená učiť ho od malička, že okrem bežných starostí, jedla a spánku, existuje čosi, čo je viac ako tento deň, viac ako len úloha tohto konkrétneho človeka*“ (Zelina, 1995, s. 44).

V živote človeka má veľký význam byť kreatívnym, pretože tvoriví ľudia sú silnejší v zdolávaní prekážok, nemávajú pocity prázdnoty a vedia sa sebarealizovať. Netvorivý človek sa bojí zmien, nemá chuť tvoriť niečo nové pre seba ani pre iných. Tvorivosť je teda sila, energia, ako aj náboj procesu životakždého z nás. Tvorivosť je spôsob sebaregulácie života, je to cesta hľadania samého seba. Je to cesta k slobode.

V tvorivo-humanistickej spoločnosti a škole tvoria základ pojmy *sloboda* - ako priestor preto, aby človek bol samým sebou a *tvorivosť* - ako pohyb, zmena a spôsob, akým sa stať sám sebou.

2. 2 Metódy rozvoja tvorivosti

Tvorivosť možno rozvíjať a trénovať rovnako tak, ako je možné cvičiť potrebnú dávku odvahy k jej prejavu a schopnosti využiť každú príležitosť k jej rozvoju. Pre tvorivo-humanistickú koncepciu výchovy, ktorá predstavuje jednu z možných variantov pedagogického pôsobenia a edukácie, je určite veľkým prínosom skutočnosť, že v súčasnosti už poznáme množstvo metód rozvíjania tvorivosti a tréningu tvorivých schopností človeka.

Fichnová a Szobiová (2007) uvádzajú, že miera tvorivosti nie je nemenná, tvorivosť možno trénovať a rozvíjať cieľovými úlohami. Pre žiakov majú takéto úlohy zvláštny význam, pretože osobnosť žiaka sa vyvíja a je potrebné im v tomto rozvoji pomôcť. Podľa Zelinu (2007) môžeme metódy rozvoja tvorivosti rozdeliť takto:

- metódy a techniky tvorby tvorivých, divergentných úloh, alebo transformácie konvergentných, pamäťových úloh na úlohy divergentného charakteru;
- vyučovacie stratégie, ktoré podporujú tvorivosť a rozvíjajú ju tzn. problémové vyučovanie, objavujúce vyučovania, projektové vyučovanie;
- metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, na antirigidné cvičenia, na antidogmatické myslenie a postoje. Tieto úlohy sú zvyčajne konvergentné v tom zmysle, že majú len jedno riešenie ale spôsob, cesta, ako ich rozriešiť sa vyznačuje pružným, flexibilným myslením;
- metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu;
- metódy výcviku fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, myšlienkovvej asociačnej činnosti;
- metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii, vrátane výcviku v používaní analógií, metafor, dopracovania myšlienok, premyslenia dôsledkov tzn. konzekvence;
- metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia ako nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky, tvorivosť v komunikácii. Tieto metódy obsahujú aj spôsobilosti tvorenia kompromisov, techniky dohôd;
- metódy tvorivého riešenia problémov ako heuristické metódy ako vrchol schopností a spôsobilostí v tvorivosti. Patria sem reflexívne heuristiky, pragmatické heuristiky a informatistické heuristiky.

Bean (1995) pripomína, že podstata tvorivosti spočíva v každodenných aktivitách ľudskej osobnosti a prejavuje sa v rôznych podobách. Tvorivosť je niečím tajuplným, osobným a jedinečným. Tvorivosť nepredstavuje rozmar či vrtoch jednotlivca, ale jej vrcholom je rozvoj seba ako tvorivej osobnosti.

Tvorivosť neznamená rozvíjať len schopnosti a myslenie človeka, je to tendencia realizovať sa a stať sa svojimi možnosťami (Rogers, 1995). Podľa Königovej (2007) cesty tvorivosti sú nekonečné a neobmedzené, preto je potrebné prenesenie tvorivých prístupov do výchovno-vzdelávacieho procesu na školách. Cieľom rozvoja tvorivosti by malo byť naučiť žiakov tvorivo myslieť a konať.

2.2.1 Tvorivé úlohy

Základom rozvoja psychických funkcií osobnosti človeka sú úlohy. Ak hovoríme o školskom prostredí, úlohy sú problémy, cvičenia, ktoré učiteľ zadáva žiakom v procese vyučovania. Moderná pedagogika si pozorne všíma aké úlohy žiak dostáva, čo rozvíjajú, aká je ich stavba, štruktúra, ako sú tieto úlohy motivované a prijímané žiakmi. Podľa Zelinu a Zelinovej (1990, s. 28) z hľadiska tvorivého vyučovania je potrebné poznať, ktoré úlohy sú viac alebo menej tvorivé. Rozlišujeme dve základné skupiny úloh:

1. *Úlohy na rozvíjanie pamäti a konvergentného myslenia*

- konvergentné myslenie je také, ktoré smeruje od daných východísk k jednej alebo ohraničenému počtu správnych odpovedí. Je to zbiehavé myslenie, kde sa logicky a algoritmicke postupuje k správnej záveru. V tradičných učebniciach je 90 - 95 % úloh pamäťovo-konvergentných, ktoré vyžadujú najmä:

- vnímanie;
- pamäť;
- logické myslenie (analýzu, syntézu, indukciu, dedukciu, zovšeobecnenie);
- aplikáciu (použitie, poučky), algoritmus, presnosť.

Napríklad ak ideme na nákup, uplatňujeme pritom vnímanie (poznáme peniaze), logika (aká je najkratšia cesta do obchodu, koľko peňazí nám budeme potrebovať, ako si niečo pýtať, platiť apod.), analýza a predvídanie, plánovanie (na čo mi bude tento nákup) a pod. Základom konvergentného myslenia je teda znalosť správnej odpovede ako určitej normy, algoritmu. Typickým príkladom je aj cestovanie podľa cestovného poriadku, varenie podľa kuchárskej knihy, stavenie lega.

2. Úlohy divergentné – tvorivé

- divergentné myslenie je naopak také, ktoré nevedie k jednej správnej odpovedi, ale vyžaduje vyprodukovať čo najviac návrhov, riešení. Možno povedať, že je to rozbiehavé myslenie, ktoré síce v konečnej etape môže viesť k jednému riešeniu, ale najprv bolo potrebné vypracovať veľa alternatív, riešení. Tu sa vytvárajú alternatívy, rozličné varianty, vymýšľajú sa hypotézy, postupy, je treba zvažovať dôsledky návrhov, ich hodnotu, správnosť.

Je paradoxom, že v praktickom živote sú zastúpené najmä úlohy divergentného charakteru, ako napríklad v oblasti medziľudských vzťahov, voľného času, či obliekania, a napriek tomu v školách je prevaha konvergentných úloh. Pri úlohách typu: Vymysli čo najviac riešení, nevystačíme s konvergentným myslením. Zvyčajne produkujeme čo najviac nápadov, čím cvičíme fantáziu, obrazotvornosť, imagináciu. Ďalej sa vyžaduje, aby nápady neboli bežné, konvenčné. Požadujeme teda ich pestrosť, premenlivosť, variabilitu. Rozvíjame pružnosť myslenia, flexibilitu, fluenciu, originalitu. Žiaci sa učia komunikovať, formulovať a zdôvodňovať svoje nápady, zhodnotiť ich, zvážiť klady a zápory, skombinovať riešenia. Musíme však konštatovať, že takmer žiadnu z uvedených funkcií a zručností, nerozvíjajú konvergentné úlohy a problémy. Pri tvorivých - divergentných úlohách je potrebné oceniť a poukázať na to, aby riešenia boli čo najviac nápadité, pričom množstvo nápadov sa označuje ako fluencia; aby boli nápady rozmanité – flexibilita a boli nápady ojedinelé - originalita. Zelina (1994) túto metódu nazval ako metóda „FFO“. Pritom zdôrazňuje, že tvorivosť je potrebné rozvíjať nielen v slovnej, ale aj v obrázkovej, pohybovej a symbolickej podobe. Zdalo by sa, že jednou zo základných úloh tvorivého učiteľa je dávať čo najviac divergentných úloh. V skutočnosti ide o to, aby sa na hodinách súčasne trénovali procesy, ktoré sa rozvíjajú pomocou konvergentných úloh aj divergentných. Nie je možné vynechať úlohy na rozvoj pamäťovo-konvergentného myslenia, pretože základom je niečo vedieť, niečo si pamätať, mať určitú zásobu poznatkov, a až na tomto základe sa dá tvoriť, vymýšľať, zlepšovať.

2.2.2 Metóda brainstormingu

Mnohí ľudia majú veľa originálnych nápadov, no boja sa ich vysloviť, napísať. Podstatou brainstormingu je, že sa produkuje množstvo aj nezmyselných, či fantastických nápadov a až po určitom čase sa tieto nápady hodnotia prostredníctvom tvorivého

hodnotiaceho myslenia. Autorom tejto metódy je Osborn a prvýkrát bola použitá v USA v roku 1938 a v preklade znamená útok na mozog (búrka mozgu). Túto metódu je možné veľmi efektívne využiť pri riešení problémov i vo vyučovaní na ktoromkoľvek stupni škôl. Je vhodná najmä pre menšie skupinky, najlepšie okolo pätnásť členov. Brainstorming je pomerne obľúbenou metódou u žiakov, učiteľmi je však menej využívaná. Lokša, Lokšová (2003, s. 113) zdôrazňujú nasledovné zásady a pravidlá brainstormingu:

1. zásady brainstormingu

- oddelenie fázy produkovania od hodnotenia;
- kvantita vyvoláva kvalitu (čím viac nápadov, tým väčšia pravdepodobnosť, že sa medzi nimi objaví originálny nápad);
- synergický efekt (ľudia pracujúci spoločne sa navzájom inšpirujú a vytvárajú viac nápadov).

2. pravidlá brainstormingu

- produkcia čo najväčšieho množstva nápadov;
- slobodná hra myšlienok (uvoľnenie fantázie);
- očakáva sa vzájomná inšpirácia;
- kritika nápadov, riešení je v prvej etape práce - v produkovaní - zakázaná;
- predpokladá sa rovnosť účastníkov pri produkovaní nápadov.

Samotný proces realizácie brainstormingu možno rozdeliť do týchto troch fáz:

1. fáza - produkovanie nápadov

Jedná sa o vytvorenie čo možno najväčšieho množstva riešení daného problému, nápadov. V tejto fáze je zakázaná irónia, posmešky, kritika a akékoľvek hodnotenie. Veľmi dôležité je, aby bola v triede navodená tvorivá atmosféra bez strachu a zábran. U žiakov podnecujeme fantáziu a množstvo návrhov, ktoré zároveň zapisujeme. Na uvoľnenie a podporenie tvorivosti možno využiť humor. Tolerujeme aj neobvyklé, fantastické, bláznivé nápady, lebo práve tie môžu byť základom dobrých riešení. V tejto fáze sa najprv vyčerpajú obvyklé, bežné nápady a potom treba žiakov opäť nútiť rozmýšľať. Niekedy je vhodné urobiť prestávku, napr. relaxáciou, športom, prechádzkou. Osborn zistil, že až 75 % najlepších nápadov je vymyslených práve v tejto druhej časti sedenia – riešenia. Osborn túto prvú fázu produkovania delí na tri fázy:

- a) odhaľovanie faktov;
- b) odhaľovanie ideí;

c) produkcia riešení.

Zároveň sa môžu kombinovať a zlepšovať nápady iných a k tomu sa odporúča:

- veľa experimentovať,
- čítať autobiografie známych ľudí,
- veľa písať, tvoriť,
- robiť si poznámky,
- naučiť sa správne orientovať.

Nápady by sa mali písať na veľký papier, aby mali žiaci všetky nápady pred očami. Nesmie sa písať, kto návrh povedal, lebo nejde o ľudí, ale o návrhy, nápady. V tejto fáze sa snažíme zabrániť tomu, aby jednotlivci vysvetľovali svoje návrhy a nápady. Zapišu sa jednoducho len ako nápad. Čas produkovania závisí od problému. Najčastejšie to trvá dve až tri štvrt'hodinky s prestávkami po 15 minútach. Každý žiak, keď dostane slovo, môže v jednom vystúpení povedať len jeden nápad. Pedagóg žiakov buď vyvoláva, alebo sa žiaci môžu hlásiť sami (Zelina, 1996).

2. fáza - *hodnotenie*

V tejto fáze hovoríme o kritériách hodnotenia daných riešení. Posudzuje sa užitočnosť a novosť riešenia, kde zohľadňujeme, či je riešenie realizovateľné a aký má prínos. V tejto fáze sa uplatňuje hodnotiace myslenie, práca s kritériami a dokazovanie. Zároveň sa odporúča sekvenčná analýza - preberanie dôsledkov, čo sa stane, keď apod.

3. fáza - *hodnotenie odložených nápadov*

Táto fáza môže a nemusí byť. Spočíva v tom, že po určitej dobe sa možno vrátiť k nápadom, ktoré boli predtým považované za nepoužiteľné, nakoľko neskôr máme na problém iný pohľad a vidíme iné možnosti jeho riešenia (Lokša, Lokšová, 2003, s. 114).

Podstata vedenia brainstormingu v triede spočíva v tom, že učiteľ určí cieľ, zoznámi žiakov s cieľom riešenia problému, ako aj s pravidlami brainstormingu. Možno so žiakmi realizovať aj krátku besedu o danom probléme. Pri zložitejšom probléme je lepšie nechať žiakov najskôr naštudovať čo najviac informácií a až na ďalšej hodine pristúpiť k realizácii tejto metódy. Pri jednoduchších problémoch je možné realizovať celú metódu v rámci jednej hodiny. Najoptimálnejšia je 5 - 8 členná skupina žiakov, ale je možná realizácia i s celou triedou. Je vhodné premiestniť lavice, aby žiaci na seba videli a zároveň by mali mať možnosť dobrého sústredenia. Žiaci by mali mať k dispozícii všetky prostriedky na riešenie problému - slovníky, knihy, počítač.

Učiteľ by mal mať pri tejto metóde dostatok trpezlivosti. Spočiatku budú deti pravdepodobne zaskočené a budú mať vymýšľať málo nápadov, návrhov. Súvisí to so zakoreneným strachom a obavami, že povedia niečo zlé, nesprávne a že budú negatívne ohodnotené autoritou alebo spolužiakmi. Podľa skúseností môže trvať aj niekoľko týždňov, kým žiaci stratia zábrany. No môže nastať aj taká situácia, že žiaci začnú hovoriť hlúposti. Pedagóg preto buď jemne usmerní žiakov, alebo ešte efektívnejšie je, aby žiaci vo fáze hodnotenia nadobudli poznanie, že ich nápady boli neprimerané problému.

Lokša Lokšová (1999, s.148) uvádzajú nasledujúce druhy brainstormingu:

- písomný brainstorming (spočíva v tom, že súbor papiera sa presúva od jedného účastníka k druhému, pričom každý naň napíše svoj návrh);
- pingpongový brainstorming (jeho názov vyplýva zo samotnej podstaty – jeden účastník povie návrh na riešenie problému a druhý účastník reaguje na návrh svojím návrhom a dookola);
- individuálny (uskutočňuje ho samotný jednotlivec, ktorý pri riešení problému aplikuje zásady brainstormingu);
- konzekvenčný (podstata spočíva v tom, že sa zvažujú dôsledky jednotlivých návrhov);
- brainstorming z odložených nápadov (do úvahy sa berú odložené nápady, ktoré sa nám zdali nepoužiteľné a neuskutočniteľné).

2.2.3 Heuristická metóda

Metodológia tvorivého riešenia problémov sa nazýva heuristika. Pojem heuristická metóda je odvodený z gréckeho slova heuréka - našiel som, objavil som. Je to umenie vypátrať pravdu. Od malička je dieťa postavené pred divergentné problémy. Ide kúpiť chlieb do obchodu, a tam mu povedia, že už chlieb nemajú. Čo urobí? Má viac možností, niektoré sú lepšie, iné horšie. Tvorivé riešenie problémov je akoby mapou a sprievodcom, pomáha postupovať od problému k cieľu.

Zelina (1997, s. 164-173) je autorom heuristickej schémy „DITOR“. Ide o jednoduchú a univerzálnu heuristiku. Zámerom autora bolo vytvoriť takú heuristiku, ktorá bude mať uplatnenie pri tvorivej práci v umení, pri technickej tvorivosti, zlepšovaní a vynálezeectve, vo vedeckej práci, v každodennej tvorivosti v medziľudských vzťahoch, ale najmä ako metóda tvorivého vyučovania a sebazdokonaľovania. Skladá sa z týchto krokov:

D - Definuj problém - vyber a sformuluj problém, jeho vymedzenie, určenie, opísanie. Široké problémy je potrebné rozdeliť na menšie podproblémy. Následne dobre definované problémy umožňujú pokročiť k formulovaniu ideálneho riešenia. Už samotný pokus o ideálne riešenie prináša veľa pozitívneho pre rozvíjanie imaginácie účastníkov a pre zmenu ich postojov. Dobre definované problémy predurčujú ideálne riešenie. Pokus o ideálne riešenie predstavuje rozvíjanie imaginácie účastníkov ako aj zmenu ich postojov. *Autokreácia* – sebatvorba je veľmi náročná práca, ktorú si môže človek naordinovať sám pre seba.

I - Informuj sa - o probléme. Zožehň čo najviac informácií, ako sa doteraz daný problém riešil. Ide o zhromažďovanie údajov, skúmanie problému, hľadanie informácií o probléme, štúdium kníh, článkov, encyklopédií, rozhovory, Internet a pod. V tomto kroku zvyčajne nastáva podrobné poznanie problému. Sleduje sa vznik a vývoj problému. Podrobne sa poznáva jeho terajší stav a najmä jeho symptómy - prejavy. Analýza problému, ktorá sa robí v tomto kroku, nemá byť príliš široká a podrobná. Vedúci skupiny by nemal ešte pripustiť, aby sa v tomto kroku podávali návrhy na riešenie.

T - Tvor riešenie - nápady, hypotézy. Je to najdôležitejší a najťažší krok v heuristike „DITOR“. Jeho základom je vyprodukovať čo najviac, čo najrozmanitejších a čo najoriginálnejších nápadov na riešenie problému.

O - Ohodnot' riešenie - posúdenie novosti, užitočnosti, reálnosti a možnosti ich uskutočniť podľa rozličných kritérií. Je potrebné, aby sa venovala väčšia pozornosť hodnoteniu javov, vecí okolo nás, pretože je to jedna z najdôležitejších charakteristík osobnosti. Pri hodnotení a posudzovaní nejde len o intelektové procesy, ale zapája sa tu aj cítenie človeka, viera, hodnotový systém, postoje. Ľudia by sa mali neustále učiť hodnotiť, posudzovať ľudí, procesy, veci, javy. Naučiť sa posudzovať podľa kritérií znamená naučiť sa aj tolerancii, empatii, rozličným pohľadom.

R - Realizuj riešenie - samotné uskutočnenie nápadu, riešenia, ako aj spätná väzba, pri ktorej treba sledovať, či riešenie prinieslo v praxi také efekty, ktoré priniesť malo. Ak zavedenie riešenia do praxe prinesie viac efektov, ide o tzv. pridružené efekty. Overovanie zrealizovaných riešení v praxi by sa malo stať neustálym procesom, aby sme mohli zistiť, či sme urobili dobré rozhodnutie, ale aj preto, aby sme hľadali ďalšie momenty, podnety na zlepšovanie, inováciu javov, procesov, vecí.

Ďalšou heuristickou metódou je heuristika G. Polyu. Táto metóda sa dá využiť v škole vo forme semináru. Je dôležité, aby učiteľ pripravil pre žiakov dostatok úloh a problémov, ktoré

budú žiaci riešiť v skupinách. Podstata spočíva v tom, aby našli čo najviac riešení (rozvíja sa najmä fluencia). Žiaci potom diskutujú o riešeníach problému, dokazujú správnosť riešení, polemizujú o ich realizácii a užitočnosti. Nakoniec žiaci vystupujú pred triedou prípadne skupinou a obhajujú svoje riešenia.

Uvedená heuristika vychádza z troch základných zásad:

1. aktivita (žiaci musia sami objavovať a riešiť);
2. motivácia (spočíva vo využívaní vlastného a vnútorného záujmu žiaka o riešenie problémov, úloh ako aj vo formovaní vnútornej motivácie k výkonu a úspechu);
3. následnosť fáz (žiaci sa prostredníctvom tejto metódy učia postupovať krok za krokom podľa heuristickej schémy, učia sa organizovať svoje myslenie, regulovať prácu pri tvorivom riešení problémov a tvorivej činnosti).

Pri heuristike G. Polyu diferencujeme dva základné typy úloh:

- a) úlohy na dokazovanie, zdôvodňovanie (súvisia s rozvíjaním hodnotiaceho myslenia);
 - b) úlohy zamerané na hľadanie riešení a objavovanie.
- tento druh úloh pozostáva z nasledujúcich krokov:
1. definovanie problému a pochopenie úlohy
 2. vypracovanie plánu riešenia úlohy
 3. realizácia plánu
 4. riešenie, hľadanie riešení, výsledkov
 5. reflexia – úvaha nad riešením, možnosti využitia (Lokša, Lokšová, 1999, s. 144 – 145).

2. 2. 4 Metóda Philips 66

Autorom tejto metódy je Donald Philips. Už samotné číslo v názve hovorí, že šesť účastníkov v skupine diskutuje šesť minút o probléme na zadanú tému. V triede možno rozdeliť žiakov do podskupín po šiestich. Následne vedúci skupín hovoria riešenia a diskutujú o nich. Problém však nesmie byť ani príliš úzky, ani príliš široký. Výhody tejto metódy spočívajú v tom, že učí rýchlo produkovať, rozhodovať sa, cvičí tvorivosť a navyše zdokonaľuje medzilidské vzťahy a sociálne schopnosti, pretože má dôjsť k spoločnému riešeniu (Zelina, 1994, s. 134-135).

2.2.5 Synektika W. J. J. Gordona ako metóda tvorivého riešenia problémov

Pojem synektika pochádza z gréckeho slova synektadzo, čo v preklade znamená náhle, naraz spozorovať. Synektika je metódou na navodenie stavu, keď sa ľahšie možno priblížiť k intuitívnym riešeniam prostredníctvom rozvíjania asociácií a analogického myslenia. Autor tejto metódy vychádza zo skutočnosti, že tvorivá aktivita je racionálna aj emocionálna. Práve ľudské emócie považuje za najdôležitejšiu podmienku tvorby. Táto metóda predstavuje ďalšiu variantu brainstormingu. Jej cieľom je vytvoriť len jedno, nové a originálne riešenie. V tejto metóde ide o spájanie odlišných vecí dohromady. Účastníci riešia daný problém zo všetkých hľadísk a vedúci im potom okruh postupne zužuje. Táto metóda rozvíja analogické myslenie. Synektika pozostáva z dvoch hlavných zásad:

- Oslobodenie od všeobecne uznávaných právd, pretože práve najväčšie objavy v dejinách ľudstva vznikli vďaka popretiu existujúcich teórií, napr. objavy Koperníka, Galileiho;
- Synergický efekt – skupiny majú tvoriť ľudia z rôznych oblastí, aby sa odstránili špecifickosť myslenia typická pre určitú vedu a aby sa rozšírila oblasť možných nápadov.

Podstatou tejto metódy je spájanie, asociácie prvkov, ktoré navonok spolu nesúvisia a k tomu je potrebné maximum fantázie. Synektika pozostáva z niekoľkých fáz:

1. definovanie problému, úlohy;
2. definovanie toho, čo je nám známe, čo je konvenčné a čo je neznáme;
3. transformácie neznámeho na známe;
4. opis úlohy po pretvorení neznámeho na známe;
5. pretvorenie známeho na neznáme.

Riešenie problému prostredníctvom tejto metódy spočíva v pretvorení neznámeho na známe a opačne, pomocou analógií – hľadania podobnosti medzi predmetmi a javmi, procesmi a podmienkami.

V synektike sa nacvičujú tieto druhy analógií:

- a) personálne analógie – podľa samotného názvu to znamená, že ide o oboznámenie sa s problémom ako s ľudským problémom, personifikácia problémov. Jedná sa o používanie podobností a rozdielností, analógie s ľudským organizmom a jeho fungovaním;

- b) bezprostredné analógie – sú založené na zmyslových podobnostiach, analógie s prírodou, napr. húsenica – hadica. Zahrňujú schopnosť vidieť predchádzajúce neorganizované vzťahy medzi dvoma odlišnými objektmi alebo procesmi.
- c) symbolické, abstraktné analógie (metafory) a ich hľadanie. Ide o nahradenie predstavy objektom. Napríklad: Ľudská myseľ je ako padák. Nie je na nič, kým sa neotvorí.
- d) hľadanie fantastických analógií – podstata týchto analógií spočíva v psychických procesoch podobných sneniu, fantazirovaniu. Vyžadujú úplné potlačenie vedomia, autoregulácie, kritického myslenia a logického postupu. Napríklad v predstave je možné zrušiť základný fyzikálny zákon – zákon gravitácie (Szobiová, 2004).

Symbolické a fantastické analógie sa používajú v etape pretvárania neznámeho na známe. Dôležitá je klíma podnecujúca slobodnú, tvorivú atmosféru. Podporuje sa hra, spontánnosť a fantázia. Táto metóda sa uplatňuje najmä pri riešení technických problémov, ale veľmi efektívne sa uplatňuje aj vo výučbe na rôznych stupňoch škôl.

Ako príklad uvádzame architektúru domu. Sledujú sa analógie – z čoho sú domy postavené v prírode, u zvierat, vtákov (materiál, tvar apod.). Čo sa z toho dá využiť pri stavbe školy? Pri cvičení asociácií sa zameriavame na ich originalitu, t. j. nekonvenčnosť, neobvyklosť spojení, ktoré sú čo najviac vzdialené od pôvodného slova. Napríklad slovo biely evokuje sneh, no my sa snažíme hľadať originálne, neobvyklé asociácie. Pri výcviku sa môžeme zameriavať na šírku asociácií, povedať čo najviac asociácií a nie iba jednu.

2.2.6 HOBO metóda

Táto metóda je obohatením metódy Philips 66, pretože je tu samoštúdium ako súčasť heuristického postupu. Metódu vytvoril Miroslav Borák. Zelina (1994) uvádza postup pri tejto metóde, ktorý je nasledovný:

1. príprava problémov, vyberie sa napr. šesť problémov;
2. problémy sa predložia žiakom, aby si mohli niektorý vybrať;
3. samoštúdium problémov (učiteľ žiakom odporučí literatúru alebo naznačí zdroje);
4. nasleduje diskusia v skupine;
5. diskusia v pléne, kde hovorcovia skupín prednesú závery, ale aj pochybnosti, ťažkosti.

2. 2.7 Situačná metóda – prípadová štúdia

Podstatou tejto metódy je navodenie situácie, ktorá čo najviac pripomína realitu. Žiaci sa učia riešením tejto situácie. Súčasťou popisu situácie sú úlohy, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu problému. Napríklad sú to úlohy typu: zhodnodte, doplňte, rozhodnite a pod. Situácia nemá obsahovať žiadny komentár autora, aby si žiaci sami mohli vytvoriť vlastný názor na riešenie problému a aby neboli ničím ovplyvňovaní. Situácia môže byť v písomnej podobe, na magnetofónovom zázname, ako film, video. Po prvej fáze – oboznámení sa so situáciou nasleduje fáza – kladenia otázok. Učiteľ odpovedá len na tie otázky, ktoré sú nevyhnutné k riešeniu problému. Prílišná charakteristika však komplikuje analýzu situácie, než aby ju uľahčila. Pri odpovediach si musí dávať pozor, aby odpovedal priamo na kladené otázky a aby nevnucoval žiakom svoje názory. Na túto etapu je potrebné si stanoviť časový limit. Treťou etapou je etapa hľadania optimálneho východiska, riešenie situácie. Oddelujú sa tak potrebné údaje od tých menej podstatných. Výber overených faktov súvisí s riešením problému. Riešenie musí vychádzať z popisu situácie, prípadu, alebo z obsahu odpovedí na doplňujúce otázky. Na záver je prijaté optimálne riešenie, napríklad hlasovaním. V prípade, že popis situácie vychádza zo skutočnosti, komparujeme spoločne navrhované riešenia situácie s realitou (Petlák, 2004).

2.2.8 Inscenačná metóda (dramatizácia)

Ide o hru, ktorá sa uplatňuje najmä na prvom stupni základnej školy. Základom tejto metódy je, že niektorí alebo všetci žiaci v triede budú hrať (inscenovať) určité role, teda zinscenujú určitú situáciu. V diskusii sa potom pokúsia nájsť východisko zo situácie – riešenie problému. Jedná sa o simuláciu problému, procesu. Výhody tejto metódy sú:

- dynamičnosť;
- emocionálna zaangažovanosť žiakov.

Príkladom tejto metódy je dramatizácia situácie, pri ktorej je potrebné, aby žiaci porozumeli vzťahy medzi potrebami a obmedzenými prostriedkami k ich uspokojeniu. Jedna skupina žiakov bude predstavovať napríklad lekárov, ktorí požadujú vyššie platy a druhá skupina bude predstavovať pacientov, ktorí chcú modernejšie lekárske vyšetrenie, lepšie lieky a pod. Jeden žiak bude hrať riaditeľa nemocnice a bude argumentovať, že nemocnica nemá dostatok financií na modernejšiu techniku a zdravotnú starostlivosť. Otázkou je, ako riešiť túto úlohu nenásilným spôsobom, kompromisom. Odpoveď majú nájsť ostatní žiaci (Petlák, 2004)

2.2.9 Metóda voľby diferencovaných úloh

Ako uvádzajú Lokša a Lokšová (2003, s. 116-119), táto metóda pôsobí na rozvoj motivácie žiakov k učeniu. Jej podstata spočíva v tom, že učiteľ umožní žiakom vybrať si úlohy, ktoré by chceli riešiť. Žiak si tak môže vybrať z dvoch, troch, piatich i viacerých úloh, ktoré sú diferencované podľa stupňa náročnosti riešenia. Medzi základné poznatky z použitia metódy diferencovaných úloh patria nasledovné:

- silne motivovaní žiaci uprednostňujú najvyšší stupeň náročnosti, slabo motivovaní žiaci si volia menej náročné a nenáročné úlohy;
- hodnotenie a motivácia sú významnými faktormi, ktoré determinujú stupeň náročnosti pri voľbe úloh;
- aktivita silne motivovaných žiakov vedie i tých málo motivovaných k tomu, že sa u nich zvyšuje výber náročných úloh;
- silne motivovaní žiaci a s dobrým prospechom si vyberajú úlohy na rozvoj divergentného myslenia;
- postupné zvyšovanie výberu náročných úloh i u žiakov so slabším prospechom, ako aj u žiakov, ktorí sú málo motivovaní k učeniu;
- využitím tejto metódy sa žiaci snažia o riešenie oveľa náročnejších úloh ako pri klasickom zadávaní úloh a dosahujú lepšie výsledky;
- zvyšuje sa zainteresovanosť žiakov na riešenie úloh, motivácia k ich riešeniu ako aj obľúbenosť riešenia.

Použitím diferencovaných úloh môže učiteľ odstrániť strach a obavy žiakov z neschopnosti vyriešiť úlohy. Žiaci si vyberajú úlohy podľa vlastných schopností a môžu sa tak postupne presvedčiť, že dokážu riešiť i náročnejšie úlohy, než si pôvodne mysleli. V tvorivom vyučovaní je ideálne, ak má žiak možnosť vybrať si úlohy a problémy, ktoré má riešiť.

Uvedené metódy je vhodné zaradiť do aktivít pripravovaných učiteľom na vyučovaní, do metodických materiálov a príručiek, ktoré budú slúžiť učiteľovi na uľahčenie jeho práce, na podporu tvorivosti žiakov i samotného učiteľa, ktoré budú námetom a inšpiráciou jeho činnosti v pedagogickej i životnej oblasti.

3 Rozvíjanie tvorivosti v škole

3.1 Tvorivá osobnosť žiaka

Spoločnosť nevyhnutne potrebuje tvorivé osobnosti. Výchova tvorivej osobnosti žiaka tak patrí medzi základné úlohy školy. Podľa Ďuriča (1991, s. 146) rozvíjanie tvorivosti v škole závisí od štyroch podmienok: podmienky súvisiace s tvorivou osobnosťou žiaka, podmienky súvisiace s tvorivou osobnosťou učiteľa, podmienky súvisiace s tvorivosťou rozvíjajúcou učebnou látkou a podmienky súvisiace s tvorivým prostredím.

V psychologickej literatúre je problematika tvorivej osobnosti dostatočne rozpracovaná. Menej sú však rozpracované problémy tvorivej osobnosti žiaka. Možno ale povedať, že vlastnosťami, ktoré sú typické pre tvorivého človeka, disponuje i tvorivý žiak.

Zelina, Jaššová (1984, s. 179-181) dospeli k nasledovným charakteristikám tvorivého žiaka:

- zmysel pre dobrodružstvo, čo sa prejavuje preberaním úlohy vodcu, organizátora, iniciatívne prichádza s rozličnými, aj bláznivými nápadmi;
- vyššia nezávislosť, ktorá sa prejavuje v postojoch, úsudkoch vo vzťahu k spolužiakom, učiteľom, dospelým;
- vyššia citlivosť, ktorá sa prejavuje v schopnosti postrehnúť problémy, častejšie ho trápi problém, úloha, neznámo;
- vyššia frustračná tolerancia;
- častejšie porušovanie školských pravidiel;
- viac dáva a viac odpovedá na otázky;
- tendencia pracovať na vyučovaní bez vyzvania, rozkazu;
- vysoký záujem o ťažké, zaujímavé a tvorivé úlohy, ak musí na nich prerušiť prácu, prejavuje sa to nespokojnosťou a podráždením;
- vyznačuje sa vtipom, humorom a prijíma, podporuje humor iných;
- tendencia k plánovaniu a samostatnej práci.

Podľa Luka, 1984, Jaššovej, 1984, Lokšu, Lokšovej, 2003, Zelinu, 2007 je potrebné rozvíjať u žiakov nasledujúce oblasti tvorivých schopností:

1. Pozornosť pri hľadaní problémov

- poukazuje na to, že je potrebné venovať pozornosť prostrediu, okoliu. Ide o citlivosť k tomu, čo si málokto všimne. Aristoteles sa vyslovil dôležitú myšlienku, že rýchlosť

pádu telesa je priamo úmerná jeho hmotnosti. Dlhé roky vládlo toto presvedčenie a ľudia tomu nevenovali pozornosť, boli nevšímaví a necitliví. Až Galileo Galilei spozoroval, že to tak nie je. Vytvoril si problém, ktorý potom experimentálne overil a zistil, že pozornosť voči okoliu, okolitému svetu sa vypláca v každej oblasti ľudskej činnosti.

2. Schopnosť skracovania myšlienkových operácií

- podstata spočíva v tom, aby jednotliviec dokázal zovšeobecňovať a syntetizovať informácie do podoby schém a symbolov. Nie je založená len na štúdiu a rýchlejšom čítaní. Je to schopnosť robiť si poznámky z preštudovaného, postrehnúť dojmy. Je dokázané, že dospelý človek dokáže za minútu prečítať priemerne 150 slov. Pomocou rozvíjania tejto schopnosti možno metódou rýchleho čítania tento počet zvýšiť desať až dvadsaťnásobne za minútu.

3. Schopnosť transformácie skúseností

- získané spôsoby, informácie, skôr naučené veci a metódy nám môžu pomôcť pri učení sa nového alebo pri riešení novej situácie. Niekedy staré naučené veci, zvyky nám môžu brániť pri hľadaní nového riešenia. Z hľadiska rozvíjania tvorivosti však ide o pozitívne využitie prenosu, teda o naučenie sa takých postupov myslenia a riešení, ktoré by mali čo najefektívnejšie uplatnenie. Heuristické schémy sú dostatočne pružné a všeobecné, aby sme pomocou nich mohli postupovať v najrozmanitejších situáciách. Znamená to transformáciu zručností, postupov, vedomostí na inú situáciu, ktorá s ňou zdanlivo nesúvisí.

4. Schopnosť vnímať celok

- znamená to vidieť a vnímať skutočnosť ako celok a tým potom vidieť veľké súvislosti a vytyčovať aj veľké ciele. Predstavuje postupnosť od celku k detailom, od celkov k analýzam so schopnosťou navrátenia sa a začatia odznova. I. P. Pavlov definoval dva typy ľudí, typ umelecký a mysliteľský. Kým umelecký typ vníma skutočnosť ako celok, tak mysliteľský typ človeka rozdeľuje celok a až potom ho spája, aj keď nie do pôvodnej podoby. Tvorivý človek myslí na celok cez detaily, ale nedá sa nimi prehlušiť.

5. Schopnosť spájania pojmov

- ide o schopnosť rýchleho, spoľahlivého a správneho spájania myšlienok, pojmov. Netvorivý človek má veľký problém s touto schopnosťou a je pre neho priam nemožné, aby spojil dve vzdialené myšlienky, kategórie.
6. Schopnosť mať pamäť v pohotovosti
 - ide o to, aby mal človek pamäťovú stopu a aby si ju v prípade potreby vedel čo najrýchlejšie vybaviť. Na druhej strane ide aj o to, aby si človek nepreťažoval pamäť a aby vedel, kde má čo hľadať. Ideálne je, aby sme mali čo najlepšiu pamäť a aby sme si vedeli veci rýchle vybaviť ako aj si spomenúť si na potrebné informácie. Je si potrebné uvedomiť, že pre tvorivé riešenie problémov si musíme pamätať fakty, alebo aspoň kde zoženieme potrebné informácie.
 7. Schopnosť pružnosti myslenia
 - podstata tejto schopnosti spočíva v myšlienkovom prechádzaní z jednej oblasti do druhej. Opakom je rigidita. Pružnosť myslenia resp. flexibilitu možno cvičiť a overovať na hlavolamoch, chytákoch, kde treba prekonať funkčnú fixáciu.
 8. Schopnosť odhadu, bilancovania situácie
 - ide o to, aby si človek vybral čo najlepšiu alternatívu a dobre sa rozhodol. Je to schopnosť potrebná na začiatku, pri výbere problémov, ale aj pri výbere alternatív na riešenie a tiež na konečné rozhodnutie o riešení.
 9. Schopnosť spájania a antispájania
 - táto schopnosť, ktorú je potrebné rozvíjať je spojená so schopnosťou asociácie. Tvorivý človek vie lepšie zjednocovať vzdialenejšie veci ako netvorivý. Samozrejme niekedy je potrebné odpájanie a hľadanie nových riešení založenom na základe tohto princípu.
 10. Schopnosť ľahko generalizovať myšlienky
 - podstata spočíva v tom, aby myšlienka spájala podstatné, príčinné – následné javy a skutočnosti, aby sa vyjadrovala podstata a zároveň syntetizované celky.
 11. Schopnosť predvídať
 - táto schopnosť sa spája s fantáziou. Tvorivá fantázia je zdrojom nových myšlienok a predvídania, ktoré ale zatiaľ nemajú prototyp v reálnom svete, aj keď sa opierajú o prvky reálnej skutočnosti.
 12. Schopnosť plynulosti reči

- človek by mal ľahko vyjadrovať svoje myšlienky a postrehnúť podstatu a súvislosti veci slovami.

13. Schopnosť ukončiť činnosť

- ide tiež o veľmi dôležitú schopnosť, ktorá spočíva v sile vôle dokončiť začaté, dopracovať detaily, neustále niečo opravovať a zdokonaľovať už vymyslené.

Opodstatnenými príčinami, pre ktoré sa majú učitelia a rodičia sústreďovať na tvorivosť sú podľa Torrancea (1970, In Szobiová, 2004, s. 82):

1. Duševné zdravie – jeho podmienkou je rozvíjanie tvorivosti a tvorivého myslenia;
2. Plne rozvinutá osobnosť – nemôžeme o nej hovoriť bez prítomnosti tvorivosti;
3. Nadobudnutie vzdelania – znalosť kreatívnych spôsobov je ekonomickejšie;
4. Profesionálna úspešnosť – tvorivejší človek je úspešnejší v zamestnaní;
5. Sociálny význam – jednotlivec chce svojou tvorivosťou prispieť k širšiemu poznaniu.

3.2 Tvorivá osobnosť učiteľa

Pri výchove tvorivého žiaka má významnú úlohu osobnosť učiteľa. Učitelia sa odlišujú hlavne v odvahe a potrebe byť sami sebou. Odlišujú sa tak v miere tvorivosti, s ktorou pristupujú k svojmu životu a zmene filozofie života. „V podmienkach školskej praxe možno tvorivosť učiteľa chápať ako schopnosť pohotovo nachádzať nové spôsoby a riešenia pri nepredvídanej zmene podmienok, pristupovať neobvykle k riešeniu problémov a zaujímavo usporadúvať látku“ (Szobiová, 2004, 78).

Podľa Ďuriča (1991, s. 149) v oblasti rozvíjania tvorivosti a tvorivého myslenia žiakov je dôležité, aby učiteľ vedel, čo je samotná tvorivosť, pretože nemôže rozvíjať niečo, čomu nerozumie alebo len veľmi málo o tom vie. Učiteľ musí predovšetkým rešpektovať tvorivú osobnosť žiaka. Ak má učiteľ v triede tvorivého žiaka, ktorý bude riešiť úlohy neobvyklým spôsobom, nesmie ho ubíjať v jeho tvorivosti. Ďalšou podmienkou rozvíjania tvorivosti a tvorivého myslenia u žiakov je, že sa učitelia majú snažiť využívať vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti nové, inovatívne spôsoby práce, ktoré rozvoj kreativity podporujú. Pokiaľ je učiteľ sám tvorivý, jednak poskytuje model, vzor správania pre žiakov. Menej tvorivý učiteľ bude naopak uprednostňovať žiakov, ktorí sú disciplinovaní, ktorí nevymýšľajú a neprichádzajú s nezvyčajnými nápadmi. Takýto učiteľ často oceňuje iba presne naučenú

a odmemorovanú učebnú látku. Často to môže viesť k tomu, že sa žiaci odmlčia, lebo ich tvorivé myslenie nenájde odozvu.

Podľa Zelinu a Zelinovej (1990, s. 58-59), by sa mal učiteľ podporujúci tvorivosť vyznačovať nasledujúcimi charakteristikami:

- sústreďuje sa na proces učenia a učí žiakov, ako sa majú učiť;
- učí žiakov hľadať a využívať informácie, nepredpisuje im knihy, z ktorých sa to naučia;
- vedie žiakov k aktivite a zodpovednosti;
- od žiakov očakáva, že sa naučí objavovať, experimentovať, klásť otázky, riešiť problémy;
- preferuje tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými možnosťami riešenia a nie iba problémy s jednou správnu odpoveďou;
- vystupuje ako poradca a nie ako autorita;
- pri preberaní učiva rešpektuje záujmy a potreby žiaka;
- sústreďuje sa na pomoc žiakovi a vzájomnú spoluprácu;
- pozornosť venuje skupinovým diskusiám a sebahodnoteniu žiakov;
- pracuje na otvorenej komunikácii;
- podporuje myslenie, kritiku, nápady žiakov;
- podporuje neformálne vzťahy a spontánnosť;
- utvára klímu otvorenosti, dôvery.

Podmienky súvisiace s učebným materiálom

Učebná látka, učebný materiál patria medzi hlavné podmienky rozvoja tvorivosti, tvorivého myslenia žiakov. Jednou z najzákladnejších pomôcok učiteľa v tvorivom vyučovaní sú učebnice. Možno povedať, že učebnice predstavujú základné médium vyučovania. Na jednej strane je učebnica prameňom poznávania pre žiakov a na strane druhej patrí k významným didaktickým prostriedkom pre učiteľa. Mala by žiakom poskytovať taký súbor informácií a spôsobov, ktoré rozvíjajú ich tvorivosť. Mnohé z nich sú však presýtené množstvom učiva, a tak poskytujú málo možností pre tvorivú prácu žiakov. V posledných rokoch sa však situácia podstatne zlepšila. Dôraz sa začína klásť nie na množstvo faktov, ale na také spracovanie učebníc, ktoré podporujú tvorivosť a rozvoj poznávacích procesov žiakov. Práve preto by mali byť úlohy v učebniciach divergentného charakteru a zároveň by

mali byť poznatky podávané zaujímavým spôsobom, ktorý bude rozvíjať vnútornú motiváciu žiakov k učeniu.

Slobodná a tvorivá atmosféra

Pre rozvoj tvorivosti je dôležité prostredie, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňujú. Szobiová (2004, s. 62) uvádza, že vonkajšie vplyvy ovplyvňujúce tvorivý výkon človeka uplatňujú v troch základných oblastiach:

1. rodina;
2. školské prostredie;
3. pracovné prostredie.

Ich pôsobenie je determinované širokým spoločenským prostredím, ktoré utvára predpoklady na rozvíjanie tvorivosti alebo zároveň ich môže svojimi účinkami aj potláčať.

V súčasnosti sa ešte stále vyčíta tradičnej škole, že nevenuje dostatočný priestor pre rozvoj tvorivého potenciálu žiakov, pretože stále kladie dôraz predovšetkým na encyklopedizmus, pamäťové učenie, reprodukovanie.

Szobiová (2004) uvádza, že jednou z možností podporovať tvorivé aktivity žiakov je aj uplatňovanie integrovaného učebného cyklu, ktorý pozostáva z uvedených fáz:

1. exploračná fáza – žiaci majú za úlohu transformovať konkrétnu skúsenosť do simulačnej hry. To znamená, že konkrétny zážitok je dôležitejší než iba prezentovanie vedomostí v rámci učebných osnov.
2. Invenčná fáza – prostredníctvom diskusie sú žiaci vedení k vyššej úrovni zovšeobecnenia z konkrétneho zážitku.
3. Aplikačná fáza – žiaci aplikujú zovšeobecnenia z konkrétneho zážitku do nového kontextu.

Nezastupiteľnú úlohu pre rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov má atmosféra triedy. Čím slobodnejšia je atmosféra v prostredí, kde sa jednotlivec učí a vychováva, tým sú lepšie podmienky na rozvoj jeho tvorivých schopností a opačne. Platí tu princíp vzájomnej interakcie žiaka ako osobnosti s jeho spolužiakmi a učiteľmi ako jeho sociálnym prostredím. Uvoľnenie tvorivosti, nápadov, si vyžaduje dôveru žiaka k učiteľovi a k sebe samému.

Rogersa (1996) priviedli skúsenosti k presvedčeniu, že navodením psychologického bezpečia a slobody sa maximalizuje rozvoj tvorivosti a tvorivého myslenia. Psychologické bezpečie možno navodiť vtedy, ak budú splnené tri základné procesy:

1. *prijatie človeka ako bezpodmienečne hodnotného* - človek je hodnotný sám osebe a vo svojom vlastnom rozvoji bez ohľadu na to, aký je jeho terajší stav alebo správanie;
2. *zabezpečenie atmosféry bez vonkajšieho hodnotenia* - pre človeka je oslobodzujúce, keď je v prostredí, kde nie je hodnotený, nie je kvantifikovaný nejakou vonkajšou normou;
3. *empatické porozumenie* - vcítenie sa do druhého človeka, videnie sveta jeho očami.

Psychologická *sloboda* je druhou významnou podmienkou, ktorá podporuje tvorivosť. Vzniká vtedy, keď učiteľ umožní žiakovi úplnú slobodu jeho prejavu. Základom je však prijatie žiaka takého, akým je, čo znamená jeho akceptovanie alebo inak povedané bezpodmienečne pozitívne prijatie. *Akceptácia* je nevyhnutná podmienka zabezpečujúca osobnostný rast a aktivizáciu, akési prebudenie vrodenej snahy organizmu rozvíjať sa, udržiavať sa a smerovať k osobnej slobode. Akceptovať znamená, nechať druhého slobodne prejavovať svoje myšlienky, rešpektovať jeho vlastné názory a uvažovať spolu o nich. Komunikácia tejto osoby, v našom prípade žiaka je vtedy bezpečná. Žiak pocíti, že môže mať takéto myšlienky. Komunikácia s učiteľom sa tak stáva slobodnou, otvorenou, úprimnou a to sa snažíme dosiahnuť aj v súčasnej škole.

Zelina (1990) zhrnul základné znaky tvorivej a netvorivej atmosféry nasledovne:

Tvorivá atmosféra

- kladie dôraz skôr na hľadanie, učenie, sebahodnotenie;
- zdôrazňuje sa viera v sily žiaka, jeho samostatnosť, poriadok a disciplína sa podriaďujú tvorivej práci, nie naopak.

Netvorivá atmosféra

- prejavuje sa prílišným sústredením na vedomosti a memorovanie, hodnotenie známkami;
- zdôrazňuje sa autorita učiteľa, disciplína, poriadok a kontrola.

Myslíme si, že v súčasnosti existuje dostatok možností, metód a stratégií na vytváranie tvorivej atmosféry, klímy na podporu rozvoja tvorivosti žiakov a je na každom učiteľovi, či tieto možnosti vo svojej práci využije.

4 Námety práce s učebným textom podporujúce rozvíjanie tvorivosti

4.1 Tvorivá hodina – Biológia

Uvádame námety tvorivých aktivít, ktoré môžu pomôcť budúcim tvorcom učebných zdrojov, ktoré podporujú rozvoj tvorivosti žiaka. Ak nebude škola tvorivou, tak nevznikne toľko vynikajúcich učebníc, učebných a pracovných listov, prezentácií v PowerPointe, trojrozmerných učebných pomôcok a pod. Ukážka je z hodiny biológie prvý ročník, tematický celok: Život v sladkých vodách.

Téma: Stavovce sladkých vôd - Ryby

Typ vyučovacej hodiny: hodina základného typu s využitím internetu – www stránok (prístup je možný zadaním adresy, alebo použitím vyhľadávačov, ktorý nájde odkazy na hľadané slovo a Power-Pointová prezentácia.

Edukačné ciele:

Kognitívne ciele: Vysvetliť a opísať vonkajšiu stavbu tela rýb, orgánové sústavy a popísať ich činnosť, významné životné prejavy a uviesť spôsob života a určiť význam, Uviesť príklad na najznámejších zástupcov rýb žijúcich v sladkých vodách, Vysvetliť vzájomnú závislosť medzi stavbou a funkciou orgánov, čoho výsledkom sú životné prejavy organizmov. Definovať pojmy bočná čiara, neresenie, ikry, mlieč, brakické vody, plynový mechúr.

Afektívne ciele: Počúvať a reagovať na riešenie jednotlivých otázok. Zdôvodniť a obhájiť odpovede. Dokázať presvedčiť spolužiakov o význame rýb v ekosystéme. Rozvíjať u žiakov zmysel pre spoluprácu a pozitívne medziľudské vzťahy.

Psychomotorické ciele: Zaujať správny postoj k daným témam. Vedieť správne vysvetliť anatómiu ryby. Prezentovať vyriešené problémové úlohy. Ukázať správny postoj prírode a k životu v nej.

Vyučovacie metódy:

1. *Metóda diskutovania:* Žiaci budú diskutovať pri vyhodnotení domácich úloh. Jednotlivé skupiny budú prezentovať získané informácie, potom žiaci z ostatných skupín môžu vyjadriť svoj názor a skúsenosti.

2. *Motivačné metódy vo vyučovaní:* Úlohy, otázky učiteľa, riešenie problémových úloh zo strany žiaka, motivovanie pomocou hodnotenia (odmena a trest).

3. *Snowballing (lepenie snehovej gule):* (nabaľovaním nových poznatkov) Žiaci budú riešiť samostatne problémové úlohy a tie potom budú prezentovať spoločne v skupinách a pred

celou triedou. Na diskusii sa bude spolupodieľať celá trieda žiakov, budú mať možnosť prejavíť svoj názor, plne využiť svoje odborné znalosti a naopak získať nové znalosti.

4. *Fixačná metóda*: učiteľ použije prezentácie na upevnenie a prehĺbenie vedomostí.

Diagnostické a klasifikačné metódy: Žiakov budeme hodnotiť za vypracovanie problémových úloh jednotlivcami aj v skupinách, za obsah, vhodnosť výberu. Učiteľ bude počas práce žiakov hodnotiť slovnou – pochvalou, prípadne konštruktívnou kritikou.

Zásady: zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces, primeranosti, postupnosti, aktivity, názornosti, systematickosti, spájania teórie s praxou, školy so životom, komplexného prístupu.

Medzipredmetové vzťahy: ekológia, chémia.

Učebné pomôcky: trieda, tabuľa, PC – internet, CD – učebné pomôcky.

Textová pomôcka: Stavovce sladkých vôd – Ryby, Anatómia ryby

Pomôcka: Prezentácie v programe PowerPoint

Pomôcka: Obrázky

Štruktúra vyučovacej hodiny

Metodický postup:

1. Otvorenie a organizačná časť prvej vyučovacej hodiny

- pozdrav;

- Zápis do triednej knihy, overenie účasti a počtu žiakov na vyučovacej hodine, zistenie príčin neprítomnosti žiakov.

- oboznámenie s témou, cieľom a priebehom vyučovacej hodiny.

2. Motivačná fáza

Motivácia: oboznámenie s témou a prostredníctvom prezentácie na zopakovanie predchádzajúceho učiva žiaci dostanú odpoveď názvu témy vyučovacej hodiny

Frontálne opakovanie prostredníctvom otázok, obrázkov a odpovedí.

Učiteľ - pripraví si úvodnú prezentáciu, kde budú obrázky a otázky k téme – Bezstavovce sladkých vôd – Článkonožce.

Žiaci - odpovedajú na pripravené otázky. V prezentácii pripraví otázky, tak, aby ich mohli žiaci na interaktívnej tabuli dopĺňať a vybrať si správnu odpoveď.

V závere bude uvedená tajnička, ktorú vyplňame spoločne a ktorej obsah prezradí žiakom názov novej témy.

3. Expozičná fáza

Nové učivo:

Sprístupňovanie nového učiva prostredníctvom internetu – prehliadač stránok www (Microsoft Internet Explorer, Google).

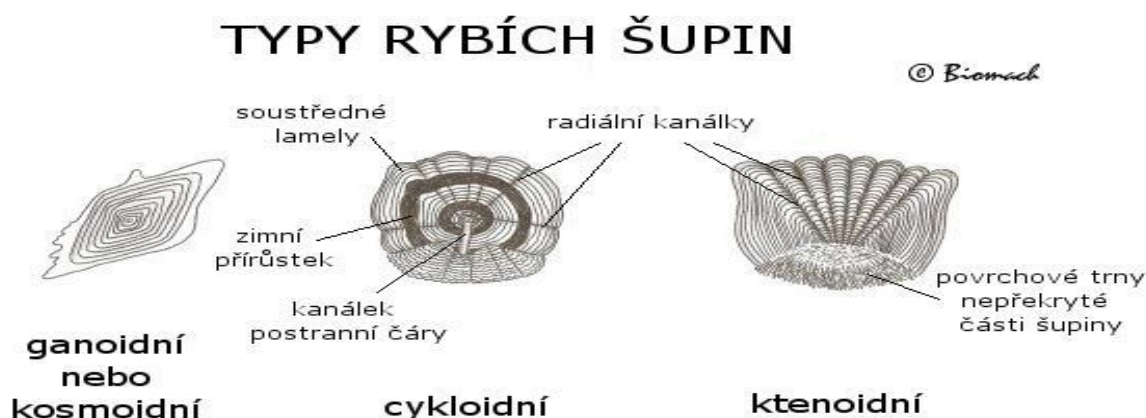
Stavovce sladkých vôd - RYBY

V časti, keď sprístupňujem nové učivo vysvetľujem žiakom, základnú stavbu tela rýb. Žiaci zároveň s využitím internetového prehliadača sledujú časti výkladu. Zdôrazním, že sú stavovce dokonale prispôsobené životu vo vode, sú ektotermné živočíchy, čo znamená že ich teplota tela sa mení v závislosti od teploty prostredia. Hydrodynamický tvar tela im uľahčuje pohyb.

Povrch tela rýb tvorí – slizovitá koža, pokrytá šupinami, ktoré môžu mať rôzny tvar. Sliz odpudzuje parazity a umožňuje ľahšie obtekanie vody, okolo tela ryby.

Sledujeme typy šupín, ktoré majú rôzny tvar.

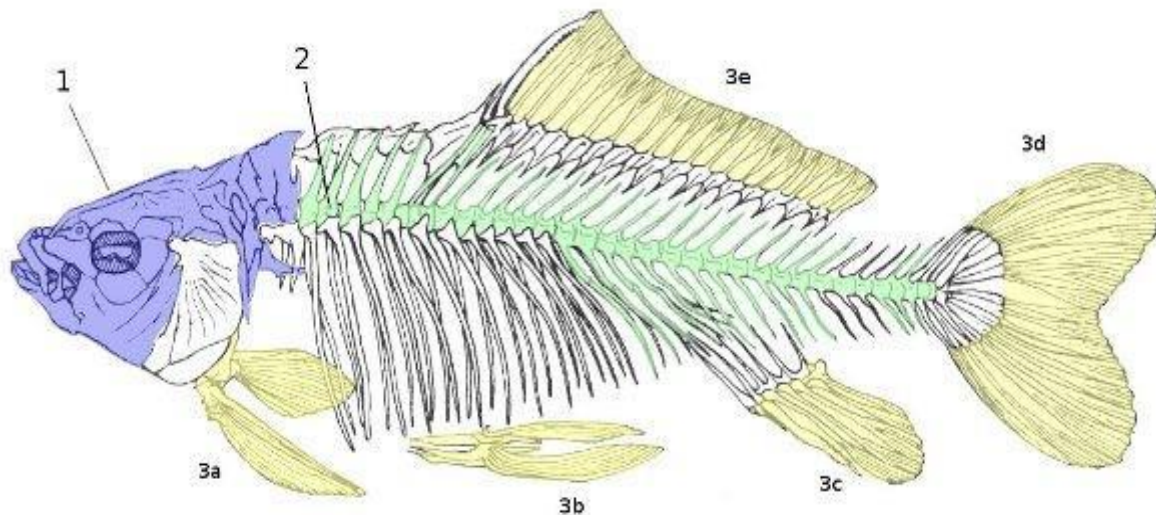
Typy šupín:



Obr. 1 Ukážka typov rybých šupín

Adresa stránky: <http://www.biomach.cz/biologie-zivocichua/ryby-pisces>

Kostra ryby je kostená, sledujeme obrázky na príslušnej webovej lokalite.



Obr. 2 Ukážka kostry ryby na uvedených web stránkach

Adresa stránky: www.google.sk/search?q=skelet+fisches

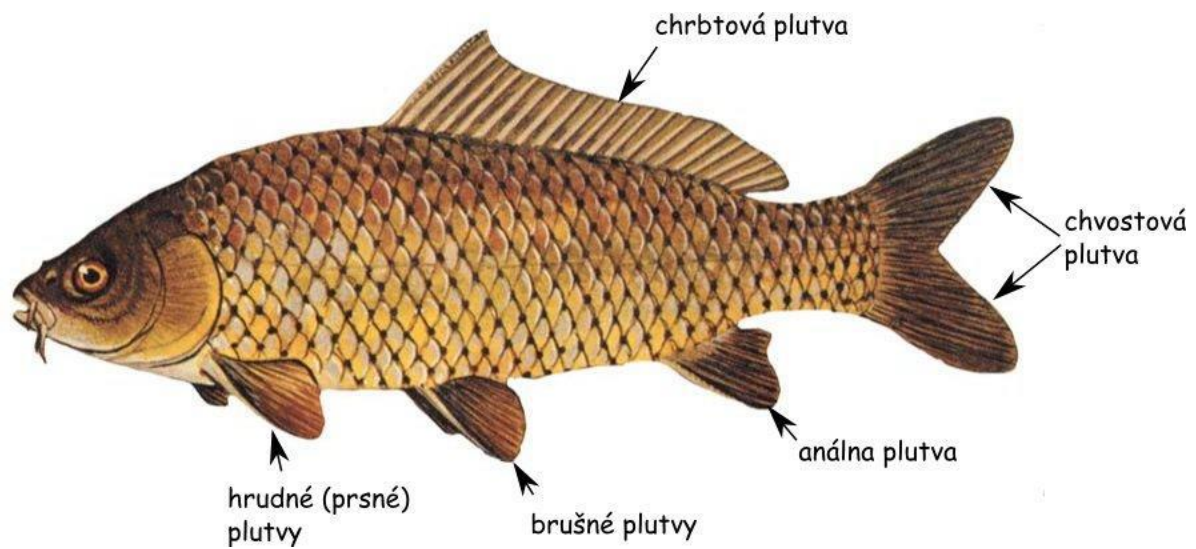
www.oskole.sk

<http://seaworld.org/en/Animal-Info/Animal-InfoBooks/Bony-Fish/Anatomy-and-Physiology>

Pohyb zabezpečujú plutvy, ktoré delíme na:

- párové – prsné a brušné,
- nepárové – chrbtová chvostová a análna.

Majú veľký význam, pretože pomáhajú udržiavať rovnováhu meniť smer. Žiakom položím otázku: Ktorá plutva je hlavným orgánom pohybu?

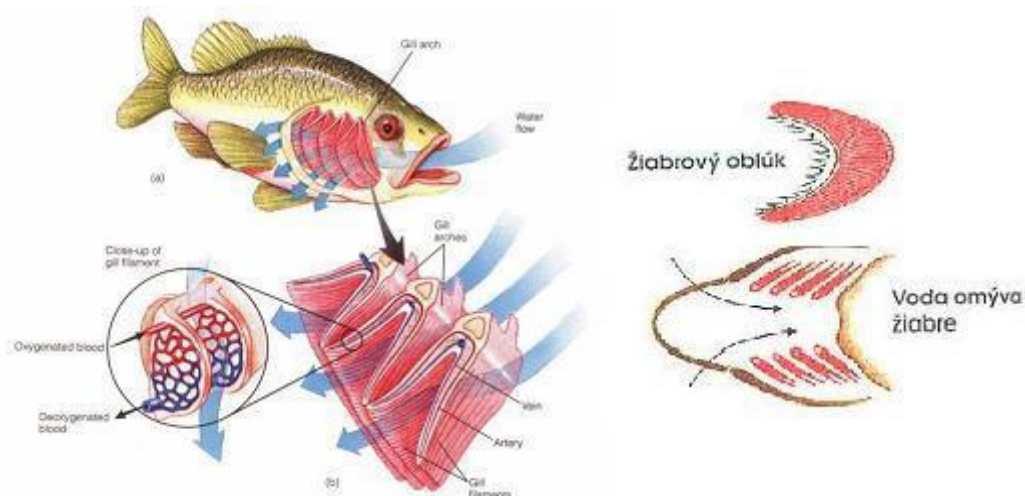


Obr. 3 Ukážka stavby tela ryby s opisom

Adresa stránky: <http://galeria.sengym-moodle.sk/displayimage.php?pid=37024>

<http://oskole.sk//>

Vysvetľujem spôsob dýchania rýb. Vnútrotným orgánom dýchania rýb sú žiabre na piatich žiabrových oblúkoch. Žiabre sú tvorené zo silno prekrvených lupienkoch (žiabrové lístky) a sú prekryté skrelami (pohyblivé žiabrové viečko).



Obr. 4 Ukážka žiabier rýb – nákres a skutočná fotografia žiabier

Adresa stránky: <http://maturitazbiologie2.webnode.sk/maturitne-okruhy/fylogeneza-organovych-sustav-/dychacia-sustava/>

<http://ucsabiologiu.sengym-moodle.sk/ryby/dychanie.html>

4. Fixačná fáza

Opakovanie prebratého učiva:

Didaktická funkcia: upevniť nadobudnuté poznatky

V závere hodiny si zopakujeme, čo sme sa naučili a to prostredníctvom otázok.

1. Čím dýchajú ryby?
2. Čo je ťivotným prostredím rýb?
3. Ako sa nazýva zmyslový orgán, ktorým vnímajú ryby zmeny tlaku a prúdenia vody?
4. Ako sa nazývajú samičie pohlavné bunky rýb?
5. Ako nazývame ťiabrové viečka?
6. Ako nazývame samčie pohlavné bunky rýb?

5. Záverečná fáza

Domáca úloha: Žiaci budú mať ofotenú tajničku, ktorú budú mať za domácu úlohu vyriešiť, pritom po vyriešení dostanú odpoveď - názov témy budúcej vyučovacej hodiny.

4. 2 Projekt – Tvorba pohľadníc

Na komunikáciu medzi sebou ľudia využívajú slovný, písomný, v poslednom čase i elektronický spôsob komunikácie. Rozhovorom vyjadrujú záujem jeden o druhého, priateľstvo i ochotu spolupracovať. Osobitným prejavom je zasielanie pohľadníc k rôznym výročiam a oslavám. V ukážke projektu sme sa zamerali na tvorbu a zasielanie vlastných pohľadníc blízkym ľuďom. Moderná súčasná doba predpokladá využívanie IKT – digitálnych technológií - v bežnom živote. Je nutné, aby sa počítač stal súčasťou žiaka už v rannom veku. Projekt je určený pre žiakov prvého stupňa základnej školy.

Hlavný cieľ projektu:

- Vytvoriť pohľadnice v elektronickej, prípadne tlačenej podobe ako komunikačný prostriedok;
- Podporovať motiváciu a estetické cítenie detí;

- Rozvíjať komunikačné schopnosti;
- Prepojiť činnosť slovenského jazyka, výtvarnej výchovy a práce s počítačom.

Činnosti žiakov:

- Pohľadajú si obrázky z internetu prípadne si ich nakreslia;
- Pripraví si prisnia k Veľkej noci, alebo k Vianociam;
- Do programu WORD si budú vkladať pripravený text z obrázkom;
- Vytvorí si e-mailovú adresu a vytvorenú pohľadnicu pošlú ako prílohu.

Práca s internetom

V úvode na motiváciu si pozrieme rôzne pohľadnice zaslané poštou, povieme si o príležitostiach, ku ktorým boli posielané. Žiaci pracujú individuálne, na internete si vyhľadávajú a uložia obrázky s motívom Vianoc, zimy, prípadne Veľkej noci do svojho priečinka. Obrázky si môžu aj nakresliť v programe Revelation Natural Art Sk.

Práca vo Worde

Žiaci využijú pripravenú šablónu, do ktorej budú vkladať obrázky a písať text pripravený na hodinách slovenského jazyka. Písomnú časť pohľadnice esteticky upraví. Použijú rôzne typy písma, farby, veľkosti.

Vytvorenie si e-mailovej schránky

Najprv im učiteľ vysvetlí princíp fungovania elektronickej pošty, o pravidlách jej používania. Žiaci si vytvorí e-mailové schránky a naučia sa posielat' e-mail s prílohou.

Dokončovanie pohľadníc

Deti dostanú aj farebné výtlačky svojich pohľadníc, ktorí môžu poslať známym poštou v obálke. Na záver hodiny žiaci vyjadria názor na výsledky svojej práce, rozoberajú jednotlivé pohľadnice, čo sa im na nich páči a čo nie.

Hodnotenie

Pri hodnotení mali väčší priestor žiaci pre sebahodnotenie a hodnotenie sa navzájom. Popisovali čo sa im páčilo prípadne čo by ešte doplnili. Žiaci sami hodnotili prácu, ktorá im bola pridelená a čo im robilo problémy. Ostatný spolužiaci komentovali spracovanie, grafickú a textovú časť každej pohľadnice. Žiaci si vyskúšali možnosť vystupovať a prezentovať svoju prácu pred publikom a tým si zlepšovali komunikačné schopnosti.

Prínos pre žiakov

Žiaci sa naučili vkladať a upravovať obrázky do wordu. Veľký prínos malo vytvorenie e-mailovej schránky a posielanie príloh. Zvýšilo sa ich sebavedomie, hlavne pri pochvale

učiteľa a spolužiakov. Niektorí žiaci sa zdokonalili pri práci s počítačom. Uvedomili si, aké možnosti im ponúkajú informačno-komunikačné technológie.

Cieľom projektového vyučovania je to, aby žiaci v priebehu vyučovacieho, alebo výchovno-vzdelávacieho procesu sústavne podnecovali k aktívnosti, samostatnosti, tvorivosti a zodpovednosti. Učili sa kriticky a tvorivo myslieť, účinne riešiť problémy, byť flexibilní a rozhladní, byť cieľavedomí a vytrvalí, pracovať v tíme a byť schopní sebamotivácie k celoživotnému vzdelávaniu. (Slavkayová 2005).

4.3 Tvorivá hodina – Tovaroznalectvo

Predmet: Tovaroznalectvo

Tematický celok: Potravinársky tovar

Názov témy: Zelenina (rozdelenie, charakteristika, konzervovanie)

Ročník: druhý

Typ vyučovacej jednotky: vyučovacia hodina – základný typ:(hodinapreberania nového učiva), motivácia (otázky), nové učivo (charakteristika, rozdelenie, konzervovanie zeleniny) použitá metóda brainstorming - búrka, vytriasanie mozgov, prezentácie v programe PowerPoint, textové učebné pomôcky, opakovanie – fixácia, domáca úloha, zhodnotenie hodiny

Medzipredmetové vzťahy: Učivo sa bude preberať na odbornom výcviku. Žiaci budú vykonávať všetky potrebné činnosti na jednotlivých prevádzkach. (objednávanie, príjem, skladovanie, ošetrovanie, vystavovanie, predaj, aranžovanie zeleniny a výrobkov zo zeleniny).

1. Otvorenie a organizačná časť prvej vyučovacej hodiny

Pozdrav, Kontrola dochádzky: Zápis do triednej knihy, overenie účasti a počtu žiakov na vyučovacej hodine, zistenie príčin neprítomnosti žiakov.

2. Motivačná fáza

Motivácia: oboznámenie s témou a s otázkami

Čo je to zelenina: (jedlé časti rastlín, ktoré sa používajú buď čerstvé, alebo rôzne kuchynsky upravené)? Prečo máme konzumovať zeleninu? (Je najzdravšie rýchle občerstvenie, zlepšuje kondíciu, posilňuje imunitný systém, je prvotriednym zdrojom prírodnej energie.) Aký je má význam zelenina pre náš organizmus? (Má nižšiu energetickú hodnotu, málo cukrov, má vysokú biologickú hodnotu a nízku energetickú hodnotu.)

3. Expozičná fáza

Nové učivo:

Brainstorming (búrka, vytriasanie mozgov): Na tabuľu napíšeme do stredu: Rozdelenie zeleniny. Žiaci budú dopĺňať na aké rozdelenie si spomínajú. (Vytvorí sami diagram). Podobne si vytvorí diagramy z jednotlivých druhov zeleniny.

Prezentácie v programe PowerPoint(Zelenina – rozdelenie, Konzervovanie zeleniny)

Prezentácie poskytujú základné učivo, ktoré podmieňuje osvojenie si ďalšieho učiva. Na požadovanej úrovni si ho musí povinne osvojiť každý žiak.

Textové učebné pomôcky dostanú žiaci na domácu prípravu a na doplnenie získaných vedomostí. (Charakteristika zeleniny, Rozdelenie zeleniny, Konzervovanie zeleniny).

4. Fixačná fáza

*Opakovanie prebratého učiva:*Na zopakovanie použijeme prázdne diagramy.

5. Záverečná fáza

*Domáca úloha:*Žiaci budú rozdelení do menších skupín a budú riešiť problémové úlohy: každá skupina dostane za úlohu napísať čo najviac druhov jedál, ktoré doma pripravujú zo zeleniny (podľa rozdelenia) a iné využitie zeleniny. Úlohy si môžu rozdeliť medzi sebou v rámci domácich úloh. 1. Napísať čo najviac druhov jedál, ktoré doma pripravujú zo zeleniny (podľa rozdelenia) a iné využitie zeleniny. 2. Nájsť na internete čo najviac menej známych druhov zeleniny a zároveň nájsť aj recept na použitie v domácnosti pri príprave pokrmov.

Ukončenie vyučovacej hodiny

Učiteľ zhodnotí aktivitu žiakov a zároveň oboznámi s témou nasledujúcej hodiny. Na nasledujúcej hodine budú študenti prezentovať domáce úlohy v rámci jednotlivých skupín. Na budúcej hodine použijeme učebné pomôcky – Obrázky: Ako pripraviť a naaranžovať zeleninu pre deti, Hľadaj zeleninu – aranžuj zeleninu, Vyrezávanie do ovocia a do zeleniny - Fruit Carving.

4.4 Tvorivá dramatika

V tejto ukážke poukazujeme na to, ako sa dá tvorivou dramatikou prepojiť viaceré predmety do vyučovacieho bloku (v našom prípade prvouky a literárnej výchovy).

Témy: 1. Súčasná Nitra ako centrum Ponitria (prvouka),

2. Jozef Cíger-Hronský: Zakopaný meč pod Zoborom (literárna výchova).

Základom prezentovaného vyučovacieho bloku je literárna výchova, poznatky z prvouky sú vsunuté iba okrajovo. Chceme tým poukázať na možnosť prepojenia výučby viacerých predmetov metódami tvorivej dramatiky, využitie interdisciplinárnych vzťahov.

Pomôcky: obrázky súčasnej Nitry, obrázky súvisiace s povest'ou, veľké hárky bieleho a žltého papiera, pastelky, noviny, časopisy, knihy, DVD prehrávač, relaxačná hudba, rytmické hudobné nástroje

Postup pre vedenie vyučovacieho bloku:

Čas: Vyučovací blok trvá štyri vyučovacie hodiny.

Náplň vyučovacieho bloku:

Motivácia 1. časť: Tvorba výstavy na tému „Pradávná a súčasná Nitra.“

Učiteľ na zem porozkladá obrázky z rôznych oblastí (napr. hory, divadlo, sídlisko, autá – veterány a pod.), ale aj obrázky súvisiace s povest'ou Zakopaný meč pod Zoborom (napr. kôň, meč, mních, kráľ, brána a pod.), ktoré môžeme tiež zaradiť ku pradávnej Nitre. Bez toho, aby žiaci vedeli, čo budú robiť, vyberú si každý po jednom obrázku, ktorý sa im najviac páči alebo ich niečím oslovil. Deti sa týmto rozdelia do skupín. Počet detí v skupine nie je predpísaný, jeden obrázok si môže vybrať aj viacero žiakov. Až potom, keď budú mať žiaci vybrané obrázky, učiteľ im oznámi, ako budú pracovať. Úlohou žiakov je nájsť medzi obrázkami také, ktoré charakterizujú Nitru, či už súčasnú alebo minulú. Môžu využiť pomôcky ako knihy, encyklopédie, noviny, časopisy. Ak sa im podarilo charakterizovať obrázok, nalepia ho na veľký hárok papiera. Obrázky súčasnej Nitry nalepia na biely papier, obrázky minulej Nitry na žltý papier (zožltnutý papier ako symbol starej písomnosti – pozn. autora). Týmto sa žiaci rozdelia do dvoch skupín. Úlohou skupiny je pripraviť ku každému obrázku malý komentár, ktorý prečíta jeden žiak zo skupiny.

Expozícia 1. časť: Pomocou metódy „pohľadnica“ a „hry v roli“ pripraviť žiakov na interpretáciu života v Nitre.

Obsah pohľadnice: Učiteľ prečíta názov obrazu z výstavy súčasnej Nitry, žiaci budú znázorňovať jednotlivé postavy, objekty, veci apod.

1. obraz - Terajšia Nitra s mapou mesta

Jeden žiak znázorní svojim telom výjav z pohľadnice, ďalší žiak nadviaže na jeho výjav. Takto sa zapájajú postupne všetci žiaci, až vytvoria hromadnú pohľadnicu. Keď majú všetci žiaci vymyslenú svoju pózu, učiteľ tleskne na „štronzó“.

2. obraz - Rodinné domy a sídliská Nitry

Tu využijeme relaxačnú chvíľku.

Učiteľ môže túto tému priblížiť rozprávaním, napr. „Zavrite si oči a myslite si, že sedíte v „stroji času“ a premiestnite sa do obdobia pred niekoľko sto rokov. Stojíte uprostred malého mesta na okraji rieky. Okolo vás pokrikujú obchodníci v snahe predať svoj tovar. Žiadny supermarket, len plachta prestretá na zemi. Idete ďalej. Cestou sa uhýnate koňom s vozmi. Pomaly sa dostávate ku ľudským príbytkom. Žiadna elektrina, žiadne centrálné vykurovanie ani plynový sporák. Vedeli by ste bývať v tomto meste či dome?“

Počas stavu snenia môže učiteľ požiadať niektorých žiakov, aby niekoľkými slovami opísali svoje myšlienky súvisiace s danou situáciou. Učiteľ pokračuje rozprávaním, napr. „Vidím, že život v minulosti sa vám nie veľmi páči. Nasadnime teda opäť do stroja času a prenesme sa do roku 2008 do centra mesta Nitra. Okolo nás sú samé moderné budovy, obďaleč betónové sídliská. Je to už pre vás lepšie miesto na bývanie?“ Učiteľ môže opäť požiadať niektorých žiakov, aby opísali svoje myšlienky súvisiace s danou situáciou. Po ukončení rozprávania sú žiaci opäť v tom istom priestore. Cez stav snenia si priblížili možnosti bývania v Nitre.

3. obraz - Autosalón Nitra

Žiaci znázornia výjav z pohľadnice (napr. vyblýskané nové auto, uhladeného manažéra, či rôzne predmety výstavy). Keď všetci žiaci zaujmú svoju pozíciu, učiteľ dá pokyn „štronzo“.

4. obraz - Divadlo Andreja Bagara v Nitre

V nadväznosti na predchádzajúcu pohľadnicu žiaci vytvoria ďalší obraz a učiteľ dá pokyn „štronzo“. Potom žiaci na pokyn učiteľa začnú vydávať zvuky a konať v obraze (postavy na pohľadnici ožijú) až do ďalšieho „štronza“.

Keďže v Divadle Andreja Bagara pôsobí veľa známych slovenských hercov, žiaci tu dostanú možnosť za pomoci učiteľa uskutočniť hru v role. S Nitrou súvisí napr. povesť Zakopaný meč pod Zoborom od spisovateľa Jozefa Cígera-Hronského. My tu teraz vsunieme literárny blok a pokúsime sa so žiakmi rozobrať povesť.

Motivácia 2. časť: Tvorba verša na určitú tému

Pozornosť žiakov prenesieme na žltý plagát, ktorý sme vyrobili na začiatku vyučovacieho bloku. Úlohou skupiny je vytvoriť k daným ilustráciám veršík, resp. krátku báseň tak, aby tvorila jeden celok. Jeden žiak zo skupiny báseň prednesie. Ostatní znázornia formou pantomímy buď báseň alebo ilustráciu (postava kráľa, mnícha, predmety).

V pantomíme môžu žiaci znázorniť napr. na čo všetko vybraný predmet slúži človeku, kam tieto predmety patria v reálnom živote. Žiaci si môžu pre svoje pantomímy vybrať po vzájomnej dohode jedného alebo viacerých partnerov (práca skupiny).

Expozícia 2. časť Vytvorenie úvodu k povesti Zakopaný meč pod Zoborom

Žiaci sedia v kruhu na koberci a počúvajú povest', ktorú im prerozprával učiteľ. Učiteľ môže počas svojho rozprávania púšťať hudbu jemnou hlasitosťou, aby navodil „tú správnu atmosféru“. Po skončení rozprávania sa spolu snažia vytvoriť začiatok príbehu. Každý žiak povie jednu vetu, ktorá musí nadväzovať na myšlienku predchádzajúceho spolužiaka. Týmto vytvoria úvod k povesti podľa vlastnej predstavivosti. Vety, ktoré do kontextu nezapadajú alebo sú nesprávne štylizované, učiteľ opraví, vhodné myšlienky ponechá. Žiaci sa spoločne s učiteľom podieľajú na záverečnej úprave úvodu povesti. Zostavený úvod v konečnej fáze prepíšu na veľký hárok baliaceho papiera. Žiakmi zostavený úvod vystaví učiteľ na viditeľné miesto.

Pomocou metódy „pohľadnica“ a hry v roli pripraviť žiakov na interpretáciu povesti.

Obsah pohľadnice:

Učiteľ povie názov obrazu, žiaci budú znázorňovať jednotlivé postavy, objekty, veci a pod.

obraz – Terajšia Nitra

Jeden žiak znázorní svojím telom výjav z pohľadnice, ďalší nadviaže na jeho nápad tak, aby ho doplnil, zapájajú sa ďalší až vytvoria hromadnú pohľadnicu. Keď už majú všetci vymyslenú pózu, učiteľ tleskne na „štronzo“. Učiteľ môže dať žiakom pomôcky na zobrazenie, napr. divadlo, hrad, kaviarne, cestovný ruch, Matej Korvín. Môžeme tu využiť biely plagát z urobenej výstavy súčasnej Nitry.

obraz – Nitra pred tisíc rokmi

Učiteľ môže žiakom znovu priblížiť vtedajšiu situáciu svojím rozprávaním, napr. Zavrite si oči a skúste sa preniesť do doby veľmi, veľmi dávnej, keď ešte nebola elektrina, ľudia svietili sviečkami, nejazdili žiadne autá a všade sa chodilo pešo. Neboli žiadne supermarkety ako dnes, ale malé obchodíky, v ktorých často voňalo korením. Ľudia si sami pre vlastnú potrebu pekli chlieb, mútili maslo, vyrábali tvaroh a syry. Predstavte si, že ste práve vy títo ľudia a bývate v Nitre. Tu znovu môžeme použiť relaxačnú hudbu. Počas stavu „snenia“ môže učiteľ

niektorých žiakov požiadať, aby niekoľkými slovami vyjadrili svoje myšlienky súvisiace s danou situáciou.

Po ukončení učiteľovho rozprávania žiaci opäť v tom istom priestore vyrábajú tak ako predtým spoločnú pohľadnicu, ktorá tematicky nadviaže na prvý obraz až do „štronza“. Po ukončení scény učiteľ priblíži situáciu ďalej: „Na tomto mieste stál pred tisíc rokmi aj kláštor“.

obraz – Kláštor

V nadväznosti na predchádzajúcu pohľadnicu vytvoria žiaci tretiu pohľadnicu na danú tému (zobrazia nitriansky kláštor, ktorý tam stál pred tisíckami rokmi). Keď sú všetci žiaci v priestore, učiteľ dá pokyn na „štronzo“.

- Ozvučenie pohľadnice:

Zopakovanie série vytvorených pohľadníc s tým, že žiaci vytvoria obraz a učiteľ zadá pokyn „štronzo“. Potom žiaci na učiteľov pokyn začnú vydávať zvuky a konať v obraze (postavy na pohľadnici ožijú) až do ďalšieho „štronza“. Cez sériu obrazov a ich oživení pomaly vytvárajú príbeh. Deti vstupujú do rolí mníchov, rozdelia si mená, funkcie, činnosti počas všedného a sviatočného dňa. Predvedú život v kláštore (dôležité je zobrazenie každodenných povinností členov kláštora, upozornenie cez hru v role na zaujímavosti a zvláštnosti, ktoré majú v zozname povinností). Učiteľ vstúpi do role kráľa Svätopluka, v nej bude počas celej vyučovacej hodiny literárnej výchovy.

- Upozornenia pre učiteľa:

Do činnosti detí nezasahovať priamo, nechať im voľnosť pri tvorení.

Nezúčastňovať sa na prípravách žiakov, takto sú nútení konať spontánne a okamžite meniť svoje naplánované rozhodnutia.

- Interpretácia povesti Zakopaný meč pod Zoborom žiakmi

Učiteľ rozdelí triedu na päť skupín. Každý z nich dá jednu úlohu:

Zdramatizovať scénu pri vatrách, snažiť sa objasniť Svätoplukovo konanie. Hrať v role môžu aj predmety – dve vetry, kone, meč, vietor apod. Sami sa dohodnú na výbere postáv.

1. Zdramatizovať, čo všetko robil Svätopluk medzi mníchmi v kláštore, ako tam žil, ako ho spoločenstvo mníchov prijalo, či im neprekážali niektoré Svätoplukove vlastnosti a reakcie, ako na neho vplývali apod.

2. Zdramatizovať zomieranie a pochovávanie Svätopluka mníchmi.

3. Zdramatizovať zomieranie a pochovávanie Svätopluka na hrade podľa povesti O troch príutoch kráľa Svätopluka.

4. Svätopluk (učiteľ v role) sa posadí na vyvýšené miesto, žiaci mu budú klásť rôzne otázky (tí, čo boli zadelení do tejto skupiny, si ich prichystajú dopredu). Ak sa budú žiaci ostýchať, v role Svätopluka bude ktorýkoľvek zo žiakov (túto postavu môže stvárniť aj viacero žiakov postupne) a zo začiatku mu môže klásť otázky učiteľ, napr.:

Prečo si sa rozhodol, že strávíš zvyšok života medzi mníchmi?

Prečo chceš prostredníctvom meča pomáhať Slovákom aj po svojej smrti?

Trápia ťa kvôli niečomu výčitky svedomia?

Prečo si sa dal mníchom na sklonku svojho života poznať?

Prečo si chcel, aby miesto tvojho odpočinku zostalo navždy utajené? A pod.

Upozornenia pre učiteľa:

Sledovať prácu žiakov v skupinách.

Do činnosti žiakov v skupinách sa aj aktívne zapojiť hrou v role, predstavovať Svätopluka. Stvárňovať najmä pozitívne charakterové črty, no v niektorých pasážach predstavovať človeka s chybami s tým, že bude sledovať možné vplyvanie žiakov na tieto nežiaduce vlastnosti.

Fixácia: Vytvorenie plagátu, v ktorom sa spája minulosť s prítomnosťou

Učiteľ rozdelí žiakov do piatich skupín, majú vymyslieť a zrealizovať formu plagátu, ktorým by informovali verejnosť o súčasnom meste Nitra, o tajomnom Svätoplukovom meči. Za úlohu majú vysvetliť slovné spojenie „nájsť zakopaný meč“ (vo vzťahu k minulosti aj prítomnosti slovenského národa) a zakomponovať ho na plagát. Tak isto môžu žiaci vymyslieť originálny plagát ako pozvánku na prehliadku mesta, či na divadelné spracovanie povesti. Plagáty učiteľ spolu so žiakmi zhodnotí, všimne si tvorivé spracovanie a najoriginálnejší z nich dá na nástenku.

Aplikácia: Obrat možnosti riešenia povesti

Žiaci hrajú jednoduché pantomimické improvizácie viažuce sa na text. Pantomimicky stvárňujú situácie na základe vlastného citového vzťahu k predstavovanému vnemu, napr. vidím Svätopluka, stojím pri Svätoplukovej rakve, našiel som meč Svätopluka a pod. Učiteľ rozdelí žiakov do piatich skupín. Každá skupina má rozmýšľať, čo by zmenila v deji tejto povesti alebo čo sa asi udialo, keď sa kráľ Svätopluk rozhodol stráviť zvyšok svojho života medzi mníchmi. Ďalším variantom môže byť písanie životného príbehu kráľa Svätopluka.

Taktiež môžeme vymyslieť, aké ponaučenie by sme si mohli zobrať zo Svätoplukovho života pre život v súčasnosti.

Reflexia: Vyjadrenie pocitov a reakcií žiakov na hodinu

Žiaci sedia na koberci. Podávajú si kľbko priadze (vzniká pavučina). Každý, kto ho dostane, odpovedá na otázku, ktorú im položí učiteľ. Diskusiu, ktorá má zhodnotiť využitie tvorivej dramatiky na hodine, môže viesť učiteľ napríklad týmito otázkami:

Prečo sa vám páči/nepáči mesto Nitra? Aké miesto by ste v Nitre navštívili a prečo? Navštívili by ste v divadle dramatizáciu povesti Zakopaný meč pod Zoborom? Páči sa vám hlavná postava kráľ Svätopluk? Aké vlastnosti mal kráľ Svätopluk? Prečo sa podľa vás rozhodol pre mníšsky život? Ako by ste sa zachovali vy v podobnej situácii? Myslíte si, že by mal kláštor nejaké výhody, ak by zverejnili, kto žil medzi nimi? Ak áno, aké? Keby ste boli vy na ich mieste, zverejnili by ste toto tajomstvo? Stalo sa vám niekedy, že ste nesplnili sľub, ktorý ste niekomu dali? Pokúšali ste sa chybu napraviť alebo sa aspoň ospravedlniť? Ako sa vám pracovalo v skupinách, aká bola spolupráca? Čo sa vám páčilo na dnešnej hodine? Pomohla vám viac ako klasická hodina pochopiť povest' Zakopaný meč? Navštívili by ste ešte niekedy Nitru? Aké miesta v Nitre a okolí by ste odporúčali navštíviť svojim kamarátom?

Po tejto činnosti napíše jeden zo žiakov do stredu tabule Svätopluk, ďakujeme, ti... Každý, koho napadne nejaká myšlienka v súvislosti s ním, ju môže ísť napísať na tabuľu.

Ukončenie vyučovacieho bloku

V závere vyučovacieho bloku učiteľ ešte raz stručne zhrnie jeho obsah. Následne pochváli žiakov skupinovo aj jednotlivo. Tým sa vlastne dostane k slovnému hodnoteniu, ktoré tvorivá dramatika využíva. Vyzdvihne pozitíva práce žiakov, ale poukáže aj na negatíva s pridaním svojej rady na ich odstránenie. Vyučovanie ukončí stručným popisom tém na najbližší vyučovací blok.

5 Kriticky mysliaci učiteľ ako efektívny učebný zdroj

5.1 Kritické myslenie a pedagogická prax

Termín kritické myslenie sa vo vzdelávacích kruhoch používa už desaťročia. Je problematické ho definovať, pretože zahŕňa veľa zručností, aktivít a hodnôt. O čom teda hovoríme, keď hovoríme o kritickom myslení? Pre mnohých významných pedagógov znamená „vyšší“ spôsob myslenia. Je to komplex myšlienkových procesov, ktoré začínajú informáciou a končia prijatím rozhodnutia.

Slovné spojenie kritické myslenie môže v našom jazyku vyvolávať rôzne asociácie. V slovenčine tento termín neodráža presný obsah anglického ekvivalentu *critical thinking*. Hlavne v anglicky hovoriacich krajinách sa pod týmto pojmom ukrýva celý rad významov a nespočetných vyjadrení expertov rôznych odborov. Filozofi majú na mysli schopnosť logicky uvažovať a argumentovať. Táto schopnosť je dôležitá pre analýzu textov. Literárni teoretici hľadajú prostredníctvom kritického myslenia motívy autora a skúmajú vplyv na čitateľa. A odborníci v oblasti vied o výchove a vzdelávaní si najčastejšie vybavajú taxonómiu cieľov v oblasti kognitívneho učenia B. S. Blooma (In: Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

I. Turek (2003b) zaraďuje kritické myslenie (spolu so spôsobilosťou človeka riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi **klúčové kompetencie** človeka. Kritické myslenie znamená:

- myslieť nezávisle, nezaujato, byť otvoreným novým myšlienkam;
- identifikovať hlavné východiská, sporné otázky;
- porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, objektmi, myšlienkami alebo situáciami v tom istom alebo rôznom čase;
- určiť, ktoré informácie sú dôležité;
- formulovať vhodné otázky;
- rozlišovať fakty, názory a zdôvodňovať úsudky;
- kontrolovať konzistentnosť (určiť, či dané výroky alebo symboly súvisia, vyplývajú jeden z druhého);
- určiť nevyslovené predpoklady;
- rozpoznať stereotypy a klišé;
- rozpoznať predpojatosť, emočné faktory, propagandu a skresľovanie;
- rozpoznať rôzne hodnotové systémy a ideológie;

- určiť vhodnosť a primeranosť informácií;
- používať vyššie myšlienkové procesy (analýzu, usudzovanie, indukciu, dedukciu, hodnotenie);
- používať kritéria – intelektuálne štandardy na hodnotenie kvality myslenia.

D. Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzuje päť kritérií kritického myslenia:

1. je to nezávislé myslenie,
2. získanie informácie je začiatočným, nie konečným bodom,
3. začína sa kladením otázok alebo nastolením problémov, ktoré je potrebné riešiť,
4. hľadá logické argumenty,
5. je myslenie spoločenské.

Bližšie ich špecifikujme:

Po prvé:

- Kritické myslenie je myslenie nezávislé.
- Kritické myslenie je činnosť, ktorú musí každý odvieť sám za seba. Nikto nemôže myslieť kriticky za vás. Kritické myslenie nemusí byť vždy myslením originálnym. Je možné prijímať myšlienky, hodnoty a presvedčenia iných a potom urobiť vlastné, nezávislé rozhodnutia.

Po druhé:

- Informácia je len začiatkom kritického myslenia, nie jeho výsledkom.
- Aby sme samostatne mysleli a produkovali komplexné myšlienky, musíme byť zásobený dostatočným množstvom faktov, textov, teórií, údajov, konceptov. Kritické myslenie je práca, pri ktorej sa zaoberáme týmito zdrojmi. Tie sa stávajú východiskom myslenia osobného, cieľavedomého, užitočného a trvajúceho.

Po tretie:

- Kritické myslenie začína otázkami alebo problémami, ktoré je potrebné riešiť.
- Otázky a problémy stimulujú prirodzenú zvedavosť a podporujú kritické myslenie. Nastolovanie otázok a formulovanie riešenia problémov umožňuje skúmanie myšlienok a nachádzať rozumné úsudky.

Po štvrté:

- Kritické myslenie hľadá logické argumenty.

- Kritickí myslitelia prichádzajú na vlastné riešenia problémov a podporujú tieto problémy dobrými argumentmi a presvedčujúcimi dôvodmi. Uznávajú existenciu viacerých riešení a nie len jedného. Veľmi často dobré argumenty uznávajú existenciu protiargumentov a mysliaca osoba v tom prípade uzná, alebo vyvráti protichodné názory. Argument je vždy posilnený pripustením existencie iných pohľadov.

Po piate:

- Kritické myslenie je spoločenské myslenie.
- Kritické myslenie má aj spoločenský rozmer, pretože kriticky zmýšľajúci človek pracuje v komunite ďalších ľudí. Je nápomocný pri utváraní postojov, výmene názorov a prijatia zodpovednosti za svoje vlastné pozície.

Na základe predkladaných definícií a názorov, sme sa pokúsili vytýčiť niektoré z dôležitých atribútov budúceho učiteľa - „kritického mysliteľa“:

- je zvedavý a neustále formuluje nové otázky;
- oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť,
- hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia;
- vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie;
- zaujíma sa o nachádzanie nových riešení;
- pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu;
- kritické myslenie je pre neho dlhodobým procesom sebahodnotenia;
- rozlišuje medzi faktami a názormi.

Tak ako v iných krajinách, i v Slovenskej republike „vstúpilo“ kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala nová úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska určite oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Kritické myslenie je náročný proces. Ak je osvojenie si kritického myslenia naozaj dôležité, musí sa používať systematicky. Je potrebné poskytnúť dostatok času na vyjadrenie myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby. Dovoľiť každému slobodne premýšľať a hlbšie sa zamýšľať nad dôležitými problémami, vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá umožňuje prijímať rôznorodú škálu názorov a nápadov, zabezpečiť bezrizikové prostredie,

oslobodené od strachu a výsmechu, vyjadriť dôveru v schopnosti každého robiť kritické úsudky a v neposlednom rade oceňovať kritické myslenie. A práve tieto uvedené skutočnosti sa spájajú s predstavou učiteľa so všetkými jeho atribútmi humanistického, tvorivého a kvalitného jedinca.

V zahraničí vzniklo niekoľko špecifických stratégií a programov (napr. STELLA – pre dejepis a chémiu; SPELT – pre matematiku, jazyky, vedu o spoločnosti a sociálne kompetencie; EUR – pre prírodovedné a spoločenskovedné predmety so zameraním na prácu s textom a pod.), ktoré sú zamerané na rozvoj kritického myslenia. Najschodnejšia cesta pre náš školský systém je zahrnúť rozvoj kritického myslenia do sústavy cieľov výchovy a vzdelávania školy a transformovať tento cieľ do jednotlivých vyučovacích predmetov (modifikované podľa: Lapitková, www.rozvoj.kritickeho.myslenia).

Ak je osvojenie si kritického myslenia naozaj dôležité, musí sa v škole začať používať systematicky. Učitelia by mali žiakom/študentom poskytnúť:

- dostatok času na vyjadrovanie ich myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby;
- dovoliť im slobodne premýšľať a zamýšľať sa nad dôležitými problémami;
- vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá im umožní prijímať rôznorodú škálu názorov a nápadov;
- podporovať zapájanie žiakov do učebného procesu a pripravovať ich preberať zodpovednosť za svoje učenie;
- zabezpečiť bezrizikové prostredie, oslobodené od strachu a výsmechu;
- vyjadrovať dôveru v schopnosti každého žiaka/študenta robiť kritické úsudky a v neposlednom rade oceňovať kritické myslenie.

Prekážkou uplatňovania kritického myslenia vo vyučovaní je skutočnosť, že doposiaľ nie sú učitelia na túto úlohu dostatočne pripravení. Od učiteľov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na fakt, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko a trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia radikálne iné požiadavky na výstupy zo vzdelávania, ktoré sú kladené na žiakov/študentov.

Ešte závažnejšie je však to, že tí, ktorí naplánovali „prínos“ kritického myslenia, neprispievajú k žiaducemu stavu. Predstavy vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov a študentov, sú formulované

vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi. Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzanie kritického myslenia do školskej praxe: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií (často bez hľadania styčných bodov s tradíciou), absencia širšej odbornej a verejnej diskusie, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, strácanie potenciálu odborníkov uchopiť túto oblasť v potrebnej hĺbke a komplexnosti, zlyhávanie prípravy i ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a pod.

O tom, ako je možné vnášať kritické myslenie do školskej praxe, nás presviedča Občianske združenie *Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (Združenie Orava)*, ktoré už niekoľko rokov pôsobí v Slovenskej republike. Združenie Orava je nezisková, mimovládna a profesionálna organizácia zastupujúca záujmy detí, pedagógov a ostatných školských pracovníkov podieľajúcich sa na hlavnej činnosti školy, rodičov a sympatizantov školy. Zámerom združenia je predstaviť širokej pedagogickej komunite postupy vyučovania, učenia a riadenia podporujúce princípy demokracie, tolerancie a spolupráce. Združenie sa usiluje prispieť k zmenám vo vyučovacom prostredí novým definovaním vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi, učiteľmi navzájom, učiteľmi a riadiacimi pracovníkmi i medzi samotnými žiakmi. Združenie podporuje komunikáciu a spoluprácu medzi jednotlivými stupňami škôl, ako aj medzi jednotlivými členmi školskej komunity a snaží sa podnieť trvalé zmeny vo vyučovacích metódach a organizácii škôl tak, aby boli žiaci lepšie pripravení na život v demokratickej spoločnosti. Cieľom vzdelávacích programov je predstaviť školám vyučovacie postupy a stratégie podporujúce princípy demokracie, teda také, ktoré podporujú rozvíjanie identity jedinca, kritického, nezávislého a samostatného myslenia, vytváranie vlastného názoru a schopnosti tento názor aj prezentovať, akceptácie názorov iných, schopnosti porozumieť druhej osobe, spolupráce a vytvárania pozitívnych sociálnych vzťahov, autonómie a osobnej zodpovednosti, schopnosti rešpektovať alternatívne myšlienky, kreatívneho riešenia problémov, schopnosti optimálne riešiť interpersonálne konflikty, schopnosti efektívne sa učiť a integrovane využívať osvojené kompetencie a pod.

Model profesionálneho rozvoja pedagógov poskytuje systematicky utriedený súbor postupov, ktoré sú zamerané na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenie (Petrasová, 2003). Edukačný rámec znamená radikálny obrat v nazeraní na procesy učenia, na zmysel a ciele školského vzdelávania, na miesto učiteľa a žiaka v nej.

5. 2 Učiteľ – spolutvorca zvyšovania kvality vzdelávania pre všetkých žiakov

Úlohou súčasného školstva je dostať školy do pohybu. Dosiagnuť, aby systematicky a z vlastnej iniciatívy skvalitňovali svoju prácu. O kvalite napovedá už spôsob, akým škola proklamuje svoje poslanie, aká je jej základná filozofia, akú má predstavu o svojom dlhodobom vývoji a stanovovaní si cieľov, ktoré sú v súlade s jej poslaním. Zvyšovanie kvality je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobnosti“. V informáciami saturovanom prostredí sa od vedúcich riadiacich pracovníkov, ľudí zodpovedných za rozhodnutia a ich bezprostredných podriadených vyžaduje rozvinuté analytické myslenie a príslušné kompetencie. To preto, že pomocou nich sú schopní primerane zhodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti i presvedčivo zargumentované názory, smerujúce k hľadaniu konkrétnych činností a postupov efektívne rozvíjať všetkých žiakov.

Od učiteľov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na skutočnosť, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko. Trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia, že význam formovania vyšších myšlienkových procesov nespočíva v neustálom „nabaľovaní“ informácií o okolitom svete, ale v premene vzťahu jedinca k realite. Len v školách sú informácie cenené pre ne samotné, no v bežnom živote sú fakty užitočné a dávajú význam preto, že nám pomáhajú pochopiť a precítiť svet okolo nás a tým nás pripravujú na život v spoločnosti.

Nové tisícročie nám prináša nielen zmeny symbolické (akými je trebárs zmena dátumu), ale v smere edukácie hlavne koncepčné. Je nádejou, ale zároveň záväzkom skvalitniť školské vzdelávanie, a to vo vzťahu k svetu práce, sociálnemu životu, celoživotnému vzdelávaniu, jednoducho ku kvalitnému, tvorivému žitiu človeka. Informačná explózia núti „odbornú obec“ prehodnotiť tradičné koncepcie vzdelávania (prenos a ponuka poznania prostredníctvom učiteľa a jeho nadobúdanie žiakmi) a ponúknuť zmeny. Tie však často vyžadujú, aby inštitúcie (i vzdelávacie) vyvinuli novú štruktúru a novú kultúru. Tým sú ale vystavené novým požiadavkám aj také fenomény ako je hierarchia hodnôt, postoje či vzťahy. Prečo to všetko môže učiteľov zneistiť, rodičov zarážať? Pretože ich to zvädza posudzovať školu podľa vzorov, ktoré sú im dobre známe. A tak zmena, by mala byť systémovou. Od

zmeny filozofie edukácie, cez zmeny v procese vzdelávania a v konečnom slova zmysle tých, ktorí sú nielen aktérmi, ale i realizátormi zmien – *zmeny prípravy učiteľov*.

Vedecké poznatky sa budúcim učiteľom najčastejšie poskytujú v hotovej podobe, pričom sa logicky odvodzujú zo štruktúr jednotlivých vied a prezentujú ako jednoznačné. Vzniká falošná ilúzia, že edukácia je nielen jednoduchá, ale aj nekonfliktná, bezproblémová. V takejto podobe sú vedomosti ako nástroj pochopenia a riešenia zložitých výchovno vzdelávacích situácií v škole, v samotnej praxi učiteľa, nepoužiteľné. A tak sa učiteľstvo už dnes nemôže chápať ako proces technologický /v ktorom by bolo možné krok za krokom presne naplánovať/, ale ako proces zložitý, menlivý, v ktorom dochádza k osobnému stretnutiu antropogénnych jeho činiteľov. Jadrom profesionality učiteľa nemôže zostať iba jeho vedecká príprava, ale najmä *tvorivé dimenzie, kritické myslenie a osobnostné kvality jeho osobnosti*.

Od vzdelávania sa očakáva jasne vymedzený progres vo vývine žiaka a presnú špecifikáciu rozvoja jeho psychických funkcií. Je potrebné klásť väčší dôraz na kognitívny spôsob vyučovania, ktorý je nástrojom pre kvalitnejšie učenie. Rozvíjanie kognitívnej dimenzie by malo byť chápané v širokom slova zmysle, a je možné ho definovať ako získavanie, spracovanie a interpretáciu informácií. Kognitívne funkcie sú potrebné vo všetkých oblastiach života, pri všetkých duševných činnostiach, sú potrebné pre myslenie, plánovanie, plnenie úloh, pri kontrole zložitých činností, zahŕňajú emócie i porozumenie sociálnym situáciám. Všetci žiaci (aj rómski) by sa mali učiť, ako sa majú učiť a aktivovať svoje kognitívne funkcie nie len preto, aby bola edukácia úspešnejšia, ale aby sa žiaci dokázali prispôbiť technickým, sociálnym a kultúrnym zmenám v neustále sa meniacom svete. Ak sa majú žiaci učiť komunikovať, porozumieť druhým, porozumieť pravidlám a tomu, že druhý môže mať na určitú vec iný názor, porozumieť výrazu tváre a ďalším prejavom emócií, je potrebné, aby sme rozvíjali kognitívne funkcie. Mnohé konflikty medzi ľuďmi bývajú vyvolané nedostatočným premýšľaním, nesprávnymi logickými závermi, neoverenými hypotézami, nedostatočnou flexibilitou myslenia, egocentrizmom, či málo rozvinutou slovnou zásobou (Lebeer, 2006).

Už niekoľko desiatok rokov pozorujeme snahu renomovaných odborníkov o vymedzenie a definovanie faktorov, ktoré sú zodpovedné za intelektuálne deficity dieťaťa (sociálne znevýhodnenie, kultúrne faktory, socio-ekonomický status rodiny a pod.). Z pohľadu

problematiky, ktorú skúmame, je zaujímavá koncepcia Reuvena Feuersteina (Feuerstein – Klein – Tannenbaum, 1991).

Feuersteinova teória štruktúrálnej kognitívnej modifikovateľnosti je postavená na optimistickom presvedčení o prirodzenej ľudskej tendencii k zmene a schopnosti prispôsobovať sa prostrediu. Feuerstein konštatuje, že limity učenia nemôžu byť dopredu známe ani stanovené. Všetci ľudia môžu prechádzať zmenou bez ohľadu na vek, príčiny aktuálneho stavu či závažnosti genetických, telesných či duševných postihnutí. Feuerstein rozpracoval myšlienku Vygotského (podľa ktorého práve kultúra predstavuje primárne prostredie, v ktorom deti vyrastajú a v ktorom si osvojujú dôležité psychologické nástroje, s pomocou ktorých si ďalej budujú kognitívne predpoklady a vyššie kognitívne procesy potrebné pre adaptáciu) a vytvoril súbor inštrumentov a nástrojov pre analýzu interakcie medzi dospelými a deťmi (Kozulin, 1998).

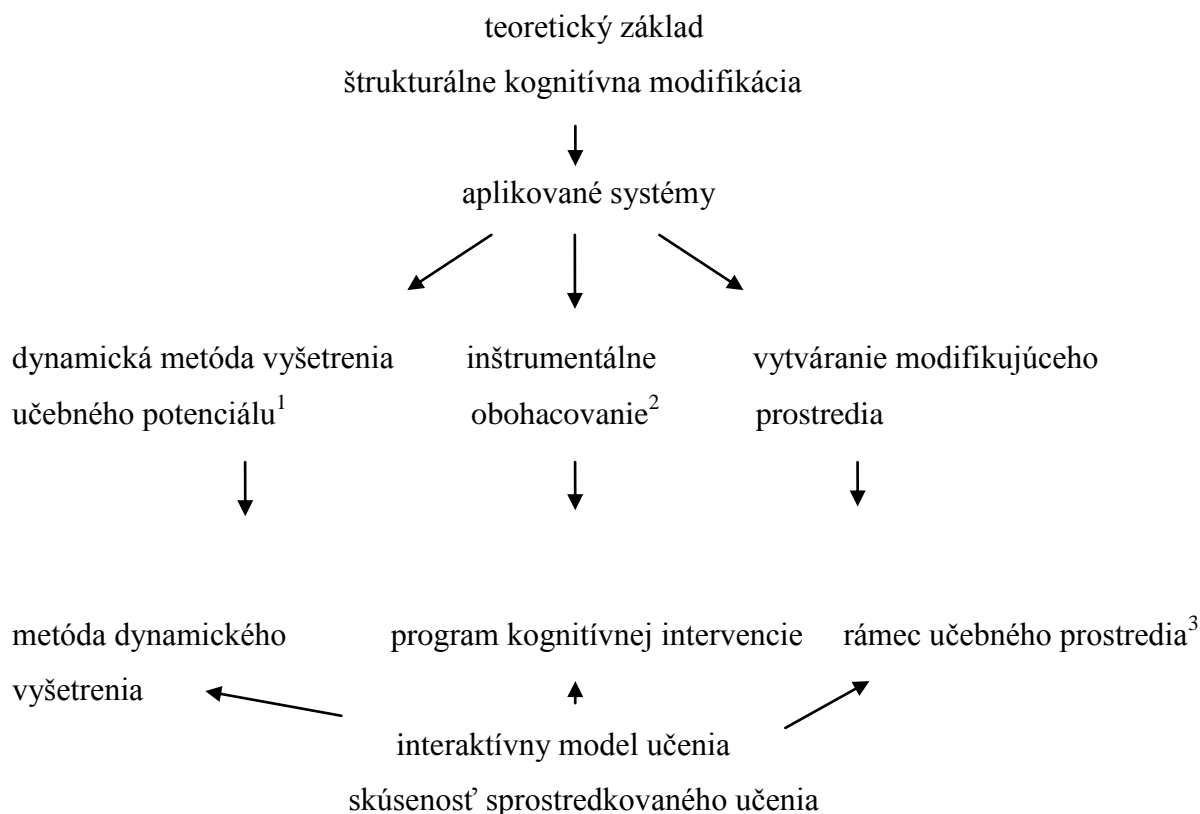
Podľa Feuersteina, ak sa má žiak stať samostatným jedincem, potrebuje zažiť skúsenosť sprostredkovaného učenia, ktorú definuje ako kvalitu interakcie, pri ktorej rodičia, učitelia, vychovávatelia ale aj vrstovníci „vkladajú“ seba medzi podnet a dieťa, aby zaistili, že dieťa podnet vníma, chápe a integruje spôsobom, ktorý mu dáva zmysel. Sprostredkovateľ s ohľadom na zámer a kultúrne zázemie dieťaťa triedi a člení špecifické podnety na sprostredkovanie, organizuje a začleňuje vybrané podnety do špecifických súvislostí, reguluje ich intenzitu, frekvenciu a poradie výskytu, určuje medzi nimi vzťahy, reguluje reakciu dieťaťa; podnety interpretuje, dáva im význam a usiluje sa o to, aby u dieťaťa vzbudzoval motiváciu a záujem – to všetko robí preto, aby zvýšil efektivitu učebného procesu. Prirodzenou tendenciou každej generácie vo všetkých etnických skupinách je sprostredkovanie vlastného kultúrneho dedičstva mladšej generácii. K nedostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia môžu viesť vnútorné aj vonkajšie dôvody. Feuerstein túto situáciu nazýva „situácia kultúrnej deprivácie“, čím myslí stav zanedbania (deprivácie, ochudobňovania) jedinca vlastnou kultúrou, čo má za následok ohrozenie kognitívnych funkcií. Preto sa za jednu z hlavných príčin problémov v učení stáva nedostatočná skúsenosť sprostredkovaného učenia.

Ak máme aktivity učiteľa v priebehu vyučovania kvalifikovať ako skúsenosť sprostredkovaného učenia, vedúce k rozvoju kognitívnych funkcií a k autonómnemu učeniu, musia byť splnené aspoň prvé tri z dvanástich kritérií. Všetkých dvanásť kritérií má praktické

dôsledky pre akýkoľvek vzťah medzi rodičom a dieťaťom, učiteľom a žiakom a pod. Ponúkame dvanásť rozhodujúcich kritérií a ich opis:

- Zámer a vzájomnosť. Vysvetliť zámery a dôvody, vyberať a meniť podnety tak, aby ich dieťa pochopilo; zaistiť, aby sa dieťa angažovalo v situácii učenia, ktoré mu sprostredkovateľ ponúka.
- Využitie v širšom kontexte. Pri učení prekračovať aktuálnu situáciu („tu a teraz“) a rozširovať obmedzený systém potrieb dieťaťa.
- Význam. Priradovať slovám, udalostiam a predmetom citový význam a vysvetľovať hodnoty.
- Pocit kompetencie. Budovať pozitívne sebapožatie pomocou pomenovania podnetov a príčin smerujúcich k určeným výsledkom; vysvetlenie procesu, ktorý vedie k výsledku. Poskytovať objektívne, najlepšie pozitívne orientovanú spätnú väzbu.
- Kontrola správania. Inštruovať dieťa, ako by mohlo pristupovať k úlohám a ako by sa mohlo pripraviť na ich riešenie; učiť ho samostatne reflektovať vlastné správanie bez neustáleho vonkajšieho dohľadu a pomáhať mu pri hľadaní rovnováhy medzi impulzívnym a pasívnym správaním.
- Výmena. Podporovať výmenu skúseností a rozvíjať prostriedky komunikácie.
- Individuálne rozdiely. Podporovať a oceňovať originálne reakcie, umocňovať individuálne odlišnosti.
- Stanovovanie si cieľa, plánovanie a spôsob dosiahnutie cieľa. Podporovať priebežné vyhľadávanie cieľov; zamerať sa na cieľ a rozvoj stratégie pre jeho dosiahnutie.
- Výzvy. Podporovať snahu o vyhľadávanie nových a komplexných podnetov, posilňovať záujem o neznáme veci.
- Vedomie ľudského bytia ako meniacej sa skutočnosti. Posilňovať vedomie, že človek nie je nemenný, že sa všetci ľudia môžu meniť.
- Cesta za optimistickými alternatívami. Podporovať tendenciu pozeráť sa na výsledky vlastného snaženia pozitívne, a to aj v situáciách, kedy to nie je na prvý pohľad zrejmé, Pomoc pri hľadaní cesty k alternatívnym riešeniam (Lebeer, 2006).
- Pocit spolupatričnosti. Vytvárať povedomie o pravidlách a znakoch, podľa ktorých je možné spoznať príslušnosť k rôznym sociálnym skupinám.

Feuerstein so svojimi kolegami vytvoril tri systémy, ktoré je potrebné vnímať ako aplikáciu teórie sprostredkovaného učenia (obr. 4)



Obr. 4 Teória štrukturálne kognitívnej modifikácie a jej aplikované systémy

(Zdroj: Hoffman. M. – Miller. R. (1980) *Instrumental Enrichment An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Illinois: Scott Foresman and Co.)

Významný vplyv na vzdelanie žiaka má teda aj socio-kultúrne sprostredkovanie. Ak je totiž učenie sa žiaka v škole závislé od interakcií, ktoré vznikajú v jeho zóne vývoja, potom je nutné s veľkou pozornosťou sledovať tieto interakcie, vyvolávané učiteľom, prípadne aj inými žiakmi. Žiak pod vedením učiteľa získava nové poznatky o pojmoch a vzťahoch medzi nimi, vytvára si postoje k učivu. Ak je vytváranie významu aktivitou žiaka, vyplýva z toho, že je možné žiaka naučiť, aby túto aktivitu vykonával čo najefektívnejšie. Tradičná škola stavia pred žiaka výsledky učenia, ale málokedy sa zameriava na proces, ako k týmto výsledkom došlo. Žiak však potrebuje pre život naučiť sa myslieť, spracovávať informácie a

¹Dynamický a interaktívny nástroj pre analýzu učebných procesov. Ak chceme predchádzať skorému vylúčeniu dieťaťa zo školy, je potrebné hodnotiť ho dynamicky, teda spôsobom orientovaným na proces. Vychádza z predpokladu, že kognitívny potenciál nie je daný od narodenia a že výkony v testoch poskytujú len málo informácií o učebnom potenciále. Dynamický test obsahuje i etapu učenia, v ktorej examinátor pôsobí ako sprostredkovateľ, ktorý učí dieťa nové pojmy a postupy. Následne je dieťa opätovne testované, aby sa posúdilo, aké nové poznatky si z realizovaného procesu odnieslo.

²vzdelávací intervenčný program

³systém vytvárania modifikujúceho prostredia pre vybudovanie interaktívneho systému spolupracujúcich osôb, ktorých cieľom je maximalizovať učebný potenciál dieťaťa

naučiť sa, ako sa má učiť. Učiteľ by mal aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže neskôr učiť aj bez jeho priamej asistencie. Je dôležité, aby si žiak neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie. Aby sa vracal k miestam, ktoré mu nie sú celkom jasné, a pokúsil sa ich s pomocou učiteľa alebo ostatných spolužiakov pochopiť. Pokiaľ k tomu nebude vedený, nebude sa zaoberať nejasnosťami, čo zákonite bude viesť k tomu, že mnohým informáciám dostatočne neporozumie. Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Jedným z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu je, aby sa žiak naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože žiak si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedal vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka.

Ďalším dôležitým faktom je, že keď medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, rozširuje sa ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia. Tým si žiaci uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať a do svojho uvažovania zahrnúť i názory iných. Učia sa zároveň tolerancii k odlišnostiam a k schopnosti argumentácie. Kooperatívne vyučovanie je koncepcia vyučovania, ktorá umožňuje vtiahnuť žiakov do spoločného premýšľania, spoločnej myšlienkovvej tvorby a spoločnej kognitívnej aktivity. Kooperácia je spolupráca na spoločnom diele, na spoločnom projekte, na spoločnej úlohe. Individuálna variabilita žiakov, podieľajúca sa na riešení úloh, spôsobuje možnosť vstupu viacerých spôsobov pohľadu na jednu vec, čím otvára nutnosť vedenia dialógu, argumentovania, premýšľania. Tento typ vyučovania je prínosom zvyšovania takých osobnostných kvalít žiaka, ako sú schopnosť spolupráce, pocit spolupatričnosti, zmysel pre toleranciu a iné. Potláča nadmerné využívanie prvkov súťaživosti vo vyučovaní a zvýrazňovanie súperenia na úkor spolupráce.

Postupy kooperatívneho vyučovania sú jedným z prostriedkov, ako vytvoriť prostredie na myslenie. Vygotskij (1978) objasnil, že intelektový rozvoj je produktom tak vnútorných, ako aj vonkajších, čiže sociálnych procesov. Naznačil, že myslenie na vyššej úrovni vzniká zo vzťahov, z dialógu medzi ľuďmi. Podčiarkol, že keď jednotlivci spoločne vytvárajú nápady a diskutujú o nich, myšlienky, ktoré takto vznikli, prekonávajú úsilie jednotlivca.

6 Učebný text ako prostriedok rozvíjania kritického myslenia

6. 1 Didaktický text – učebný zdroj pre žiakov

Zdá sa, že v odbornej a verejnej diskusii prevláda predstava, že otázka kvality edukácie žiakov súvisí predovšetkým so zaisťovaním materiálnych podmienok. Z dôvodu reálneho reflektovania potrieb a cieľov všetkých žiakov, je nutné zamýšľať sa nad systémovou transformáciou výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Na úrovni cieľov je dosahovanie kvality jasne definovaná v podobe štátom schválených kurikulárnych dokumentov (Štátny vzdelávací program) a dané ako všeobecne platné normy pre všetkých žiakov určitej vekovej kategórie či poskytovaného stupňa vzdelávania.

Podľa nášho názoru je hľadanie možnosti uplatňovania spravodlivosti v edukácii aj v dôslednom plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu po obsahovej a procesuálnej stránke. V súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátať s rovnakými vývinovými potenciarmi u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje. Je potrebné uvedomovať si, že nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia a u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce zamýšľať sa nad tým, aký obsah učiva sa bude vo výučbe žiakovi sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady (potenciality jeho najbližšieho vývinu). Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Vítame dvojúrovňový model kurikula, pretože vytvára predpoklad pre transformáciu vzdelávacích obsahov. Nemalo by však dochádzať k mechanickej redukcii učiva v jednotlivých predmetoch, ale k vytváraniu koncepcnej modifikácie a premyslenej štruktúry jednotlivých obsahových komponentov vzdelávania. Dôležité je podotknúť, že diferencovaný obsah musí viesť k nadobudnutiu kľúčových kompetencií aj u rómskych žiakov. K riziku znižovania ich kvality vzdelávania dochádza aj k rozširovaniu názorov o prospešnosti zavádzania praktických predmetov (remeselné dielne, varenie, výroba košíkov, drotárstvo apod.) v kombinácii s predmetmi, “zohľadňujúcimi rómske špecifiká – tanečná, hudobná výchova”. Tento prístup môže odrážať presvedčenie, že pre Rómov ako celok nie sú vhodné vedeckejšie, akademickejšie smery štúdia.

Širšie vymedzené vzdelávacie oblasti v štátnych vzdelávacích programoch sú platformou na tvorbu konkrétnych kurikulárnych materiálov napr.: didaktických textov⁴. Otázky súvisiace s didaktickým textom sa dostávajú stále častejšie do povedomia pedagogickej verejnosti (aj v dôsledku nedostatku učebníc, prípadne s problémom jeho alternatívnych podôb⁵ a odkazovaniu na používanie textov, napr. z internetu). Mali by sme mať na zreteli, že didaktický text obsahuje informácie, ktoré boli špeciálne vybrané, usporiadané a preformulované tak, aby žiak pri učení z tohto textu dosiahol stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Text má žiakovi pomôcť odfiltrovať z množstva dát tie, ktoré majú informačnú hodnotu a následne zabezpečiť, aby správne informácie ľahšie pochopil, spracoval a zapamätal si.

Autori Čáp a Mareš (2001) prezentujú stručnú charakteristiku didaktických textov:

- sú vyjadrené v prirodzenom alebo symbolickom jazyku (matematiky, chémie, prírodovedy a pod.);
- obsahujú verbálne alebo verbálno-obrazové informácie;
- primárne sú určené na učenie (samoučenie), vzdelávanie (sebavzdelávanie), výchovu (sebavýchovu) a kultúrny rozvoj;
- plnia ďalšie špecifické funkcie, ku ktorým patrí funkcia informačná, systemizačná, koordinačná, transformačná, integračná, spätnoväzbová a pod.;
- majú špecifické zložky poznatkové, jazykové, stimulačné, komunikačné a regulačné;
- medzi ich dôležité vlastnosti patrí intencionálnosť, kohezívnosť, koherentnosť, intertextivosť, regulatívnosť a náročnosť.

So znepokojením pozorujeme na základných školách trend vytvárať a používať texty nízkej kvality (najmä pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). V snahe akceptovať a realizovať individualizovaný prístup k žiakom sa učitelia dopúšťajú chýb, ako napr.: vytváranie textov bez poznania zákonitostí jeho tvorby a konštruovania učiva; nevedomovanie si, že v súčasnosti je funkcia textu skôr pedagogická ako encyklopedická;

⁴Ide o texty, ktoré sú zastúpené v učebniciach, ale aj také, ktoré nie sú v učebniciach prezentované, ale majú charakteristiky učebnicového textu. Takými textami sú napríklad texty a hypertexty zastúpené počítačom či hypermédiami.

⁵V súvislosti s reformou obsahu vzdelávania sa očakávali zmeny v ponuke didaktických materiálov (napríklad učebníc) a možnosť voľby pri ich výbere. Namiesto toho boli však školám poskytované finančné prostriedky len na jeden konkrétny, ministerstvom schválený typ učebnice pre každý predmet. Zakúpenie alternatívnych učebníc, ktoré by umožňovali školám vytvoriť odlišný charakter obsahu vzdelávania, musí byť pokryté z vlastných finančných zdrojov škôl alebo rodičov. Tento krok bol kritizovaný mimovládnyimi organizáciami ako aj samotnými pedagógmi, pretože znemožňuje plánovanú diverzifikáciu obsahu vzdelávania.

posudzovanie textu len ako zdroja informácií, nevnímajúc aj jeho sociálnu hodnotu; neuplatňovanie variability metód prezentovania učiva, ktoré rozvíjajú učebné stratégie a pod.

Texty určené na štúdium by mali sebaregulovať samotného žiaka pri prijímaní a spracúvaní informácií, mali by viesť, riadiť a usmerňovať žiakovú činnosť. Cieľom je poskytnúť – prostredníctvom textu – žiakovi lepšiu metakognitívnu vybavenosť. Tento prístup je založený na predpoklade, že keď sa zlepšia metakognitívne procesy žiaka, zlepši sa aj jeho schopnosť absolvovať v budúcnosti didaktický text bez pomoci učiteľa, rodičov a vrstovníkov, zlepši sa jeho schopnosť porozumieť a zapamätať si text. Uskutoční sa to vďaka regulačným prvkom, ktoré sú premyslene zabudované do vlastného textu.

A na záver tejto diskusie ešte dodávame, že: *„Keďže edukačný proces je multidimenzionálny, jeho efektivita je v mnohom podmienená i tým, ako adresát kriticky analyzuje a interpretuje kontextuálne podmienky tvorby pedagogického textu. To si vyžaduje od tvorcu i interpretátora nielen kognitívnu spôsobilosť, ale aj značnú schopnosť „kultúrnej empatie“ voči partnerovi, s ktorým vytvárajú sociálny a kultúrny kontextuálny komplex, na pozadí ktorého sa môže akýkoľvek pedagogický text realizovať ako plnohodnotný fenomén“* (Porubský, 2004).

6.2 Reflexia pracovnej dielne – námet pre lektorov

„Vedúci predstavitelia obchodných spoločností snívajú o globálnom trhu pozostávajúcom z ľudí, ktorí majú rovnaký vkus a rovnaké potreby. Milióny ľudí okamžite rozpoznať obchodné logá a symboly na fľašiach, škatuliach a nálepkách, aj keď azda ani nevedia povedať, akej farby je zástava OSN.“

(Richard Barnet, John Cavanagh)

„Cieľom projektu Stopy totality je vyzvať žáky a studenty vo veku 12 až 19 let, aby sami aktívne vyhľadali pamätníky a zaznamenali jejich príbehy, zachránili fotografie a dokumenty, porovnali je s dobovým tiskem a archivy. Chceme na základe jejich vlastní aktivity oživiť zájem mladých ľudí o studium dejepisu tím, že budú zkoumat nedávne dejiny miesta, odkud pocházejí.“

(<http://www.stopytotality.org>, 2. 8.2014)

„Ak nejaké slovo použijem ja,“ povedal Hupky-Dupky povýšene, „znamená to, čo chcem, aby znamenalo – nič viac a nič menej.“

„Otázka je,“ povedala Alica, „či dokážete, aby slová mali také rozdielne významy.“

„Otázka je, kto o tom rozhoduje,“ povedal Hupky-Dupky, „to je všetko.“

(Lewis Carroll, Alica v krajine zázrakov, 1984, s. 172)

„Od najútlejšieho veku je dôležité naučiť žiakov, ako čítať ten-ktorý text, ak hľadáme informácie, ako postupovať, ak chceme posúdiť text ako celok a ako dospieť ku kritickému čítaniu textov vôbec. Výsledky prinášajú do určitej miery pohľad aj na to, ako sú žiaci pri výstupe zo základnej školy schopní uvažovať o tom, čo prečítali v súvislých a nesúvislých textoch. Preto je dôležité klásť dôraz na praktické osvojovanie jazykov a nielen na teoretické znalosti a uprednostňovanie klasického modelu vyučovania“ (NÚCEM, 2009, s. 34).

„Najväčšou chybou pri hľadaní faktickej pravdy alebo múdrej politiky je odmietanie diskusie.“

(Sidney Hook, Etika polemiky, 1980)

Úvod

Jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali mysliacimi individuami, ktoré budú prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Myslenie je najvyššou formou poznávania a je zložené z množstva myšlienkových operácií, je podmienené sociálne a kultúrne, úzko súvisí s jazykom a rečou. Z pedagogického hľadiska sa rozvoj myslenia, hlavne kritického, považuje za prioritu školskej edukácie. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom školy, ako spoločenskej inštitúcie, posilňovať mieru tejto zodpovednosti. Škola si nemôže dovoliť zaujať pozíciu „mŕtveho chrobáka“ a vytvárať len ilúziu uskutočňovania reformy. Práve naopak, má prijať ponúkané výzvy a prispievať k zmenám, ktoré sú s reformou školy spojené.

Ako má učiteľ zabezpečiť, aby kolektívne orientovaná výučba po obsahovej aj procesualnej stránke kvalitnejšie prispievala k vývinu jedincov a rešpektovala ich individuálne rozdiely? Ako plánovať učebné aktivity žiakov, berúc do úvahy skutočnosť, že

nielen učebný obsah, ale aj samotná podoba sprostredkovania poznania zohráva rovnakú úlohu pri vývine psychických funkcií jedinca, jeho vzťahu k realite a plánovaniu vlastných aktivít? Ako dosiahnuť, aby sa vytváralo učebné prostredie, ktoré podporuje individuálne myslenie a tvorbu osobnej filozofie sveta a zároveň aj vzájomnú diskusiu, výmenu názorov a presvedčení? Inými slovami, čo môžu učitelia urobiť, aby sa triedy stali intelektuálnymi centrami stimulujúcimi myslenie žiakov a miestom ich serióznej prípravy na budúci samostatný život v demokratickej spoločnosti?

Aj na takéto otázky hľadali lektori a učiteľky odpovede na seminári v Dolnom Kubíne, ktorý na tému: Akého občana chceme vychovávať? zorganizovalo Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Pracovné stretnutie bolo zamerané na profesijný rozvoj učiteľov spoločenských vied základných škôl. Súčasťou stretnutia bol aj trojhodinový vzdelávací blok (pracovná dielňa). V príspevku predstavíme podrobný opis pracovnej dielne v Dolnom Kubíne, jej obsahovú a procesuálnu stránku a niektoré výsledky aktivít samotných účastníčiek (bližšie: Bezáková – Muchová – Pánik – Petrasová, 2010).

Teoretické východiská a zdôvodnenie obsahovej a procesuálnej stránky vzdelávacieho bloku

Dobry učiteľ napomáha žiakom uvedomovať si, že používanie jazyka je významnou súčasťou každodenného života a predpokladom zvládania mnohých životných situácií. Verbálne vyjadrovanie je nástroj, ktorý máme k dispozícii, aby sme vzájomne komunikovali, ale neobsiahne všetko a taktiež nie je jediný. V slovách je nesmierna moc a krása. Sú reprezentáciou skutočnosti, no nie skutočnosťou samou. Vypovedané alebo vytlačené ich ešte nemusia robiť pravdivými.

Deti a mládež potrebujú pomoc, aby dokázali poznať zneužívanie reči ľuďmi v zodpovedných pozíciách a rozpoznať význam – alebo jeho neprítomnosť – v prejavoch tých druhých. A naopak, dávať im príležitosti, aby pochopili, že ak niečo nie je možné slovami vyjadriť, to ešte neznamená, že je to bez významu. Je potrebné, aby si mladí ľudia uvedomili dôležitosť kultúrnej pamäte a historickej continuity, čo bolo a je správne a čo bolo a je nesprávne, kto hovorí pravdu a kto s ňou manipuluje, čo je kvalita a čo brak, s akými ideami sa stotožňovať a proti akým sa vzoprieť, na čo byť hrdí a za čo sa hanbiť, o čo sa usilovať a ako k tomu dospieť.

Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. Americkí bádatelia M. Scriven a R. Paul (1993) konštatujú, že kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorého základom je pojmové uchopenie (konceptualizácia), analýza, syntéza a vyhodnotenie informácií. Spomínaní autori vytvorili v Kalifornii (USA) inštitút, ktorý sa venuje popisu a výučbe rozličných aspektov kritického myslenia. Ponúkame ich prehľad s cieľom vytvorenia si lepšej predstavy o komplexnosti operácií kritického myslenia. Uvažovanie (usudzovanie) zahŕňa štyri aspekty: prvky, rysy, štandardy a schopnosti. Podľa autorov, každé kritické myslenie alebo uvažovanie zahŕňa určitý počet týchto prvkov: cieľ, problém, referenčný rámec alebo hľadisko, informácie, kľúčové pojmy, premisy, inferencie vyvedenia a dôsledky. Hlavnými rysmi kritického myslenia sú: pokora, statočnosť, zodpovednosť, disciplína, vcítenie sa, zvedavosť, vytrvalosť, integrita a nezávislosť ducha (jedinec neuznáva žiadnu vyššiu autoritu než samého seba a nestavia žiadnu hodnotu vyššie než svoj vlastný úsudok). Kvalitu úsudku spoznáme, ak je logický, úplný, jasný, presný, špecifický, plauzibilný (pravdepodobný, prijateľný), konzistentný, hlboký, široký, adekvátny, správny, vhodný a signifikantný.

V prezentovanom vzdelávacom bloku sme sa zamerali na učiteľky spoločenských predmetov základnej školy. Naším zámerom bolo predstaviť vyučovacie postupy, prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať kritické myslenie a prinášať tak do vyučovacieho procesu kvalitatívnu zmenu. Aplikovali sme interakčne orientovanú stratégiu EUR, v ktorej sme kládli dôraz tak na obsah interakcií, ako aj na ich formu a funkcie. Očakávali sme prínos v dvoch rovinách: učenie účastníčiek (ako individuálna nepretržitá mentálna aktivita) pod vedením certifikovaných lektorov Združenia Orava a kooperáciu medzi účastníčkami ako tímu, ktorý sa učí v spolupráci a prostredníctvom spolupráce pri riešení konkrétnych úloh. Modelovali sme také výchovno-vzdelávacie prostredie, v ktorom sa komunikačné zručnosti: čítanie, rozprávanie, písanie a počúvanie stali prostriedkami na kladenie otázok, vyjadrovanie, konfrontovanie, diskutovanie, sumarizovanie, hodnotenie faktov, postojov a názorov.

Význam formovania vyšších myšlienových operácií nespočíva v rozširovaní informácií o okolitom svete, ale v premene vzťahu jedinca k realite. Z toho dôvodu sme sa v použitej stratégii EUR snažili prepojiť obsahovú stránku poznania (vychádzajúc z presvedčenia, že kontroverzné témy sú dôležitou súčasťou vzdelávania a svojou aktuálnosťou vzbudia u učiteľov záujem) s postupmi (individuálnymi a skupinovými), ktoré umožnia porozumieť

procesom získavania, overovania, obhajovania a využitia tohto poznania pri riešení špecifických i nešpecifických problémov.

Opis a metodický rozbor

PRVÁ FÁZA – EVOKÁCIA

Cieľ:

- Uvedomiť si úroveň poznania o predloženej téme. Uvedomovať si nejasnosti, nedorozumenia, prípadne opraviť chybné vedomosti a názory.
- Prijímať a chápať nové informácie v kontexte, nie náhodne. Vytvárať predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a dlhodobé, trvalé uchovanie.
- Urobiť porovnanie alebo spojenie medzi názormi a širšími vedomosťami alebo vysvetliť názory účastníčok s využitím osobnej skúsenosti a postojov.
- Využiť formálne alebo všeobecné vedomosti na vyslovenie hypotézy a kritické zhodnotenie názorov.

Realizované vyučovacie metódy:

- Obohatená prednáška.
- Brainpooling.

Podrobný opis prvej etapy EUR a výstupy úloh:

Lektorka: „V úvodnom vstupe sa zamyslíme nad otázkou, kedy sa téma stáva kontroverznou, a prečo je potrebné takéto témy učiť. Skôr, než začneme, poprosím vás, premyslieť si odpoveď na otázku: Ktoré témy považujete za kontroverzné? Vytvorte ich zoznam.“

Každá účastníčka vytvorila v priebehu 4 minút zoznam všetkých tém, o ktorých si myslela, že sú kontroverzné. Po uplynutí stanoveného času sa informácie prediskutovali vo dvojiciach, pred celou skupinou a zapísali na tabuľu.

Kontroverzné témy (skupinový brainstorming)

- Fenomén migrácie a utečenci
- Extrémizmus a terorizmus
- Komunizmus
- Stret civilizácií
- Svet po 11. septembri
- Závislosti a patologické javy
- Diverzita a spoločnosť (menšiny, xenofóbia, rasizmus)
- Domáce násilie
- Trest smrti
- Eutanázia (staroba, smrť), interrupcia
- Feminizmus
- Európska integrácia
- Globálne problémy
- Reklama, masmédiá
- Mediálna manipulácia
- Homosexualita, registrované partnerstvo
- Tehotenstvo neplnoletých
- Názorová rozdielnosť

Lektorka: "Teraz nasleduje prednáška. Počas nej budeme sledovať zoznam kontroverzných tém, ktorý sme zostavili a porovnávať s informáciami v prednáške."

Obsah prednášky (prostredníctvom power pointu) bol takýto:

- *Čo je kontroverzia.*
- *Kedy sa téma stáva kontroverznou?*
- *Kritéria, podľa ktorých môžeme poznať, či sú témy kontroverzné.*
- *Dôvody, prečo sa zaoberať kontroverznými témami.*
- *K akým výstupom môže práca s kontroverznými témami smerovať.*

Lektorka: „Bližšie sa budeme zaoberať témou: Ako a prečo učiť o totalitarizme. Skúste charakterizovať znaky totalitarizmu“.

Účastníčky si v rámci „búrky mozgu“ vybavujú čo najviac informácií, ktoré o téme majú.

Lektorka všetky informácie zapisuje na tabuľu.

Zoznam znakov totalitarizmu (skupinový brainstorming)

- Centralizmus, koncentrácia moci v rukách štátu,
- popieranie ľudských práv a občianskych slobod,
- vojenská sila ako nástroj moci,
- rodinkárstvo, klientelizmus,
- násilné presadzovanie jednej ideologie,
- cenzúra, mediálna manipulácia,
- nezákonnosť,
- obavy z konfrontácie so svetom,
- monopol moci,
- posilňovanie zložiek Ministerstva vnútra,
- prenasledovanie odporcov režimu,
- obmedzovanie práva ľudí vyjadrovať a uplatňovať svoje diferencované zájmy, uchádzať sa o participáciu na procesoch spätých s nadobúdaním, distribúciou, výkonom a spoločenskou kontrolou moci,
- zbavovanie ľudí slobody a zodpovednosti paternalistickým prístupom štátu,
- nevyužívanie, zneužívanie či devastácia ľudského potenciálu,
- strach, obavy, prenasledovanie,
- plánované hospodárstvo,
- školstvo: predĺžená ruka vládnucej strany,
- obmedzovaná sloboda pohybu.

Lektorka: „Na samostatný papier vyjadrite svoj názor, čo si myslíte o možnosti návratu totality v našej spoločnosti. Názor podoprite dôvodmi, dôkazmi prípadne príkladmi.“

Účastníčky v priebehu troch minút napísali svoje vyjadrenia a hárok s papierom položili na stôl. Z kôpky si potom každá vybrala jeden papier.

Lektorka: „Prečítajte si text a napíšte, či s názorom súhlasíte alebo nesúhlasíte. Vysvetlite svoju odpoveď tým, že použijete vlastné slová, aby ste sa odvolali na to, čo napísala pisateľka pred Vami.“

Účastníčky v priebehu piatich minút napísali svoje vyjadrenia a hárok papiera položili na stôl. Z kôpky si potom každá vybrala jeden papier.

Lektorka: „Prečítajte si prvý aj druhý názor a rozhodnite, či sú názory rovnaké/podobné alebo rozdielne. Ak sú rovnaké/podobné urobte zovšeobecnenie a záver. Ak sú rozdielne, tak bez ohľadu na to, s ktorým názorom súhlasíte, napíšte, ktorý z nich je argumentačne lepší. Zdôvodnite.“

Účastníčky v priebehu desiatich minút napísali svoje vyjadrenia a hárok s papierom položili na stôl. Z kôpky si potom každá vybrala svoj pôvodný papier. Nasledovala diskusia o význame úloh, ktoré boli zamerané na uvažovanie a hodnotenie. Účastníčky uvažovali o aktivitách vo všeobecnosti, ako aj o symbióze jednotlivých úloh (hlavne o možnosti usmerňovania, kontroly a korekcií konania a o kvalite samotného výkonu). Na záver sa prečítali niektoré zaujímavé myšlienky a zhodnotili vypracované úlohy.

Myšlienka jednej z účastníčiek pracovnej dielne: „***Je lepšie o totalite sa učiť, ako ju znova prežívať!***“

DRUHÁ FÁZA – UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Cieľ:

- Rozlišovať medzi argumentmi, ktoré sú vzhľadom na daný problém silné a podstatné a argumentmi slabými, nepodstatnými.
- Podložiť svoje tvrdenia premyslenými dôvodmi, dôkazmi, či príkladmi.
- Vyhýbať sa pri hodnotení predsudkom a stereotypom.
- Zhrnúť informácie, zachytiť myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov.
- Uvedomovať si možné dopady svojich verbálnych a neverbálnych prejavov a byť zodpovedný za svoje správanie.
- Osvojiť si všeobecné princípy diskusie: interaktívny prístup, neutralita facilitátora, znalosť problematiky, reakcie na predkladané názory a argumenty.

Realizované vyučovacie postupy a techniky:

- T-schéma: grafická schéma so širokým použitím. Slúži na zaznamenávanie reakcií na diskutované otázky, ktoré sú binárne: áno – nie, za – proti, súhlasím – nesúhlasím alebo pri ktorých sa porovnáva, kontrastuje.
- Kúty: kooperatívny učebný postup, ktorý je zameraný na vyvolanie diskusie na aktuálnu, no kontroverznú tému. Cibí argumentačné schopnosti účastníkov a rozvíja pocit zodpovednosti za názor, nech je akýkoľvek. Cieľom je, aby účastníci zaujali

stanovisko, vedeli ho obhajovať a v prípade, ak sú argumenty druhých dostatočne presvedčivé, aj dokázať zmeniť názor.

Realizovaný postup a výstup diskusie:

a) Individuálna T-schéma

Po spoločnom výbere kontroverznej témy (Vlastenecký zákon) lektorka požiadala účastníčky o individuálne vytvorenie T-schémy zaznamenaním argumentov na otázku: „Zvýši hranie/spievanie štátnej hymny každý pondelok ráno vlastenecké čítanie žiakov?“ Pri určovaní argumentov sa účastníčky mali riadiť faktami, bez ohľadu na akékoľvek dôsledky, ktoré takýto prístup môže vyvolať vo vedomí iných, bez ohľadu na to, či s ich tvrdeniami ostatní súhlasia alebo nie, bez ohľadu na to, či ich závery iných potešia a naplnia ich prania alebo nie. Argumenty, ktoré predložia, by mali prepájať s realitou, podložiť dôvodmi, dôkazmi či príkladmi.

b) Diskusia

Účastníčky boli náhodným výberom rozdelené do dvoch skupín. Ich úlohou bolo na základe silných argumentov obhajovať dve rôzne stanoviská (prvá skupina obhajovala kladné stanovisko k hraniu štátnej hymny, druhá opačné). Pred zahájením diskusie lektorka predniesla princípy, podľa ktorých sa diskusia bude riadiť. Prezentáciu spoločných argumentov o správnosti predkladaných tvrdení v úvode prezentovali hovorkyne, neskôr sa do diskusie mohli zapájať aj ostatné účastníčky (pred vyjadrením svojich argumentov museli reagovať a interpretovať argumenty predrečníčky).

c) *Hodnotenie uvádzaných argumentov po stránke kvalitatívnej i kvantitatívnej. Vytvorenie záveru a zovšeobecnenia. Zhrnutie podstaty princípov diskusie.*

Prezentované argumenty (skupinová T-schéma)

Otázka: „Zvýši hranie/spievanie štátnej hymny každý pondelok ráno vlastenecké cítenie žiakov?“

ÁNO	NIE
<ul style="list-style-type: none">- asi tomu časom uveríme..., pretože, ak budete opakovať lož dost' často, stane sa pravdou (výrok pripisovaný V. I. Leninovi, poznámka A. P.)- dodnes nám v ušiach znejú pesničky oslavujúce socialistické vlastenectvo- cez deti a mládež zasiahne vlastenectvo aj všetkých občanov krajiny- a najmä u tých, ktorých rodičia budú mať firmy na výrobu a distribúciu štátnych zástav, preambúl, rozhlasovej techniky- získajú sociálne cítenie, pocit spolupatričnosti...počúvame, spievame všetci spolu, tu a teraz- vštepovanie lásky k vlasti od najútlejšieho veku (navrhujeme už aj pri narodení dieťaťa v štátnej nemocnici).	<ul style="list-style-type: none">- automatický návyk bez obsahu- dosiahne sa opačný efekt: čo je nanútené neprejde srdcom- zvýši sa akurát ich pasivita (bude to pre nich najkrajšia časť vyučovania, nikto od nich nič nebude chcieť)- stratí sa dôstojnosť celého aktu (posmech, vtipy)- vlastenectvo je o činoch, nie o slovách, musí vychádzať z presvedčenia- len totalitný štát považuje svojich občanov za nesvojprávnych a neschopných vytvoriť si svoju identitu sám v interakcii s inými ľuďmi- kosák a kladivo vymeníme za zástavu a preambulu- vlastenecké cítenie sa nedá dosiahnuť zákonom...je to spiatočnické, vynútené, kontraproduktívne a nátlakové- snaha vnútiť moje videnie sveta ostatným- vynútené rituály nezmenia postoj- príklady a nie príkazy inšpirujú- dobrí učitelia nepotrebujú vlastenecký zákon, dobrí učitelia sú svojou prácou vzorom k vytváraniu si pocitu vlastenectva.

Tretia fáza – Reflexia

Cieľ:

- Používať spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania s cieľom skvalitňovať svoje vyučovacie vyučovanie.
- Porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, myšlienkami alebo situáciami.
- Vnímať výchovu a vzdelávanie ako verejný problém so širšími sociálnymi dôsledkami.

Opis a rozbor 3. etapy stratégie EUR:

Účastníčky dostali 7 minút na to, aby si pre seba prostredníctvom *metódy voľného písania* vyhodnotili všetko, čo v procese tejto dielne robili (napr.: ako pri tom postupovali, čo si pri tom potvrdili, čo vyvrátili a najmä čo získali a pod.). Svoje myšlienky zaznamenávali *formou podvojného zápisu*. Papier si rozdelili na dve rovnocenné časti. Do jednej časti zapisovali všetko, čo vnímali a uvedomovali si (pocitovo aj racionálne) z hľadiska účastníčky (žiačky) pracovnej dielne. Do druhej časti si (tým istým princípom) robili zápisky z hľadiska pedagogického, čiže z pozície učiteľky. V dvojiciach prediskutovali svoje myšlienky. Nasledovali prezentácie jednotlivých dvojíc v poradí usporiadania stolov. Podľa výberu 1. stola sa najskôr prezentovali pedagogické reflexie, ktorých bola polovica a po ich skončení prezentovali účastnícke reflexie.

V *pedagogických reflexiách* účastníčky oceňovali inštruktážny postup, stanovenie kritérií stanovenie poradia, vynaliezavosť a zaujímavosť pri vedení aktivít. Oceňovali spôsob, ako si najskôr ujasniť vlastný názor a potom tento názor prerokovať s partnerkou v diskusii. Vyzdvihli význam využitia jednej z funkcií diskusie – úsilie o dosahovanie konsenzu. Dosiahnutie dohody, obzvlášť pri kontroverzných témach je veľmi ťažké, ako sa to ukázalo aj v aktivite *Kúty* (tvorba argumentov k problematike hymny v školách). Jedna z dvojíc zdôraznila, že často je efektivita diskusií práve na kontroverzné témy nízka z dôvodu vnášania emócií. Oceňovali, že pri uskutočnení dielne neboli „hluché miesta“ a podarilo sa udržať motivovaných všetkých účastníkov a názornosť i prehľadnosť prezentácií v evokačnej časti dielne.

V *účastníckych reflexiách* dvojice hodnotili a ocenili skutočnosť, že si hlbšie uvedomili a precítili obtiažnosť i zodpovednosť pri výbere kontroverzných tém. Formulovali, že boli aj prekvapené výberom kontroverznej témy v druhej etape EUR. Páčilo sa im striedanie

individuálnej činnosti a práce v pároch a tiež vo väčších skupinách. Páčili sa im použité metódy. Uvedomili si do akej miery im pomohli pri práci prijaté kritéria, podľa ktorých potom postupovali. Niektoré vyjadrili svoje odhodlanie, že už vedia, ako to budú používať sami vo svojej práci.

Napokon sa došlo k spoločným záverom, že v rôznych častiach pracovnej dielne si postupne uvedomili a precítili, aké je dôležité nepresadzovať iba vlastný názor, ale počúvať pozorne a rešpektovať aj názory iných, vedieť ich spracovať, zopakovať a nadviazať na ne. Zdôraznili obtiažnosť zvládania emócií, ktoré sú pri premýšľaní prítomné. Účastníčky skonštatovali, že kvalitná diskusia, najmä na kontroverzné témy, testuje našu schopnosť rozumieť si navzájom, vedieť sa presvedčať pádnymi, relevantnými argumentmi a v závislosti na nich zodpovedne a uvážlivo aj svoje názory meniť.

Záver

Dôkladné analytické myslenie je súčasťou väčšiny úloh pri riadení a ako je známe, je dôležitým predpokladom a nevyhnutnosťou v mnohých profesiách. V školskom prostredí sa od vedúcich riadiacich pracovníkov, ľudí zodpovedných za rozhodnutia a ich bezprostredných podriadených vyžaduje rozvinuté analytické myslenie a príslušné kompetencie. To preto, že pomocou nich sú schopní primerane zhodnotiť alternatívne hľadiská a možnosti i presvedčivo zargumentované názory.

Predkladané úlohy vyvolávali u účastníčiek reakcie na dva rozličné druhy obsahov. Niektoré z aktivít požadovali od učiteliek kritické hodnotenie výrokov s neutrálnou tematikou a témami, ktoré vo všeobecnosti nevyvolávajú v ľuďoch silné emócie alebo predsudky (napríklad zdôvodňovanie realizácie kontroverzných tém v školskej praxi a pod.). Iné cvičenia sa zas týkali politických, ekonomických či sociálnych otázok, ktoré v mnohých vzbudzovali silné emócie a predpojatosti (napríklad vlastenecký zákon a pod.). Zámerne boli použité kontroverzné materiály a témy s tým úmyslom, aby účastníčky získali čiastkový obraz o ich schopnosti kriticky posudzovať otázky, názory a situácie, ktoré môžu vyvolávať silné pocity alebo predsudky.

Zrealizovanou pracovnou dielňou sme chceli prezentovať možnosti vytvárania rôznych vzťahov vo výučbe a upriamiť pozornosť na skutočnosť, že cieľom výučby nie je prezentovať schopnosť jedinca vykonávať činnosť, ale vedieť ju vykonávať, hodnotiť a regulovať čo najkvalitnejšie.

Modifikácia postupu prvej fázy

Lektor/ka: „V úvodnom vstupe sa zamyslíme nad otázkou, kedy sa téma stáva kontroverznou, a prečo je potrebné takéto témy učiť. Skôr, než začneme, poprosím vás, aby ste si premysleli odpoveď na otázku: Ktoré témy považujete za kontroverzné? Vytvorte ich zoznam.“

Úloha 1: Vytvorte v priebehu 4 minút zoznam všetkých tém, o ktorých si myslíte, že sú kontroverzné.

Lektor/ka: "Teraz nasleduje prednáška (power pointová prezentácia). Počas nej budete sledovať zoznam kontroverzných tém, ktorý ste zostavili a porovnávať ho s informáciami v prednáške.“

Obsah prednášky (power pointová prezentácia sa nachádza v prílohe) je takýto:

- Čo je kontroverzia.
- Kedy sa téma stáva kontroverznou?
- Kritéria, podľa ktorých môžeme poznať, či sú témy kontroverzné.
- Dôvody, prečo sa zaoberať kontroverznými témami.
- K akým výstupom môže práca s kontroverznými témami smerovať.

Lektor/ka: „Bližšie sa budeme zaoberať témou: AKO A PREČO UČIŤ O TOTALITARIZME.“

Úloha 2: Do tabuľky napíšte čo najviac dôvodov, prečo učiť/neučiť žiakov o totalitarizme.

Dôvody, prečo učiť o totalitarizme:	Dôvody, prečo neučiť o totalitarizme:

Lektor/ka: „Vyjadrite svoj názor, čo si myslíte o možnosti návratu totality v našej spoločnosti.“

Úloha 3: Vyjadrite svoj názor, čo si myslíte o možnosti návratu totality v našej spoločnosti. Svoje tvrdenie podprite dôvodmi, dôkazmi, prípadne príkladmi.

Lektorka: „Prečítajte si názor historika Pavla Žáčka.“

Nemáme dost protitotalitních látek v žilách, říká kandidát na senátora Pavel Žáček

17.10.2014, 09:32 - text: Lukáš Nápravník (<http://www.reflex.cz/clanek/rozhovory>)

Bývalý ředitel Ústavu pro studium totalitních režimů a historik Pavel Žáček se dostal v Praze do druhého kola senátních voleb, kde je jeho protikandidátem advokát Václav Láska. Je pozoruhodné, že Žáček se snad jako jediný kandidát v kampani odkazuje na ideje listopadu 1989.

Byl jste ředitelem Ústavu pro studium totalitních režimů. Hrozí ještě stále návrat totality?

„Cítím, že kvůli nevyrovnaní se s komunistickou minulostí nemáme dostatečnou zásobu protitotalitních látek v žilách. Nebezpečná je zejména relativizace minulosti, neochota zpracovávat předchozí nepříjemnou dobu, snaha zavírat archivy bezpečnostních složek, rozmáhá se proces zapominání. Ani v Evropské unii, ani s podporou NATO v zádech nevíte, co se může stát. kde jaký -ismus vyraší. Evropský kontinent se totalitních virů ani zdaleka nezbavil.“

Úloha 4: Napište, či s názorem sůhlasíte alebo nesůhlasíte. Vysvetlite svoju odpoveď tým, že použijete vlastné slová, aby ste sa odvolali na to, čo vyjadril historik Pavel Žáček.

Lektor/ka: „Prečítajte si názor českého politológa a spisovateľa Jiřího Pehe“

Návrat totality nehrozí, konštatuje český politológ, spisovateľ a bývalý poradca prezidenta Václava Havla Jiří Pehe

MF Dnes, 30.11.2005. (<http://www.pehe.cz/zapisnik>)

„Komunismus skončil a už se nevrátí. Žijeme prostě už v jiném světě, než byl ten, který umožnil vzestup komunismu coby utopické vize naprosté rovnosti a odumírání státu. Státní komunismus skončil stejně tak, jako kdysi skončila éra absolutistických monarchií. Bojovat s komunisty má morální smysl podobný tomu, jaký měl ještě ve 20. století v USA boj s jižanskými konfederalisty a Ku-klux-klanem. Mít komunistické extrémisty ve vládě by bylo nechutné. Strašit ale návratem totality pod vedením komunistů má dnes asi stejný smysl, jako strašit v Americe návratem otrokářství.“

Úloha 5:

a) *Prečítajte si prvý (P.Ž) a druhý názor (J.P.). Rozhodnite, či sú názory:*

- *rovnaké/podobné alebo*
- *rozdielne.*

b) *Ak sú rovnaké/podobné urobte zovšeobecnenie a záver.*

Ak sú rozdielne, tak bez ohľadu na to, s ktorým názorom súhlasíte, napíšte, ktorý z nich je argumentačne lepší. Zdôvodnite.

Úloha 6: *Prostredníctvom metódy voľného písania zaznamenajte tabuľkyformou podvojného zápisu, čo sme v procese tejto pracovnej dielne robili.*

Do tohto stĺpca si zapíšete všetko, čo ste vnímali a uvedomovali si z hľadiska účastníčky/účastníka pracovnej dielne.	Do tohto stĺpca si (tým istým princípom) urobte zápisky z hľadiska pedagogického, čiže z pozície učiteľky/učiteľa.

Použitá literatúra

- BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 21-44 s. ISBN 80-7178-035-9.
- BEZÁKOVÁ, M. – MUCHOVÁ, – P. PÁNIK, P. – PETRASOVÁ, A. A KOL. 2010. *Kontroverzné témy vo vyučovaní spoločenských vied ako prostriedok rozvíjania kritického myslenia*. Bratislava: NOTES, Roč. 11, jar (2010), s. 3-6. ISSN: 1336-1651.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- DACEY, S. J. – LENNON, H. K. 2000. *Kreativita*. Praha: Garda Publishing, 2000, 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001.
- DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000.
- ĎURIČ, L. - GRÁC, J. - ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991, 331 s. ISBN 80-900477-6-9.
- FICHNOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E. 2007. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007, 5 – 12 s. ISBN 978-80-7367-323-9
- FEUERSTEIN, R. – KLEIN, P. S. – TANNENBAUM, A. 1991. *Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical psychological and learning implications*. London: Freund Publishing House.
- FÜLÖPOVÁ, E. 2006. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: Nová práca, 2006, s. ISBN 80-88929-82-2.
- HOOK, S. 1980. *The Ethics of Controversy*. In: *Philosophy and Public Policy*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1980.
- IVANOVÁ, E. – KOPINOVÁ, Ľ. – LÍŠKOVÁ, E. 2005. *Etická výchova v 2. ročníku základnej školy. Metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005, 15 s. ISBN 80-8052-233-2
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1991, 75 – 134 s. ISBN 80-08-02830-0
- KAČÁNI, V. - VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. 198 s. ISBN 80-89018-85-8.

- KLOOSTER, D. 2002. *What is Critical Thinking? Thinking Classroom*. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflectin, 2002.
- KOZULIN, A. 1998. *A Psychological Tools, a sociocultural approach tu education*. Massachusentts: harvard University.
- KÖNIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007, 12 - 75s. ISBN 978-80-247-1652-7
- KUSÁ, D. a kol. 2006. *Zjavná a skrytá tvorivost'*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006, 134 – 140 s. ISBN 80-88910-21-8
- LEBEER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- LOKŠA, J. - LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠA, J. - LOKŠOVÁ, I. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?* Prešov: Mercury-Smékal, 2003.
- PETRASOVÁ, A. 2010. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Manacon, 2010.
- PORUBSKÝ, Š.,2004. *Kritická analýza a interpretácia textu*. In: Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie. Zborník príspevkov z pracovného seminára. Tatranská Lomnica 21. – 23. 4. 2004, s. 188.
- ROGERS, C. R. 1996. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1996. 345 s. ISBN 80-88778-02-6.
- ROGERS, C. R. - FREIBERG, H. J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6.
- ROGERS, C. R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995, 175 s. ISBN 80-88778-02-6.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 148 – 253 s. ISBN 80-7178-772-8
- RUISELOVÁ, Z.a kol. 2006. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006, s. ISBN 80-88910-23-4
- RUISEL, I. a kol. 2006. *Úvahy o inteligenci a osobnosti*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2008, 12 s. ISBN 80-88910-20-X

- RUISEL, I. a kol. 2006. *Úvahy o inteligenci a osobnosti*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2008, 12 s. ISBN 80-88910-20-X
- SCRIVEN, M. – PAUL, R. 1993. *Defining Critical Thinking*. Boston, 1993.
- SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti. Bratislava: Stimul, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- TÓTHOVÁ, M. 2006. *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKF, 2006, 15- 97 s. ISBN 80-8094-033-9.
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: MPC, 2003.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA-HarvardUniversity.
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontána, 1997, 187 s. ISBN 80-85701-09-X.
- ZELINA, M. 2007. *Strategie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: IRIS, 2007, 189 – 217 s. ISBN 80-967013-4-7
- Zelina, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004, 152 - 168 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, 75 – 115 s. ISBN 80-223-0713-0.
- ZELINA, M . - ZELINOVÁ, M. 1994. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: IRIS, 1994, 115 s. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINA, M. – JAŠŠOVÁ, W. 1984. *Tvorivosť – piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984, 70 –169 s. ISBN 73-053-84.