



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

Slávka Džačovská

Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole

2015

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

Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole

Slávka DŽAČOVSKÁ

Bratislava 2015

Názov: **Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia
a kreativitu žiakov v škole**

Autor: PaedDr. Slávka Džačovská

Recenzenti: Mgr. Ludmila Jenčová
Mgr. Branislav Bocan

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 50

ISBN **978-80-565-1361-3**

OBSAH

Úvod	5
1 Škola ako miesto vzdelávania	6
1.1 Škola 21. storočia	6
1.2 Učiteľ 21. storočia	7
2 Myslenie	8
2.1 Myslenie – základné pojmy	8
2.2 Vlastnosti a formy myslenia	9
2.3 Myšlienkové operácie	12
2.4 Druhy myslenia	12
3 Tvorivosť alias kreativita	17
3.1 Aspekty tvorivosti	17
3.2 Tvorivá osobnosť	19
3.3 Tvorivosť ako proces a ako produkt	20
4 Vzdelávanie, učenie, myslenie a tvorivosť	22
4.1 Charakteristika pojmov	22
5 Námety na aplikáciu postupov podporujúcich rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole	26
5.1 Metakognitívne stratégie	26
6 Motivácia	45
Záver	46
Zoznam bibliografických odkazov	48

Úvod

„Nie ten je múdry, kto vie mnohé, ale kto vie užitočné.“

(J. A. Komenský)

Učebný zdroj zameraný na problematiku rozvíjania myslenia a kreativity žiakov v škole je reakciou na súčasné trendy vo vzdelávaní a na problémy spojené s ich implementáciou do edukačného procesu – problémy s premenou tradičnej školy na modernú. Myslíme si, že školy pomaly reagujú na potreby detí v oblasti ich rozdielnych vzdelávacích potrieb, mnohým pedagógom chýbajú odborné pedagogické kompetencie na zmysluplné, participatívne vyučovanie a facilitatívne vedenie triedy. Národné výskumy uvádzajú, že ešte stále nie je bežnou profesijnou kompetenciou učiteľa vytváranie prostredia podporujúceho efektívne učenie sa a rozvoj kreativity, pričom v súlade so školským zákonom má byť kontext súčasných edukačných cieľov zameraný na rozvíjanie kľúčových kompetencií, čo si jednoznačne vyžaduje, aby učitelia mali osvojené profesijné kompetencie podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov. Predkladaný učebný text nemá ambíciu byť vyčerpávajúcim zdrojom relevantných teoretických informácií v problematike. Jeho cieľom je poskytnúť základné teoretické východiská, ktoré sú potrebné na vstup do problematiky, porozumenie a konceptualizáciu v kontexte vlastného chápania výučby v širších pedagogicko-psychologických súvislostiach. Má byť skôr základňou poskytujúcou podnety na premýšľanie, sebareflexiu, kritické posúdenie i hlbšie uvažovanie v tejto oblasti, akýmsi odrazovým mostíkom k zmene myslenia a vnímania edukácie v súčasnej škole 21. storočia. Veríme, že aplikáciou vybraných metód a foriem práce priamo v edukačnom procese urobia učitelia jeden z mnohých krokov vedúcich k zmene myslenia, a tým aj vnímania edukácie ako takej u svojich žiakov. Každá, aj tá najkratšia cesta sa začína prvým krokom a kamsi smeruje. Chceli by sme, aby sa aj tento študijný materiál stal jedným z takýchto krokov na ceste k transformácii školy 21. storočia.

1| Škola ako miesto vzdelávania

Súčasná škola ako miesto vzdelávania sa musí v mnohom odlišovať od ponímania tradičnej školy. Nie je to spôsobené len nárastom počtu technických novinek, ale hlavne mentalitou a charakteristikami detí súčasnej generácie. U dnešných detí v súčasnej škole rastie objem poznatkov určených na osvojenie a na druhej strane klesá radosť z učenia sa. Z ich života sa akoby vytrácala hra, chuť spoznávať, bádať, objavovať. Paradoxne k tomu sa čoraz častejšie v školských triedach objavujú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aj žiaci prejavujúci sa zvýšenou mierou otvorenosti, sebavedomia, tvrdohlavosti, aj žiaci s veľkou dávkou tvorivosti, intuície, nadania. To všetko si vyžaduje od pedagógov osvojenie si nových odborných kompetencií a spôsobilostí, prejavujúcich sa v nových, netradičných prístupoch k učeniu sa a vzdelávaniu vôbec.

1.1| Škola 21. storočia

Súčasná škola 21. storočia by sa v súlade s metamorfózami spoločnosti mala tiež transformovať, a to jednak po vonkajšej stránke, jednak po vnútornej stránke. Je to obojstranne prepojený proces, pretože charakter školy sa bude meniť aj s charakterom edukácie. To znamená, že ak chceme do výchovno-vzdelávacieho procesu úspešne implementovať metódy a formy práce rozvíjajúce myslenie a kreativitu žiakov, je potrebné tomu prispôbiť aj školské prostredie ako také, t. j. podporovať všetky aktivity, aby mal žiak k svojej škole pozitívny vzťah, aby ju charakterizoval napr. takto: „Toto je moja škola a mám ju rád, lebo je to dobrá škola.“

V našom ponímaní by to mala byť dobrá škola, taká, ako ju charakterizuje Albert (2008, s. 8):

- funguje ako autonómna inštitúcia,

- má zedefinovanú svoju víziu a poslanie,
- disponuje svojou vlastnou kultúrou, má vlastný imidž – „ svoju tvár“,
- školu riadi dobre pripravený riaditeľ,
- v škole pôsobia kvalifikovaní pedagógovia, ktorí sa permanentne vzdelávajú,
- disponuje širokou ponukou pedagogických programov,
- všetky procesy sú priehľadné a vypočítateľné,
- je orientovaná na spokojnosť partnerov,
- učí užitočné veci,
- prevláda humanistický prístup k hodnoteniu žiackych výkonov,
- zo štúdia odchádza málo žiakov,
- naučí žiakov učiť sa.

1.2| Učiteľ 21. storočia

Dobrá škola (v už uvedenom ponímaní) si vyžaduje aj kvalitných a dobrých učiteľov. Nestačí len dobrá školská politika, potrebná je zmena v myslení učiteľov. Učiteľ sám musí chcieť stať sa lepším a vyvíjať v tomto smere vlastné úsilie. Musí si osvojiť, možno pre neho nové, kompetencie. V štátoch OECD, na základe porovnávacieho výskumu, vypracovali Hopkins a Stern už v roku 1996 charakteristiku dobrého a kvalitného učiteľa (In: Albert 2008, s. 26):

- vysoká motivácia, zodpovednosť, entuziazmus pre učiteľské povolanie,
- dobrý učiteľ chápe svoju prácu ako povolanie, a nie iba ako zamestnanie, teda ju má veľmi rád, práca ho uspokojuje,
- láska k deťom, pozitívny vzťah k žiakom, študentom,
- majstrovské ovládanie didaktiky (metodiky) predmetov, ktoré vyučuje,
- oboznamovanie sa s rôznymi filozofiami výchovy a vzdelávania, koncepciami a metódami vyučovacieho procesu, ich optimálne využívanie vo vyučovacom procese a na tomto základe vypracovanie vlastnej špecifickej koncepcie vyučovacieho procesu,
- spolupráca s ostatnými učiteľmi,
- permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce a jej zefektívňovanie, optimalizácia.

2| Myslenie

Sme mysliace bytosti, ktoré svet neustále skúmajú a získavajú tak množstvo informácií o ňom a o jeho fungovaní. Vzájomne si vymieňame naše myšlienky, vytvárame si schémy správania, fungujú u nás vo vzájomnej prepojenosti a súvislosti vnímanie, myslenie aj správanie.

2.1| Myslenie – základné pojmy

Z psychologického hľadiska patrí myslenie medzi kognitívne funkcie osobnosti, stavia na vnemoch a predstavách, ale týka sa vzťahov a závislostí medzi nimi.

Autori vymedzujú pojem *myslenie* a procesy s ním súvisiace rozlične. Robbins (2000) rozlišuje medzi *thought*-myslenie, ktoré sa realizuje dospením k určitému poznatku, a *thinking*-myslenie prebiehajúce bez určitosti, bez poznatku. Pokiaľ ide o odlíšenie myslenia od príbuzných termínov, Reich (2002) rozlišuje *vyvodenie/inferring*-urobenie záveru z toho, čo už je známe, ale nebolo „aplikované“, ďalej myslenie-*thinking* – ktoré zámerne využíva výsledky vyvodení v záujme nejakého cieľa (napríklad rozhodovanie, riešenie problému, testovanie hypotéz). Odlišuje sa ešte *usudzovanie/reasoning* – kognitívny proces vytvárania záverov. Delí sa na indukívne, deduktívne a abduktívne. K zložkám procesu myslenia patrí aj *pochopenie/comprehension* (Hatano 2001) – výskumy pochopenia sa zameriavali na pochopenie hovoreného alebo písaného textu, procedúr a ich cieľov, ako aj niečoho, čo je viacznačné. (Striženec 2008, s. 31)

2.2| Vlastnosti a formy myslenia

Medzi najčastejšie vlastnosti myslenia uvádzané autormi patria dynamicnosť a regulatívnosť myslenia, k formám sú priradované predstavy, pojmy, súdy, úsudky. Ich poznanie je bazálnou časťou základne procesu ich rozvíjania v rámci edukácie. Kubáni (2010, s. 63-67) ich vymedzuje takto:

1. **Dynamickosť myslenia** súvisí s tým, že človek „cíti potrebu myslieť“, a to do tej miery, že – aspoň keď je pri vedomí – nemôže nemyslieť. V človeku je stále prítomná tendencia myslieť (orientačno-pátracia aktivita), a to dokonca myslieť na niečo, pretože sa nedá „myslieť na nič“. Táto tendencia je modifikovaná osobitosťami konštitúcie, črtami osobnosti i momentálnym, najmä citovým rozpoložením mysliaceho.
2. **Regulatívnosť myslenia** sa týka jeho obsahovej stránky, ide o proces usmerňovaný vedomím mysliaceho, a to natolko, že okrem patologických stavov človek myslí na to, čo chce a ako chce. Takýto smer, ktorým vedomie a úmyselne regulujeme obsah i formu myslenia, nazývame determinujúcou tendenciou. Spočíva v tom, že pri myslení pripúšťame do vedomia len také predstavy, pojmy, spomienky, ktoré tvoria istú logickú reťaz a vedú naše myslenie k istému vytýčenému cieľu. Determinujúca tendencia má zásluhu aj na tom, že vo svojom myslení odlišujeme podstatné od nepodstatného a sledujeme to, čo považujeme momentálne za najdôležitejšie pre priebeh nášho myslenia.
3. **Samostatnosť myslenia** je umenie nachádzať nové otázky, nové problémy bez toho, aby sa hľadalo a aplikovalo hotové riešenie, aby sa opieralo o cudzie myšlienky, názory a poučky. Otázky a problémy človek rieši tvorivo, hľadá a nachádza nové spôsoby riešenia, nové fakty a zákonitosti, vysvetlenia a teórie.
4. **Kritickosť myslenia** je schopnosť nepodliehať vnucujúcemu sa vplyvu cudzích myšlienok a názorov, ale prísne a správne ich hodnotiť, vidieť v nich pozitívne a negatívne stránky. Kritickosť myslenia sa však neprejavuje len k cudzím, ale i vlastným názorom a myšlienkam.
5. **Pružnosť myslenia** spočíva v schopnosti meniť plán, spôsob riešenia úloh, ktorý sme si stanovili na začiatku riešenia v tom prípade, ak tento plán nie

je dobrý. Opakom je inertnosť, dogmatickosť myslenia, ktoré neodráža dynamiku reálneho života, nezodpovedá meniacim sa požiadavkám, ktoré život nastoľuje.

6. ***Bystrosť myslenia*** je schopnosť rozhodovať sa v krátkom čase, pretože aj najmenšie zaváhanie môže mať negatívne dôsledky.
7. ***Hĺbka myslenia*** je charakterizovaná stupňom schopnosti vniknúť do podstaty otázky, priamo do jadra veci, skúmať problém zo všetkých strán, chápať jav v rôznorodosti jeho vzťahov a súvislostí.
8. ***Dôslednosť myslenia*** vyjadruje schopnosť človeka zachovať logický poriadok pri skúmaní problému, neodbočovať od riešenia. Dôsledné myslenie je myslenie prísne logické.

Formy myslenia:

1. ***Predstavy*** – najjednoduchší prvok myslenia, názorné obrazy predmetov a javov, ktoré momentálne nevnímame alebo ktoré sme ani v minulosti nevnímali, môžu tvoriť aj prvky veľmi komplexného usmerňovaného myslenia. Najčastejšie sa transformujú pomocou myšlienkových operácií, teda nie na základe asociačných zákonov, ale pojmotvornou činnosťou, najprv na konkrétne a ich prostredníctvom na abstraktné pojmy, ktoré sú vo všeobecnosti základnými prvkami zámerného myslenia.

2. ***Pojmy*** – rečové vyjadrenie všeobecných a podstatných znakov nejakého predmetu alebo javu. Rozlišujeme *obsah pojmu* (vymenovaním základných znakov) a *rozsah pojmu* (je daný stupňom zovšeobecnenia, t. j. množstvom predmetov a javov, ktoré môžeme pod uvedený pojem zahrnúť), pričom rozoznávame:

a) konkrétne pojmy – ide o myšlienkové obrazy reálne existujúcich a vnímateľných vecí alebo udalostí, ktoré sa slovne vyjadrujú vo forme: tento – stôl, človek atď.,

b) abstraktné (všeobecné) pojmy – ide o myšlienkové obrazy pre triedy javov (stôl, človek a pod.) alebo vysoko abstraktné myšlienkové reprezentácie reálne neexistujúcich javov, ako sú pojmy sloboda, láska, spravodlivosť a pod.,

c) opisné pojmy – týkajúce sa javov, ktoré možno pozorovať zmyslami a možno ich merať (napríklad bod varu),

d) vysvetľujúce pojmy – ktoré sa obyčajne označujú ako konštrukty. Konštrukt je pojem zámerne a vedome vytvorený a slovo, ktoré verbálne reprezentuje konštrukt, sa označuje ako termín, príp. kategória.

3. Súdy – pochopenie vzťahu medzi pojmami, obvykle niečo tvrdíme alebo popierame. V závislosti od toho, ako súdy odrážajú realitu, delíme ich na *pravdivé* (vyjadrujú taký vzťah, ktorý v skutočnosti jestvuje) a *nepravdivé* (vyjadrujú taký vzťah, ktorý v skutočnosti nejestvuje). Podľa toho, o koľkých predmetoch danej kategórie hovoríme, rozdeľujeme súdy na *všeobecné* (všetky deti v treťom roku vzdorujú), *zvláštne* (niektoré deti v treťom roku vzdorujú), *jedinečné* (len dieťa XY v treťom roku vzdoruje). Podľa miery obmedzenia rozdeľujeme súdy na *kategorické* (všetky deti v treťom roku musia vzdorovať) a *hypotetické*, u ktorých je určená podmienka, za ktorej sa jav vyskytuje (v treťom roku vzdorujú len deti nesprávne vychovávané). *Súd má v reči (jazyku) podobu vety (výroku)*. Obsah pojmu možno pochopiť iba vo forme súdu. Zatiaľ čo pojem zahŕňa isté znaky predmetu alebo udalosti, súd pripisuje javom isté vlastnosti alebo im isté vlastnosti popiera. Nesmieme zabúdať na to, že v súdoch sa odzrkadľujú city, postoje, hierarchia hodnôt mysliaceho človeka a pod., preto súdy nezodpovedajú vždy skutočnosti, resp. zodpovedajú jej len natoľko a len v tom zmysle, ako ju chápe mysliaci. Formálne možno teda rozlišovať *pozitívne* a *negatívne* súdy.

4. Úsudky – vyjadrujú vzťah medzi dvoma alebo viacerými súdmi. Súdy, z ktorých vychádzame, sa nazývajú premisy, vyvodený súd je záver. Na ilustráciu ponúkame všeobecne známy príklad – z premis: Všetci ľudia sú smrteľní. Sokrates je človek. – vyvodíme záver: Sokrates je smrteľný.

Rozlišujeme tri druhy úsudkov:

- a) *Induktívnym úsudkom* rozumieme myšlienkové vyvodzovanie všeobecného tvrdenia z jednotlivých prípadov.
- b) *Deduktívny úsudok* je opačná myšlienková operácia než indukcia. Je to aplikácia všeobecného poznatku na konkrétny prípad.
- c) *Úsudok z analógie* znamená vyvodzovanie poznatku o nejakom predmete a jave na základe jeho podobnosti s inými predmetmi alebo javmi.

2.3| Myšlienkové operácie

Myšlienkové operácie sú konkrétne myšlienkové postupy vytvárajúce podstatu samotného myslenia:

Generalizácia je myšlienkové zisťovanie a spájanie spoločných vlastností jednotlivých predmetov a javov istej skupiny, triedy, určovanie spoločných zákonitostí, ktoré sa vzťahujú na predmety a javy istej skupiny, triedy.

Konkretizácia je odhliadanie od všeobecných znakov alebo vlastností javov a koncentrovanie sa na to, čo je na nich konkrétne, názorné, vnímateľné pomocou zmyslových orgánov.

Abstrakcia je myšlienková operácia, ktorou vyčleňujeme podstatné vlastnosti predmetov a javov a zanedbávame ostatné, nepodstatné, individuálne.

Analýza je myšlienkové rozčlenenie celku na časti, vyčleňovanie jednotlivých stránok (vlastností, vzťahov) predmetov a javov skutočnosti, prípadne aj so zisťovaním a určením vzťahu prvkov a analyzovaného celku.

Syntéza je myšlienkové zjednocovanie, spájanie vyčlenených častí, vlastností alebo vzťahov predmetov a javov skutočnosti do jednotného a zmysluplného celku.

Porovnávanie – komparácia je myšlienková operácia, ktorou sa zisťuje podobnosť a odlišnosť medzi viacerými predmetmi alebo javmi. Predmet môže byť z jedného hľadiska podobný, ale z iného odlišný, preto pri komunikácii treba spresniť hľadisko, z ktorého sa porovnávanie uskutočňuje.

Špecifikácia je myšlienková operácia, pri ktorej sa utvárajú myšlienky alebo hodnotenia týkajúce sa jednotlivého javu (udalosti) ako odlišného (odlišnej) od všetkých príbuzných či podobných javov (udalostí).

2.4| Druhy myslenia

Z hľadiska rozličných aspektov rozoznáva odborná literatúra viaceré druhy myslenia. Svoju pozornosť sústredíme na tie, ktorých procesy budú využité pri jednotlivých metódach práce v edukácii, ponúkaných v nasledujúcich kapitolách. Kubáni (2010, s. 66-68) vymedzuje:

Konkrétne (názorné) myslenie, pri ktorom ide o chápanie vzťahov medzi predmetmi, ktoré sú dané vo vnemovom poli mysliaceho. Toto myslenie narába prevažne s názorným materiálom, predstavami, konkrétnymi pojmami a uplatňuje sa najmä pri praktickej činnosti človeka. Opiera sa o jedinečné fakty zo skúseností. Vyskytuje sa najmä u detí.

Abstraktné (pojmové) myslenie, na rozdiel od konkrétneho myslenia, ktoré sa v istej jednoduchšej podobe vyskytuje aj u zvierat, je vlastné iba človeku. Uskutočňuje sa na úrovni pojmov, ktoré sa reprezentujú obyčajne vo verbálnej podobe a sú produktom vyšších foriem zovšeobecňovania a abstrakcie. Odrážajú podstatné vlastnosti predmetov a javov. Ide vlastne o chápanie vzťahov medzi predmetmi a javmi, ktoré nie sú bezprostredne dané. V ontogenéze človeka konkrétne myslenie predbieha abstraktné myslenie.

Konvergentné myslenie, ktoré sa uplatňuje v úlohách, ktoré majú iba jedno správne riešenie. Pri tomto myslení sa myšlienková práca ubera k jedinému cieľu – nájsť riešenie. Myšlienkové operácie smerujú k postrehnutiu konkrétnych osobitostí úlohy a k hľadaniu vhodného pravidla (algoritmu), ktorého aplikáciou by sa daná úloha vyriešila. Bežné inteligenčné testy zisťujú úroveň konvergentného myslenia.

Divergentné myslenie sa uplatňuje pri úlohách, ktoré môžu mať viacero riešení, resp. viac možných postupov pri riešení. Mysliaci hľadá všetky možné riešenia alebo postupy a vyberá z nich najvhodnejšie. Pri tomto druhu myslenia sa uplatňuje najmä pružná tvorba a preverovanie hypotéz na posúdenie správnosti takého alebo onakého riešenia, predvídanie súvislostí ovplyvňujúcich vhodnosť toho alebo iného riešenia.

Synkretické myslenie, v ktorom mysliaci predpokladá, že predmety alebo javy, ktoré sa v myslení spájajú, patria spolu aj v skutočnosti, resp. že predmety alebo javy, ktoré sa časovo alebo priestorovo vyskytujú pred inými predmetmi alebo javmi, sú príčinou vzniku alebo priebehu predmetov či javov, ktoré za nimi nasledujú.

Magické myslenie je tak isto formou detského alebo primitívneho myslenia a je zafixované v mýtoch a rozprávkach. Je charakteristické tým, že je značne ovplyvnené citmi a afektmi, pripisuje neživej prírode život (animizmus), nerešpektuje rozdiel medzi myslením a bytím, medzi realitou a ireálnosťou a neuvedomuje sa pri ňom rozdiel medzi predstavami a skutočným svetom.

Stríženec (2008, s. 34-45) ponúka aj tieto podoby myslenia:

Laterálne myslenie – termín zaviedol E. de Bono ako spôsob myslenia pri riešení nepoddajných problémov pomocou neortodoxných metód alebo prvkov, ktoré sú obvykle ignorované logickým myslením. Je charakterizované alternatívnosťou, nesequenčnosťou, výberovosťou procesov, presunom zamerania. Ide o hľadanie rôznych pohľadov na problém, uvoľnenie rigidnej kontroly myslenia, využitie náhody na vyvolanie nových ideí. Nové idey majú zvyčajne nízku pravdepodobnosť výskytu pri normálnom priebehu udalostí. Možno ho použiť pri riešení otvorených problémov.

Dialektické myslenie – je charakterizované uvedomovaním si za a proti, výhod a nevýhod, možností a obmedzení. Zahrňuje tri štádiá – tézu, antitézu, syntézu. Vede k nemu potreba kognitívnej rovnováhy. Dochádza tu k *akomodácii* – modifikácii vlastnej schémy v dôsledku novej skúsenosti, a k *asimilácii* – včleneniu novej idey do existujúcej schémy.

Kontrafaktové myslenie – premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia problémov v každodennom živote. Je to typ myslenia v podobe: čo by mohlo byť, keby nastala iná alternatíva, oproti tej, ktorá nastala, teda o tom, či by situácia dopadla ináč, alebo tak isto, ako v skutočnosti dopadla.

Komplementárne myslenie – koordinácia dvoch teórií, z ktorých si každá nárokuje, že podáva najlepšie vysvetlenie daného javu, pričom konkurujúce vysvetlenia je potrebné považovať nie za alternatívy, ale za komplementárne a koordinovať ich – nájsť zatiaľ neznámy spoločný referenčný bod.

Hypotetické myslenie – Evans (2007) rozpracoval teóriu tohto typu myslenia ako teoretické zovšeobecnenie testovania hypotéz, usudzovania, posudzovania a rozhodovania. Vystupuje aj pri rozhodovaní predstavou možností a skúmania ich dôsledkov.

Postformálne myslenie – presun orientácie, viacnásobná kauzalita a riešenia, pragmatizmus, uvedomovanie si paradoxu. Je to typ relativistického myslenia,

dialektického usudzovania, kontextového prístupu, zameranie sa na nachádzanie problému, oblastnú špecifickosť a nasleduje až po zvládnutí formálnych operácií myslenia. Ide o pomerne malý počet ľudí, ktorí ho dokázali priamo realizovať a posunúť tak smerovanie celého ľudstva. Kopernik, Descartes, Darwin, Einstein, Max Planck dokázali zladit' jednotlivé paradigmy a ich krížením vytvorit' nové oblasti. Weigl (2005/2006) upozornila, že toto myslenie zahrňuje v sebe zisťovanie problémov, odhalenie skrytých predpokladov, pojmätie vzťahov, dekonštrukciu, spojenie logiky a emócií, prihliadanie na kontext, pričom poznanie nie je absolútne a protirečenia sú dôležitým aspektom skutočnosti. Ide o typ myslenia rozvíjajúci sa naplno zväčša v dospelosti, keď sa do popredia dostávajú atribúty ako sebakritickosť, zmierenie sa s nejednoznačnosťou, akceptovanie kognitívnej neistoty, integrácia protikladov do jedného celku. V podstate sú to jedinečné charakteristiky myslenia dospelého, ktorým je v edukácii samotný učiteľ, pričom rieši každodenné problémy vyznačujúce sa komplexnosťou, neurčitnosťou a závislosťou od kontextu. Je pri tom potrebné, aby samotný učiteľ poznal tieto atribúty svojho myslenia, ktoré podvedome prenáša aj do školskej triedy. Reich (2004) poukázal na to, že ide o typ myslenia, ktoré ma odlišnú, nie binárnu logiku: pracuje s trojhodnotovou logikou – dva výroky o tom istom vysvetľovanom objekte sú buď:

- zhodné (compatible): oba sú súčasne pravdivé,
- inkompatibilné: nikdy nie sú súčasne pravdivé,
- nonkompatibilné: súčasne sú nezhodné, avšak jeden je „pravdivý“ v jednom kontexte, resp. v časovom bode a druhý zase v odlišnom kontexte, resp. čase.

Kritické myslenie – tento dnes už nie neznámy pojem, keďže mu venujú pozornosť psychológia, pedagogika, filozofia a pod., vymedzil Astleitner (2002) ako účelné, sebaregulačné posudzovanie, ktorého výsledkami sú interpretácia, analýza, hodnotenie a vysvetlenie koncepčných, priekazných, metodologických alebo kontextových úvah, na ktorých sa zakladá posudzovanie.

Zložkami kritického myslenia sú:

- zameranie sa na problém, jeho identifikácia a objasnenie,
- spoliehanie sa na empirické dôkazy,
- používanie relevantných údajov a informácií,

- overovanie dôkazov pomocou opakovania,
- analýza argumentov,
- posudzovanie dôveryhodnosti zdroja,
- dozeráť na vplyv autority,
- používanie logického usudzovania, vyhýbanie sa logickým nesprávnym úsudkom,
- prihliadanie na hľadisko inej osoby,
- anticipácia dôsledkov vlastnej činnosti,
- využívanie praktickej logiky, ktorá umožňuje hlboké pochopenie kontextu situácie,
- učenie sa učiť,
- určenie potrebnosti dodatočnej informácie,
- vytváranie logického konfliktu,
- kritika analogických argumentov,
- hodnotenie štatistickej informácie a zovšeobecnení.

Model ideálneho kritického mysliteľa (dobré použiteľný aj v školskej edukácii) je typom človeka, ktorý je pátravý, dobre informovaný, flexibilný, s otvorenou myslou, nezaujatý pri hodnotení, opatrný pri robení posudkov, ochotný znovu si premyslieť, čestný v hľadaní relevantnej informácie, rozumný vo výbere kritérií, sústredený pri bádání. Dôležitá je aj motivácia kriticky mysliaceho človeka, jeho poznatky o kritickom myslení a jeho hodnotenie vlastných poznávacích schopností a ich využitie pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia.

3| Tvorivosť alias kreativita

3.1| Aspekty tvorivosti

Pojem kreativita pochádza z latinského „creare“, teda „tvoriť, vytvoriť, plodiť, rodiť“ (Szobiová 2004, s. 13). Pojmy *tvorivosť* a *kreativita* sú synonymné. Označujú ten istý obsah, kreativita je vo vede novší pojem, do slovenčiny je prevzatý z anglického „creativity“.

V odbornej verejnosti je všeobecne známe, že ho zaviedol vedec J. P. Guilford v referáte na konferencii Americkej psychologickej asociácie v roku 1949. Aspektmi tvorivosti sa dnes zapodievať viaceré vedné odbory, ako napríklad psychológia, pedagogika či didaktika. V rámci didaktiky vyučovacích predmetov je za tvorivosť považovaná činnosť, ktorá pomáha produkovať nové myšlienky. Na Slovensku sa s pojmom *tvorivosť* spája hlavne meno Mirona Zelinu (1997, s. 19), ktorý ju vo svojich prácach „odhalil“ až do podrobností. Vymedzil ju takto: „TVORIVOSŤ je produkcia nových, užitočných a hodnotných myšlienok, riešení, skutkov.“ Viacerí autori jej prisúdili rozličné formáty čo do obsahu aj rozsahu, podľa toho, z akého hľadiska sa na tvorivosť pozerali. Napríklad Szobiová (2004, s. 21) ju definuje takto: „Tvorivosť je taký prejav istého systému osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť.“

Znaky tvorivosti

M. Zelina (1997, s. 19) ako „otec tvorivosti v slovenskej vede“ uvádza 8 znakov tvorivosti. V zhode s ním ich doplníme príkladmi zo školskej edukácie: ***1. plynulé myslenie – fluencia:*** produkovanie myšlienok, udržiavanie toku myšlienok a čo najväčší počet myšlienok. Dôležité je vyprodukovať čo najviac nápadov. V školskej praxi to značí, že nie všetky nápady musia byť hneď prevratné, ale tým, že sa produkcia nápadov neredukuje len na výnimočné,

žiak sa nemusí obmedzovať, a tým je vyšší predpoklad, že pri zdanlivo nevýnimočných nápadoch objavíme nápad, ktorý stojí za rozvíjanie.

2. pružné myslenie – flexibilita: rôznorodosť myšlienok, nápadov; schopnosť posúvať význam kategórií (nie sú okuliare ako okuliare); meniť smer myšlienok. V edukácii sem patrí napríklad pohľad na zdanlivo obyčajné veci, na ktoré sa žiak dokáže pozrieť aj z iného hľadiska. „Nie sú okuliare ako okuliare“ by sme mohli hodnotiť ako posunutie videnia zo zdanlivo obyčajnej veci do polohy, v ktorej vidíme netradičný a nový význam „okuliarov“.

3. originálne myslenie – originalita: produkovať neobyčajné, netradičné odpovede; mať elegantné nápady; iné ako bežná tvorba. Porušiť hranice tradičného myslenia je zložité, ale nové originálne nápady, ktoré sú niekedy ponímané ako utopické, sú tým, čo ľudstvo posúva vpred. Vieme už z histórie, že nápady najprv ponímané ako nemožné a nereálne boli po určitej dobe realizovateľné. Hranice originality sú predsa nezastaviteľné a človek často dokáže vďaka vlastnej tvorivosti „zázraky“.

4. zdokonalujúce myslenie – elaborácia: prikrášliť nápad, myšlienku; uhladiť nápad, riešenie do elegancie; rozšíriť nápady. V školskej praxi nie všetky nápady, ktoré žiak vyprodukuje, sú hneď originálne a použiteľné. Nápady sa niekedy musia rozvinúť, vyformovať, musí sa s nimi pracovať. Učiteľ by mal v prípade potreby koordinovať tento proces, ale nemal by nachádzať riešenie za žiaka. Je vhodné žiakovi poskytnúť dostatočný čas na to, aby mal priestor nachádzať riešenia.

5. ochota riskovať – odvaha: vystaviť sa možnosti neúspechu, chyby, kritiky; urobiť odhady, tušiť, hádať, mať vysoké ciele; pôsobiť v podmienkach bez štruktúr, bez jasnosti; byť nekonvenčný, mať iné názory ako ostatní. Učiteľia sa v praxi stretávajú s tým, že sa niektorý zo žiakov bojí vyjadriť, aby sa „nestrápnil“ pred ostatnými. Často však takýto žiak môže mať prevratný nápad, ale keďže ho nevysloví, nikto si ho nevšimne. Tu má učiteľ náročnú úlohu – odhaliť týchto žiakov a zapojiť ich do vyučovacieho procesu, eliminovať či odstrániť bariéry tvorivosti skôr, než sa stanú pre žiakov neprekonateľné.

6. uprednostnenie kompetentnosti – výzva: hľadať viaceré alternatívy; vidieť medzery medzi tým, aké veci sú a aké by mali byť; z chaosu urobiť poriadok, túžiť po poriadku bez zjednodušenia; pohrúžiť sa do rozličných problémov,

záhad, myšlienok. Teda inak, nepostačuje, aby žiak vyprodukoval myšlienky. Ak sa chce posunúť ďalej, musí dať vyprodukovanému určitý systém. Pomerne náročný, ale nie nezvládnuteľný proces.

7. zvedavosť – chcieť: byť zvedavý, všetečný, chcieť poznať veci, skúmať, bádať, pýtať sa, pozorovať; hrať sa s nápadmi; snažiť sa o nové pohľady; zmeňiť uhol pohľadu; byť otvorený k vlastnej predtuche, intuícii, tušeniu; sledovať, čo sa stane, keď... Nutné je však podotknúť, že najdôležitejšie pri práci so žiakmi je samotné chcenie. Ak žiaci nemajú záujem, ak majú odmietavý postoj k tvorivým úlohám, je to pre edukátora veľmi náročné, čo pri nezvládnutí môže viesť až k zlyhaniu samotnej tvorivej činnosti žiakov.

8. predstavivosť – imaginácia: predstavovať si (vizualizovať), tvoriť predstavy, obrazy; snívať vo svete fantázie; intuitívne cítiť; prekonať myslené alebo umelé hranice. Nie všetci žiaci majú rozvinutú imagináciu na rovnakej úrovni. Učiteľ musí tento fakt zohľadniť. Dokonca aj samotný učiteľ môže mať s predstavivosťou problém. Ak však prekoná zábrany a zvolí primerané metódy, môže byť súčasťou výnimočných hodín. (Zelina 1997)

3.2| Tvorivá osobnosť

Zelina (1997, s. 10) uvádza štyri horizonty tvorivej osobnosti:

A. Prvý horizont sa dotýka zdroja tvorivej aktivity osobnosti. Tvorivá osobnosť je charakterizovaná vnútornou (*intrinsic*) motiváciou, považuje sa za pôvodcu správania, prevláda u nej motivácia výkonu a úspechu, prevažujú kognitívne motívy pri riešení vzťahov človek – svet a úsilie o uspokojovanie najmä vyšších potrieb.

B. Druhý horizont z pohľadu kreativity je štýl regulácie vlastnej činnosti. Pre tvorivú osobnosť je typický heuristický štýl regulácie činnosti, t. j. tvorivé riešenie problémov.

C. Tretí horizont je časový. Tvorivá osobnosť je viac sústredená na budúcnosť, plánuje do budúcnosti, má vysoké aspirácie.

D. Štvrtý horizont je axiologický. Tento horizont znamená, že správanie tvorivej osobnosti je charakterizované v intenciách ľudského a spoločenského

progresu a transgresu. M. Zelina pripisuje tvorivej osobnosti tvorivú sebareguláciu, ktorá predpokladá autonómiu, nezávislosť, samostatnosť, autoreguláciu a interiorizáciu hodnôt tvorivosti.

Teórie a výskumné zistenia v podstate zhrňajú fakt, že sa podarilo nájsť určité spoločné vlastnosti tvorivých osobností: nekonformnosť, zvýšené sebavedomie, silná tvorivá motivácia, ochota riskovať, vysoká inteligencia, zvýšená imaginácia, tolerancia k nejednoznačnosti, zmysel pre humor a možno aj ďalšie. Tieto sú nevyhnutné a rozhodujúce pre tvorivosť, no nesmieme zabúdať aj na to, že tvorivosť je výsledkom celej osobnosti, všetkých jej čiastkových vlastností či schopností. Na to, aby sme spoznali všetky stránky tvorivej osobnosti, je nutné vypracovať univerzálnu teóriu tvorivosti, ktorá v súčasnosti v psychológii chýba. Otázne je, či takúto teóriu bude možné vytvoriť vzhľadom na to, že tvorivosť je fenomén, ktorý nachádzame u každej osobnosti a v každej ľudskej činnosti. Východiskom môžu byť partikulárne teórie tvorivosti, ktoré budú rešpektovať rozdielnosti, napr. technický či časový kontext.

3.3| Tvorivosť ako proces a ako produkt

Poňatie tvorivosti ako procesu sa často spája s intuíciou. Vysvetlenia intuície nadobúdajú rôzny charakter – od božského osvietenia človeka až po vedomú činnosť. D. Y. Ford a J. J. Harris (1992) navrhujú chápať kreativitu ako modifikovateľný proces uvažovania, výsledkom ktorého je vytvorenie jedinečného a užitočného produktu.

Celkovo z reálneho života aj zo školskej edukácie je známe, že tvorivý proces považuje tvorivá osobnosť niekedy za dôležitejšiu ako samotný výsledný produkt. Proces tvorby prináša tvorcovi silné a príjemné emocionálne zážitky, silnú motiváciu, pohyb v neznáme. Ak sa produkt alebo myšlienka už objaví, toto všetko sa stráca a proces tvorby sa môže začať znova.

Je to transparentné pri tvorivých činnostiach žiakov v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov, keď sa žiaci dožadujú tvorivých úloh vo vyučovaní, ani nie tak kvôli samotnému riešeniu, ale skôr kvôli procesu a radosti z objavovania, ktorú vďaka nemu prežívajú.

P. Žák (2004) za kritériá kreatívnosti produktu považuje originalitu, správnosť, aplikovateľnosť a hodnotu – prínos.

Všeobecne je známe, že nové ešte nemusí byť automaticky považované za tvorivé. To značí, že novosť možno hodnotiť aj čisto z hľadiska samotného jednotlivca, ktorý objaví, nájde, dospeje k niečomu novému, čo je pre neho neznáme, hoci zo spoločenského hľadiska objavuje už známe a jeho objav nemožno porovnať s originálnym prínosom génia. Hovoríme o tzv. subjektívnej tvorivosti. Na druhej strane stojí objektívna tvorivosť prinášajúca dosiaľ neznáme, nové, originálne, spoločensky hodnotné myšlienky, produkty ap. Ak teda hovoríme o tvorivom produkte, musí byť viac ako len nový, musí byť aj hodnotný. Niektoré produkty však majú hodnotu len pre svojho tvorca, pre ostatných môžu mať len malú hodnotu. Z toho vyplýva, že určenie hodnoty tvorivého produktu záleží na kontexte – vzťahovať sa môže na samotného tvorca alebo na jeho skupinu, v iných prípadoch na celý svet či aj na budúce generácie. Zvyčajne to potvrdí, alebo vyvráti až určitá časová etapa vo vývine ľudskej spoločnosti (história ľudstva to dokazuje).

4| **Vzdelávanie, učenie, myslenie a tvorivosť**

Pojmy navzájom súvisiace a prepojené v rámci edukácie, ktorých obsah a praktickú realizáciu by mal zvládnuť každý edukátor skôr, než ich bude aplikovať v školskej praxi.

4.1| **Charakteristika pojmov**

Vzdelanie je výsledkom **vzdelávania**. Petlák (2014) ho vysvetľuje ako proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, získava vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy. Vzdelanie sa získava **učením**. Človek sa už od svojho narodenia učí niečo nové, prispôsobuje sa, zdokonaľuje sa. Pedagogická literatúra charakterizuje **učenie** ako „relatívne trvalé osvojenie si novej schopnosti, zručnosti alebo postoja, resp. zmenu týchto už jestvujúcich vlastností“.

Už Konfucius pred dva a pol tisícročím zistil, že existujú **3 základné formy učenia sa**:

1. učenie sa napodobňovaním,
2. učenie sa pokusom,
3. učenie sa poznaním.

Je ale nutné pripomenúť, že to predpokladá pozitívne emócie spojené s učením. V rámci školskej triedy by mal učiteľ postupovať s postulátmi typu:

1. *Skúste prebudiť svoju zvedavosť, radosť, fascináciu alebo nadšenie!*
2. *Kladte si otázky! Napríklad: „Videl som už niečo také? Pripomína mi to niečo? Na čo sa to podobá? Ako to súvisí s tým, čo už poznám? Ako využijem to, čo som sa naučil v praxi?“*
3. *Spoznávajte súvislosti medzi teóriou a praxou!*
4. *To, čo sa naučíte, viacnásobne poprepájajte medzi sebou! (lepšie sa to v pamäti uloží a budete to mať kedykoľvek k dispozícii)*
5. *Nezabúdajte nikdy na vnímavosť, pozornosť a predstavivosť!*

6. *Majte na pamäti, že aj učiť sa je potrebné učiť, napr. osvojovaním si nových metód učenia!*

7. **Čo si pamätáme:**

10 % z toho, čo čítame,

20 % z toho, čo počujeme,

30 % z toho, čo vidíme,

50 % z toho, čo počujeme a vidíme,

70 % z toho, čo hovoríme

a **90 % z toho, čo robíme.**

8. *Učenie sa je výzva!*

(Upravené podľa Tepperweina 2005, s. 13-17)

V súčasnom dynamicky sa meniacom svete je dôležité učiť žiakov regulovať vlastné procesy učenia sa. L. Kaliská (2013) akcentuje myšlienku, že ak žiak rozumie vlastnému procesu učenia sa, vytvára sa u neho základ na formovanie autoregulácie učenia sa a to podporuje rozvoj celej jeho osobnosti.

Procesy učenia sa a vyučovania majú svoje zákonitosti, ktoré by učitelia mali poznať a využívať čo najefektívnejšie. Efektívne metódy výučby (z pohľadu učiteľa – edukátora) a učenia sa (z pohľadu žiaka – edukanta) sú aktuálnymi témami v každom veku a v každej spoločnosti.

Bariéry učenia sa sú v každom jednotlivcovi a je len na ňom, aby ich vedel identifikovať a eliminovať. Medzi najčastejšie patria:

1. vidina dokonalosti,
2. tvorba negatívnej skúsenosti – neveríme v úspech,
3. nesprávna definícia výzvy – situácie, ktoré sú nad naše sily,
4. stereotypy myslenia,
5. chceme sa učiť ako všetci ostatní.

(Upravené podľa Zahrádkovej 2005, s. 29-39)

Fischer (2011, s. 7-9) uvádza, že je nutné klásť si otázku: „**Učíme deti myslieť a učiť sa?**“ Vychádza z postulátu, že úspešní žiaci nielen veľa vedia, ale hlavne vedia, ako sa učiť. Ako účinné ponúka vyučovacie stratégie, ktoré by si mal osvojiť každý edukátor tak, aby ich vedel efektívne ponúknuť svojim žiakom:

1. učenie s myslením,
2. kladenie otázok,

3. plánovanie,
4. diskutovanie,
5. mentálne mapovanie,
6. divergentné myslenie,
7. kooperatívne učenie,
8. individuálne vedenie,
9. hodnotenie,
10. vytváranie učebného spoločenstva.

Je nutné vziať do úvahy aj vzťah myslenia a reči. Vygotskij (2004, s. 115-117) zdôrazňuje, že myslenie a slovo sa od samotného začiatku prejavujú ako utvárané podľa rozdielnych modelov. Reč svojou konštrukciou nie je priamočiarym zrkadlovým obrazom myšlienkovvej konštrukcie, preto ju nie je možné navliekať na myšlienku ako hotový odev. Myšlienka, ktorá sa premieňa v reč, sa transformuje a mení svoju podobu. Myšlienka sa v slove nevyjadruje, ale realizuje. Preto tiež opačne smerujúce procesy vývoja významovej a zvukovej stránky reči vytvárajú jeden celok až na základe pôsobenia svojej vnútornej protikladnosti: myslenie a reč sú tak kľúčom k pochopeniu podstaty ľudského vedomia. Slovo je tak malým svetom vedomia, akoby jeho mikrokozmosom. D. Fontana (2010, s. 167) uvádza, že priebeh učenia sa tvorí spravidla reťazec ôsmich udalostí, z ktorých sa niektoré odohrávajú priamo v žiakovi – učiacom sa subjekte a niektoré v jeho okolí:

1. *motivácia* – očakávanie,
2. *rozpoznanie* – žiak vníma učivo a odlišuje ho od ostatných podnetov súperiáciach o jeho pozornosť,
3. *osvojenie* – žiak kóduje poznatok,
4. *uchovanie v pamäti* – žiak ukladá poznatok do krátkodobej alebo dlhodobej pamäti,
5. *vybavenie z pamäti* – žiak vyberá konkrétny obsah z pamäti,
6. *zovšeobecnenie* – uložený obsah žiak aplikuje v nových situáciách, v ktorých mu umožňuje vytvárať stratégie na vyrovnanie sa s týmito novými situáciami,
7. *výkon* – praktické uplatňovanie zvolených stratégií,
8. *spätná väzba* – žiak získava informácie o výsledkoch.

Úlohou učiteľa je identifikovať úroveň, v ktorej žiak môže zlyhať, a pomôcť žiakom vyhnúť sa zlyhaniu na ďalších úrovniach tým, že bude dbať na to, aby učenie sa prebiehalo v týchto deviatich krokoch:

1. *Získať pozornosť žiaka.*
2. *Povzbudiť žiaka k vybaveniu si potrebných predbežných vedomostí.*
3. *Oznámiť žiakovi učebné ciele.*
4. *Predložiť žiakovi príslušné podnety (učivo).*
5. *Poskytnúť žiakovi potrebné vedenie – pomôcky podporujúce prepojenie učiva do súvislostí.*
6. *Vytvoriť podmienky na predvedenie požadovaného výkonu žiakom.*
7. *Poskytnúť žiakovi spätnú väzbu.*
8. *Ohodnotiť výkon žiaka.*
9. *Vytvoriť podmienky na uchovanie a transfer novej osvojenej informácie do nových situácií: formulovať otázky a úlohy takým spôsobom, ktorý žiakovi umožní vyjadriť osvojené či odvodené pravidlá.*

Zastávame názor, že základným odrazovým mostíkom pre efektívnu, tvorivú a zmysluplnú edukáciu musí byť:

1. *pozerať a pozorovať s porozumením,*
2. *počúvať s porozumením,*
3. *rozprávať s porozumením,*
4. *čítať s porozumením,*
5. *vnímať seba, druhého a sveta s porozumením.*

5| **Námety na aplikáciu postupov podporujúcich rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole**

V tejto kapitole ponúkame diapazón stratégií a metód podporujúcich rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole.

Je už na každom učiteľovi, ktorý z námetov si zvolí pre svoju činnosť v školskej triede, berúc do úvahy všetky vnútorné aj vonkajšie okolnosti, s cieľom čo najviac aktivizovať žiakov.

5.1| **Metakognitívne stratégie**

Metakognitívne stratégie rozvíjajú proces učenia sa žiakov, preto je ich implementácia do školskej praxe viac než opodstatnená. Ich podstatu sme priblížili v predchádzajúcej kapitole, táto kapitola obsahuje námety na ich aplikáciu. Vychádzame z prác Kimákovej a kol. (2001), I. Tureka (2005, 2010), D. Helldovej a kol. (2011), Fischera (2004), Tomengovej (2012), Brestenskej a kol. (2014) a E. Petláka (2014).

5.1.1| **Efektívne čitateľské stratégie**

Začíname ponukou efektívnych čitateľských stratégií, ktoré sú odrazovým mostíkom pre žiaka na uchopenie informácií z textu. Odporúčame postupovať tak, aby žiak zvládol najprv jednu dokonale a až potom ďalšiu. Učiteľ by mal žiakovi ukázať všetky možnosti (prihliadajúc na vekové vývinové osobitosti) a ponechať mu možnosť výberu, ktorou daný text spracuje, ak ide už o čitateľa na vyššej úrovni práce s textom.

Prehľad stratégií sme usporiadali podľa stupňa náročnosti, od menej náročných (dokážu zvládnuť aj žiaci na primárnom stupni vzdelávania) až po náročnú prácu s textom. Považujeme za potrebné zdôrazniť, že v procese učenia sa žiak potrebuje zvládnuť procesy na troch úrovniach:

- porozumenie informáciám v texte,
- interpretácia informácií,
- kritické zhodnotenie textu (vlastný názor a závery).

1. Analýza štruktúry textu

Na úvod samotnej práce s textom je vhodné poprezeráť si text z hľadiska jeho štruktúry – ilustrácie, prílohy, zvýraznené slová, poznámky, kapitoly, odseky, texty doplnené ilustráciami, grafmi a členené pomocou nadpisov (hlavných, podnadpisov), obsahujú tiež poznámky pod čiarou a úlohy. Väčšina výkladových textov je písaná spôsobom príčina – dôsledok, porovnaj – rozlíš a text je spracovaný v logických celkoch. To umožní žiakovi jednak rýchlo sa orientovať v texte, jednak eliminovať do čo najvyššej možnej miery nechť žiakov pracovať s textom ako takým a obzvlášť s textom v učebnici.

2. Čitateľská stratégia 3 – 2 – 1

Žiak vyhodnocuje získané informácie v týchto krokoch:

- 3 dôležité veci, ktoré boli v texte – vyhledá 3 informácie, ktoré považuje za dôležité.
- 2 veci, ktoré ňa zaujali – vypíše dve informácie, ktoré žiaka zaujali preto, že ide o nové informácie, alebo ktoré neboli v súlade s doterajšími vedomosťami žiaka a pod.
- 1 vec, na ktorú si v texte nenašiel odpoveď – mohlo ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí žiaka ap.

3. KWL

What you Know – *what you Want to know* – *what you Learned*.

Čo o téme už viem – čo by som chcel vedieť – čo som sa naučil.

Ide o čitateľskú stratégiu podporujúcu aktívne učenie sa, ktorá sa dá použiť aj v tradične orientovanom vysvetľovaní učiva na bežných vyučovacích hodinách. Podporuje kritické myslenie a interakciu žiaka a učiteľa navzájom. Žiak vyplní tabuľku, ktorá obsahuje tri stĺpce: do prvého si vyplní pred čítaním to, čo už o téme vie, do druhého pred čítaním doplní, čo by sa o téme chcel dozvedieť a do posledného po prečítaní textu napíše, čo sa z textu dozvedel.

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

Veľmi efektívna a efektná práca s textom, ktorú zvyknú žiaci po jej dokončení osvojiť si dokonca uprednostňovať pred písaním súvislých poznámok do zošitov.

4. Čitateľská stratégia SQ3R

(akronym je vytvorený zo začiatkových písmen anglických slov: **S**urvey/pre-skúmaj, **Q**uestions/vytvor otázky, **R**ead/čítaj, **R**ecite/voľne prerozprávaj, **R**eview/zosumarizuj).

Nasledujúce pokyny sú voľnou aplikáciou metodiky SQ3R:

1. Prezrite si text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie... všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať.
2. Pokúste sa jednou vetou napísať váš predpoklad, o čom text bude.
3. Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odseku.
4. Zmeňte podnadpisy na otázky.
5. Prečítajte si pozorne text každého odseku a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu.
6. Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme.
7. Pokúste sa graficky spracovať text.
8. Vypíšte kľúčové slová z textu.
9. Napíšte krátke zhrnutie textu (krátke sumár v rozsahu 5 riadkov).

5. RAP

Stratégia je zameraná na rozvíjanie schopnosti žiaka porozumieť hlavným myšlienkam a podporujúcim detailom prostredníctvom parafrázovania textu. Názov je opäť akronym:

- **Read – čítaj.** Prečítaj vždy len jeden odsek.

- **Ask – *klad' si otázky***. Spýtaj sa, čo je hlavnou myšlienkou tohto odseku, a vytvor k tomu otázku. Pokús sa v ňom nájsť hlavnú myšlienku a podporujúce detaily.
- **Paraphrase – *odpovedaj vlastnými slovami***. Odpovedz na otázku vlastnými slovami.

Žiak si môže robiť poznámky na papier alebo si ich nahráť. Odporúča sa z napísaných poznámok spracovať pojmovú mapu alebo inú pomôcku na opakovanie a precvičovanie učiva.

6. Čitateľská stratégia PLAN (Predict, Locate, Add, and Note)

PLAN je študijno-čitateľská aktivita vhodná na prácu s informačnými textami, ktorá učí čítať texty heuristickým spôsobom. PLAN je akronym 4 krokov, ktoré sa realizujú pred, počas a po prečítaní textu.

1. krok – predpoklad, ***predpoved'*** (*predict*)

V tomto kroku odhadnete obsah a štruktúru textu a spracujete ju vo forme *pojmovej mapy* na základe názvu článku, podnadpisov, obrázkov, diagramov ap.

2. krok – ***lokalizácia*** (*locate*) známych a neznámych informácií v *pojmovej mape*, a to vo forme značiek. Vedľa známeho pojmu poznačte (**v**) a vedľa neznámeho pojmu poznačte (?).

3. krok – ***pridanie*** (*add*), aplikujte počas čítania, pripíšte krátku charakteristiku k vyznačenému pojmu alebo jeho vysvetlenie.

4. krok – ***záznam*** (*note*) je záverečná fáza strategického čítania, vedomosti získané z textu spracujte voľným prerozprávaním textu podľa *pojmovej mapy*, alebo vedomosti využite v pripravenej diskusii, alebo napíšte krátky sumár.

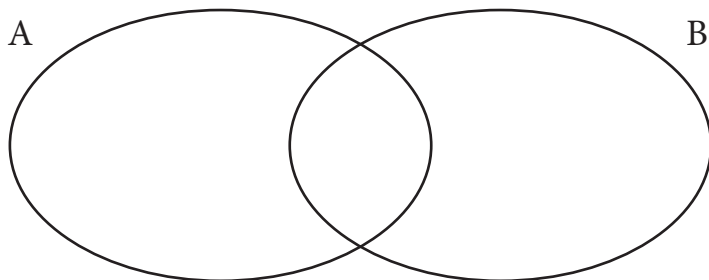
5.1.2| Ďalšie stratégie podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole

Nasledujúci prehľad stratégií sme zostavili na základe nami získaných skúseností zo školskej edukácie, kde sa osvedčili ako produktívne, efektívne a efektívne súčasne.

1. Stratégia porovnaj – rozlíš

Porovnaj a rozlíš je stratégia založená na skúmaní dvoch alebo viacerých objektov, myšlienok, javov, ľudí, textov a pod. tak, že sa sleduje ich podobnosť

a odlišnosť. Môžeme porovnávať dva filmy, dve knihy, dve vedecké teórie, dve rôzne látky, dva spôsoby práce, fungovania systému a pod. Grafické znázornenie podobnosti a odlišnosti – Vennov diagram. Na ľavú a pravú stranu sa píše špecifické (odlišné) znaky a do stredu rovnaké (spoločné) znaky.



2. Kooperatívne učenie sa (učiace sa tímy) – žiaci dostanú študijné podklady, potom odpovedajú na otázky, riešia úlohy.

Texty vyžadujú od žiakov vlastné porozumenie a spracovanie vecí, ktoré nie sú explicitne uvedené v texte. Žiaci môžu dostať v skupinách aj rôzne texty a spolupracujú pri ich prezentácii iným skupinám.

3. Grafické spracovanie textu – graficky spracovať pripravený text. Vhodné je dovoliť žiakom použiť akékoľvek tvary, či dokonca obrázky, do ktorých vpíšu tézy z textu. Vyprovokujeme ich tak k prejavu vlastnej kreativity.

4. PAR – vyučovanie pozostáva z troch krokov:

P – prezentácia nového učiva s aktívnym zapojením sa žiakov,

A – aktivity pre žiakov zamerané na aplikáciu nových vedomostí,

R – reflexia aktivity podporujúca ujasnenie, usporiadanie nových poznatkov, overenie naučeného.

5.1.3 Aktivizujúce a inovatívne metódy práce, aktívne učenie sa žiakov

Skôr ako prejdeme k samotným metódam a postupom ich realizácie v edukácii, považujeme za potrebné objasniť pojmy – aktivizujúce metódy, inovatívne metódy, princíp aktívneho učenia sa žiakov.

Inovatívne metódy – zvykneme tak označovať tie, ktoré bežne vo vyučovacom procese nepoužívame, ale ich aplikácia prináša zatraktívnenie edukácie a celkovo môže prispievať k zvyšovaniu jej efektivity. Nie je možné jednoznačne stanoviť, ktoré metódy sú len inovatívne, pretože to závisí od metód používaných konkrétnym učiteľom, od charakteru výučby, klímy v triede. Inak povedané, inovatívne pre jedného učiteľa nemusí byť inovatívne pre iného, to isté platí v rôznych triedach – na aký spôsob výučby sú žiaci zvyknutí. V našich podmienkach rozumieme pod inovatívnymi metódami tie, ktoré sa neobjavujú v tradične ponímanej edukácii, príp. len málokedy, kladú dôraz na motiváciu žiakov, podporujú ich tvorivosť, kreativitu, podieľajú sa na lepšom pochopení a osvojení si učiva, a tak prispievajú k skvalitňovaniu vyučovacieho procesu. Zvyčajne sú úzko prepojené s aktivizáciou žiakov počas edukačného procesu (upravené podľa Tureka 2010, s. 121-123).

Aktivizujúce metódy – sú založené na plánovaní, organizovaní a riadení samotnej edukácie tak, aby prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov dochádzalo k splneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Ciele aktivizujúcich metód:

- podporovať záujem žiakov o učenie,
- využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov,
- podporujú u nich intenzívne prežívanie, myslenie a konanie,
- významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov.

V odbornej literatúre sú pomerne podrobne spracované. Ponúkame klasifikáciu aktivizujúcich metód a ich členenie podľa Rovňanovej (2013).

Členenie aktivizujúcich metód:

- podľa náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky),
- podľa časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní,
- podľa zaradenia do kategórie (hry, situačné m., inscenačné m.),
- podľa účelu a cieľa vo vyučovaní (na diagnostikovanie, opakovanie, motiváciu).

Klasifikácia aktivizujúcich metód:

1. Problémové metódy – tvoria základy aktivizujúcich metód. Kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov. Zaraďujeme sem:

- analýzu prípadových štúdií,
- heuristické metódy,
- metódy čiernej skrinky,
- metódy konfrontácie,
- metódu paradoxov.

2. Hry

- didaktické hry,
- neinteraktívne hry (založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy, doplňovačky),
- ekonomické hry.

3. Diskusné metódy – cieľom je naučiť študentov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť ich počúvať. Patria sem tieto metódy:

- brainstorming,
- brainwriting,
- diskusia spojená s prednáškou (ďalšie varianty diskusie),
- Gordonova metóda,
- Hobo metóda
- Philips 66,
- metóda cielených otázok,
- metóda konsenzu.

4. Situačné metódy – sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii. Sú to vlastne modelové situácie vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré treba vyriešiť. Majú viac riešení a často vyžadujú komplexný prístup, vedomosti z rôznych predmetov. Patria sem tieto metódy:

- rozborová metóda,
- metóda konfliktných situácií,
- metóda incidentu,
- metóda postupného zoznamovania sa s prípadom,
- bibliografické metódy.

5. Inscenačné metódy alebo hranie rolí – používali ich už starí Rimania na školeniach právníkov a rétorov. Vychádza sa z priamej skúsenosti, študent sa viac naučí, keď si danú rolu zahrá, ako keď len pasívne pozoruje. Žiak získava emotívny zážitok a skúsenosť. Podstatou je sociálne učenie v modelových

situáciách, keď účastník je sám aktérom predvádzaných situácií. Sú založené na scenári:

- inscenácie štruktúrované (rozpracovaný scenár pre osoby),
- inscenácie neštruktúrované (umožňujú aktérom voľnejšie pole pôsobnosti),
- mnohostranné hranie rolí.

6. Špeciálne metódy – metódy, ktoré nemožno zaradiť do predchádzajúcich skupín. Je ich veľmi veľa (aj z iných oblastí), vyžadujú didaktickú úpravu od učiteľa. Patria sem metódy:

- balík došlej pošty,
- cvičenie vo vnímavosti,
- projektová metóda,
- icebreakers – cieľom je prelomenie ľadov medzi hráčmi, prelomenie psychických bariér, uvoľnenie napätia, vytvorenie priateľskej atmosféry.

Aktívne učenie sa žiakov:

- kladie sa menší dôraz na sprostredkovanie informácií a väčší dôraz na rozvoj zručností žiakov,
- od žiakov sa požadujú vyššie myšlienkové operácie, ako napríklad analýza, syntéza, hodnotenie,
- žiaci nielen aktívne robia, ale súčasne aj rozmyšľajú nad tým, čo robia,
- vedomosti, ktoré žiaci získavajú vlastným aktívnym učením sa, závisia od ich motivácie a cieľov, ale aj od toho, čo z danej témy už vedia a ako to vedú využiť pri učení sa nových vecí,
- učenie sa je teda o konceptuálnych zmenách, nielen o získavaní nových informácií, napríklad využitím textovej podoby (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy), audioukážky (nahrávka rozhovoru, analýza skladby, opis situácie), videoukážky (filmy, divadelné ukážky, reklamy), počítačovej podpory (webové stránky, prezentácie v MS PowerPoint),
- konceptuálne zmeny sa uskutočnia, keď:
 - sú učiteľovi aj žiakom jasné ciele,
 - je prítomná vnútorná motivácia žiakov, ktorá je dôsledkom záujmu, zvedavosti, zmysluplnosti toho, čo chceme žiakov naučiť, ale je aj výsledkom dobrého vyučovania a súvisí tiež s pozitívnou klímou v triede,

- žiaci majú voľnosť v prístupe k riešeniu úloh (kreativita), nemusia byť tvrdo orientovaní na plnenie požiadaviek striktného zadania alebo požiadaviek pri skúšaní (hodnotení),
- žiaci majú možnosť navzájom spolupracovať a diskutovať.

Uplatňuje sa **MODEL 3P**:

1. Počiatkové faktory (presage) – identifikácia všetkého, čo bude dôležité v procese učenia sa žiakov, pričom ide o dvojaké faktory:

- žiacke (relevantné predchádzajúce vedomosti žiakov k téme a záujem o ňu, schopnosti žiakov, význam témy vzhľadom na študijné zameranie a iné),
- učiteľské (ciele, metódy vyučovania, skúšanie – hodnotenie, klíma, organizácia štúdia v škole a iné).

2. Proces – aktívne učenie sa žiakov, a to hĺbkovým prístupom učiteľa (na základe cieľov určiť, čo je podstatné, má širšiu platnosť a tomu sa venovať dôkladne a detailne), alebo povrchným prístupom učiteľa (za každú cenu prebrať všetky témy vedie často k povrchným vedomostiam, ktoré slúžia žiakom krátkodobu).

3. Produkt – výsledky učenia sa žiakov, ktoré môžu byť:

- kvantitatívne (fakty, zručnosti),
- kvalitatívne (štruktúra, transfer),
- afektívne (aktívne zapojenie sa žiakov – zaangažovanosť na plnení úloh).

(Upravené podľa Tomengovej 2012, s. 13-14)

5.1.4| Prehľad aktivizujúcich a inovatívnych metód práce podporujúcich aktívne učenie sa žiakov

Ponúkané konkrétne metódy sa vyznačujú veľkou rôznorodosťou, preto je niekedy dosť obťažné presne definovať, či ide o metódu, alebo koncepciu.

Brainstorming – burza nápadov

Zásady brainstormingu:

1. oddelenie tvorby, produkcie nápadov od ich hodnotenia,
2. kvantita vyvoláva kvalitu,
3. synergický efekt – spolupráca žiakov vedie k inšpirácii, produkcii viacerých nápadov.

Pravidlá brainstormingu:

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

(Turek 2005, s. 139-141)

Cinquain

Tento názov pochádza z francúzskeho slova „päť“ – päťveršová báseň. Vyžaduje si zlučovanie informácií o texte do stručných, výstižných výrazov, ktoré opisujú, resp. reflektujú tému. Postup:

1. *v prvom riadku* je jednoslovné pomenovanie témy (zvyčajne podstatné meno),
2. *v druhom riadku* je dvojslovný opis témy (dve prídavné mená),
3. *tretí riadok* má tromi slovami vyjadriť činnosť, akciu, dej (zvyčajne tri činné prídavné slovesá),
4. *vo štvrtom riadku* je štvorslovný výraz vyjadrujúci pocit, emocionálny vzťah k téme,
5. *piaty riadok* má obsahovať jednoslovné synonymum, ktoré rekapituluje podstatu témy. (Kimáková, Dunayová, Lucyová 2001, s. 16)

Nesmieme zabudnúť, že pre žiakov, ale aj pre nás je pomerne náročné zhrnúť informácie, ucelené myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov. Napísať cinquain si vyžaduje dôkladné preštudovanie a pochopenie témy, čo je významné pre syntézu a zhrnutie informácií.

V rámci oboznamovania žiakov s touto metódou môžeme použiť vopred pripravenú schému:

Snehová guľa – začína sa individuálnym štúdiom pripraveného nového materiálu, po ňom nasleduje vzájomné vysvetlenie vo dvojiciach, vo väčšej skupine, vo veľkej skupine vysvetlenie s prezentáciou.

Rozhodnutia pravda/lož – stanoviská k predloženým výrokom (práca na základe predloženého textu, v ktorom nič nie je explicitne opísané). Učiteľ si pripraví pracovné listy s výrokmami.

Žiak na základe vlastných poznatkov, vedomostí a skúseností doplní vedľa výroku písmeno – P (pravda) alebo L (lož). Po skončení práce žiaci spoločne diskutujú a argumentujú, prečo je daný výrok pravda alebo lož.

INSERT

Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie

(angl. Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking)

- Na využitie tejto vyučovacej metódy je možné vytvoriť si vlastné texty, s ktorými budú žiaci pracovať, ale rovnako dobre sa dajú na prácu využívať aj klasické učebnice.
- Žiaci čítajú samostatne, potichu a pomaly text.
- Ceruzkou vyznačujú do textu k jednotlivým myšlienkam dohodnuté značky.
- Po prečítaní a označovaní textu žiaci napíšu zoznam informácií podľa jednotlivých značiek do svojich zošitov, do tabuľky (učiteľ môže tabuľku pripraviť vopred a rozdať ju žiakom, po jej vyplnení si ju nalepia do zošitov):

<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">to som vedel/-a</p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">to som nevedel/-a</p>	<p style="text-align: center;">?</p> <p style="text-align: center;">tomuto som nerozumel/-a, na to sa chcem opýtať</p>

- Do každého stĺpca žiaci podľa značiek napíšu hlavné myšlienky označené v texte (stručne a heslovite), ale aj svoje myšlienky, čo si myslia o tom, čo sa dozvedeli, prípadne môžu nakresliť aj obrázky.
- Po ukončení samostatnej práce diskutujeme so žiakmi o tom, čo napísali. Pýtame sa, čo nové sa dozvedeli, čomu nerozumeli. Nezrozumiteľný obsah môžu najprv vysvetliť žiaci, ktorí textu porozumeli, a až potom zhrnie základné pojmy učiteľ.

Použitím metódy INSERT naučíme žiakov:

- triediť informácie,
- rozhodovať sa, ktoré informácie sú pre nich dôležité a ktoré nie,
- priradovať staré informácie k novým,
- robiť nielen analýzu nových poznatkov, ale aj ich syntézu s nadobudnutými vedomosťami, integrovať ich,
- získavať skúsenosti, ako pristupovať k informáciám, spracovávať ich a zároveň si **z nich privlastniť tie myšlienky, ktoré budú považovať za potrebné,**
- **čítať text s porozumením,**
- **vyberať a pamätať si podstatné pojmy a kľúčové slová.**

(Upravené podľa Facunovej 2012)

Fotoesej

Ide o metodiku, ktorá je časovo pomerne náročná, ale na druhej strane poskytuje množstvo príjemných chvíľ strávených pri práci pre žiakov, pre učiteľa poskytuje množstvo informácií o samotných žiakoch, ktoré sa pri tradičnom ponímanom vyučovaní získavajú pomerne náročne. Okrem toho je využiteľná pre všetky vekové kategórie žiakov či dospelých.

Pokúsili sme sa ju dokonca aplikovať na vzdelávaní v jednom z blokov edukácie, určených študentom „tretieho veku“ a seniorom s veľkou efektívnosťou aj efektívnosťou.

Tvorba fotoeseje má niekoľko fáz:

1. fáza – voľba témy. Tému vyberie sám vyučujúci alebo ponúkne žiakom viacero možností tém, a to buď ním vopred pripravených, alebo vyzve žiakov, aby sami pripravili témy, vždy v nadväznosti na preberané učivo.

2. fáza – časový harmonogram: hneď v úvode sa vyučujúci dohodne so žiakmi na presnom časovom harmonograme práce vrátane prezentácie a hodnotenia.

3. fáza – rozdelenie žiakov do skupín, v ktorých si sami zvolia vedúceho skupiny a „časomerača“. Vedúci skupiny v priebehu tvorby fotoeseje prácu koordinuje a „časomerač“ kontroluje čas.

Odporúčame rozdelenie buď náhodným výberom, alebo cieľavedomé, ktoré urobí učiteľ s rešpektovaním pravidiel skupinovej práce (skupina 4 – 5 členov, zastúpenie – pragmatikov, aktivistov, teoretikov a reflektorov – podľa učebných štýlov), a súčasne môže po predchádzajúcom „zdiagnostikovaní“ pro sociálnych vzťahov v triede zlúčiť žiakov v skupine tak, aby sa tieto vzťahy vytvárali, posilňovali či korigovali.

4. fáza – príprava hodnotenia:

- a) stanovenie kritérií – podobne ako pri voľbe témy – buď ich pripraví učiteľ, alebo spoločne celá trieda,
- b) stanovenie hodnotenia – škálovanie, bodovanie či využitie percentuálnych hodnôt.

Musíme upozorniť na fakt týkajúci sa hodnotenia a kritérií – musia byť presne a jednoznačne formulované tak, aby im porozumel každý žiak.

5. fáza – tvorba samotnej fotoeseje podľa pravidiel:

- a) obsahuje príbeh – postavy, dej, pointu, sujet, ideu,
- b) má podobu filmového pásu (niečo na spôsob detského leporela) – jednotlivé okienka obsahujú konkrétne časti príbehu,
- c) obrázky a texty sú poskladané z častí iných obrázkov a textov, napr. ak ide o obrázok postavy, má jednotlivé časti tela poskladané z častí iných tiel iných postáv, podobne aj texty,
- d) je „čitateľná“ pre diváka bez doplňujúceho komentára autorov,
- e) pracujeme s letákovým materiálom alebo staršími časopismi, novinami.

6. fáza – prezentácia vytvorených fotoesejí. Tu chceme akcentovať nami vytvorenú podobu prezentácií, ktorá sa nám veľmi osvedčila v školskej praxi:

- a) Skupina, ktorá tvorí fotoesej, je označená ako *autorská skupina*. Skupina, ktorá bude „čítať“ príbeh cudzej fotoeseje – *interpretačná skupina*. Tá, ktorá bude hodnotiť – *hodnotiteľská skupina*.

- b) Postup: Učiteľ si pripraví čísla skupín na kartičky tak, aby neboli z druhej strany čitateľné. Náhodným výberom si vedúci skupín vyberú čísla skupín.
- c) Učiteľ náhodným výberom zvolí číslo prvej skupiny – autorskej, teda jej fotoesej bude prezentovaná. Vedúci tejto skupiny vyberie číslo skupiny, ktorá bude ich fotoesej prezentovať – nateraz interpretačná skupina.
- d) Interpretačná skupina si v konkrétnom časovom limite prezrie autorskú fotoesej, pripraví si jej „odprezentovanie“, potom ju odprezentuje.
- e) Autorská skupina následne „odprezentuje“ svoju verziu ňou vytvorenej fotoeseje. Ostatné skupiny ju zhodnotia podľa stanovených kritérií.

7. fáza – hodnotenie fotoesejí žiakmi (rovesnícke hodnotenie a sebahodnotenie): vedúci autorskej skupiny vylosuje hodnotiteľskú skupinu, ktorá zhodnotí činnosť interpretačnej skupiny a fotoesej autorskej skupiny podľa kritérií, a to s použitím argumentov. Následne svoju fotoesej zhodnotí podľa kritérií autorská skupina. Prihliada sa aj na to, do akej miery sa zhodli v interpretácii fotoeseje autorská a interpretačná skupina. Ak sú viditeľné rozdiely, je vhodné žiakov upozorniť, že aj táto podoba komunikácie prostredníctvom textu a obrázkov musí mať „výpovednú“ hodnotu a mala by byť zrozumiteľná nielen pre tvorcov, ale aj pre „čitateľov“.

8. fáza – hodnotenie učiteľom – môže byť sumatívne alebo formatívne. Odporúčame aj motivačnú podobu hodnotenia.

9. fáza – prezentácia žiackych fotoesejí – odporúčame vybrať najlepšie práce a zviditeľniť ich buď na školských chodbách, alebo na webovej stránke školy. Nám sa osvedčila aj prezentácia buď pred žiakmi z iných tried, alebo pred rodičmi žiakov na triednych alebo celoškolských stretnutiach.

Na základe nami získaných skúseností s implementáciou fotoeseje do edukácie môžeme túto metódu len a len odporúčať, pretože má okrem sumarizácie získaných vedomostí z konkrétneho učiva ešte množstvo tzv. „pridanej hodnoty“ pre učiteľa aj pre žiakov samotných.

Poskytne učiteľovi prehľad o kooperatívnych, komunikačných, prosociálnych zručnostiach, prípadne odkryje tú časť žiakovej osobnosti, ktorá by inak bola pre učiteľa „skrytá“ – napr. má rozličné informácie aj z iných oblastí, čo žiak číta, čo robí vo voľnom čase, aké má iné schopnosti a zručnosti (napr. výtvarný, hudobný talent, zručnosti práce s PC a podobne).

Pre žiaka je to možnosť ukázať v pozitívnom zmysle slova, čo ešte vie navyše, než bežne preukazuje v edukačnom procese, plus možnosť prezentovať sa aj pred rodičmi. Môže nahradiť sumarizáciu, upevňovanie a preverovanie učiva – napríklad namiesto písomnej práce, čo žiaci určite radi uvítajú.

Skladačka (jigsaw)

Je kooperatívna metóda učenia sa nového učiva žiakmi priamo na vyučovacej hodine. Učiteľ pripraví učebný text, ktorý rozdelí na samostatné logické časti. Žiakov v triede rozdelí na taký istý počet skupín, aký je počet častí učebného textu. Každá skupina dostane jednu časť na štúdium – najprv študujú žiaci individuálne, potom diskutujú v skupine, vyjasňujú si veci a stávajú sa *expertmi* na danú časť textu. Potom sa skupiny preskupia tak, aby v každej skupine bol *expert* na každú časť učiva. Experti v skupine vysvetľujú svoju tému ostatným, diskutujú, odpovedajú na otázky. Na záver je možné úspešnosť učenia sa žiakov overiť krátkym didaktickým testom. (Tomengová 2012, s. 22)

Prípadové štúdie

Využitie prípadových štúdií vo vyučovacom procese znamená, že žiaci analyzujú poskytnuté historické alebo hypotetické situácie, ktoré zahŕňajú riešenie problémov, rozhodovacie procesy a iné vyššie myšlienkové operácie v zmysle Bloomovej taxonómie.

Analýza prípadovej štúdie zahŕňa tieto kroky:

- zoznámenie sa s obsahom prípadovej štúdie, ujasnenie si problému,
- zhromaždenie relevantných informácií,
- plán riešenia, jeho evalvácia,
- revízia výsledkov.

Podobnosť tejto metódy s problémovým vyučovaním je evidentná, avšak prípadové štúdie sú relatívne podrobne štruktúrované, obsahujú kontextuálne detaily a témy, ktoré sú žiakom známe – ide v nich skôr o aplikáciu predchádzajúcich základných vedomostí. Pri aplikácii prípadových štúdií vo vyučovaní nestačí len napísať dobrý obsah. Kľúčovou v prípade využitia prípadových štúdií je *diskusia* – prvok, ktorý zohráva aktívnu úlohu v procese učenia sa žiaka.

Prípadové štúdie sú možnosťou na hlbšie štúdium a skúmanie pojmov a myšlienok. Žiaci získavajú skúsenosti analýzou myšlienok, aplikáciou pojmov, riešením problémov a dosahovaním cieľov. Príprava vhodných prípadových štúdií si vyžaduje starostlivý výber a vedenie cieľavedomej diskusie vyžaduje od učiteľa dôkladnú prípravu a profesionálnu zručnosť. (Tomengová 2012, s. 56) Vďaka prípadovým štúdiám si žiaci môžu naplno uvedomiť rôznorodosť riešení alebo aj to, že nie vždy musí existovať len jedno správne riešenie, získajú odvahu ísť do rizika a obhájiť svoj vlastný postoj pred inými.

Čo je na obrázku?

Pri tejto metóde využívame digitálne technológie a žiakcu predstavivosť súčasne. Na internete nájdeme zaujímavý obrázok s výraznými prvkami. Upravíme ho napríklad do štyroch rozličných podôb tzv. *pixelizáciou* – to značí, rozostříme ho a postupne ostrosť zvyšujeme, až pri štvrtom obrázku je všetko veľmi dobre viditeľné.

Odporúčame pracovať v tíme, čím sa výborne uplatnia hravosť a súťaživosť žiakom vlastné. Musíme si ale uvedomiť, že dôležitú úlohu nebude mať čas, ale argumentácia a spolupráca v rámci každej skupiny.

Úlohou každej skupiny bude počas určitého časového úseku prísť na to, čo zobrazuje „rozpixelovaný“ obrázok. Dôraz kladieme nielen na pomenovanie, ale najmä na odôvodňovanie, teda žiaci nemôžu využívať úsečné odpovede, ale konkrétne argumenty aj s ich vysvetlením.

Postupným prezrádzaním a odkrývaním detailov snímky zapájame nielen predstavivosť, ale vyvoláme aktivitu aj pri prezeraní menej zaujímavých objektov.

Učiteľ má úlohu moderátora, ktorý od každej skupiny vyžaduje nielen odpoveď na to, čo sa na obrázku skrýva, ale aj kde a prečo existuje takýto objekt. (Brestenská a kol. 2014, s. 228)

Nám sa v školskej edukácii táto metóda veľmi osvedčila najmä pri rozvíjaní predstavivosti a pozorovacích schopností žiakov. Samotní žiaci si túto metódu obľúbili až do takej miery, že pripravovali obrazové hádanky pre svojich spolužiakov spontánne, no s podmienkou, že sa obrázok musel obsahom priblížiť preberanému učivu.

Grafy a tabuľky ako nástroj na rozmýšľanie

Veľmi dobrá metóda na rozvíjanie ďalších zručností a kompetencií u žiakov. Vzhľadom na to, že súčasný „digitálny vek“ poskytuje veľké možnosti grafického vyjadrenia rozličných spoločenských, kultúrnych, prírodovedných, historických a aktuálnych fenoménov, očakáva sa, že priemerne nadaný žiak zvládne interpretáciu toho, o čom tieto prostriedky hovoria. Tu sa ukazuje nová úloha pre edukátora – ukázať žiakom primeraným vysvetlením a úlohami vzťahy a súvislosti, ktoré im tieto grafické prostriedky ponúkajú.

Sú to typy úloh, ktoré je vyučujúci schopný sám pripraviť, prípadne ich môže veľmi vhodne aktualizovať jednak podľa učebnej látky, jednak podľa aktuálnych udalostí.

Napríklad:

1. Pozrite sa na grafické zobrazenia a odpovedzte na otázku: Do akej miery uvedené grafy/tabuľky/diagramy/ potvrdzujú, že Afrika je chudobný a zaostalý svetadiel?
2. Zistíte počet obyvateľov 2 štátov a porovnajete na základe tohto grafického zobrazenia ich ekonomickú úroveň.
3. Pomocou údajov z týchto grafických vyjadrení sformulujte svoje stanovisko: Je Slovensko jediným štátom EÚ s výraznými rozdielmi vo vyspelosti regiónov, alebo sú regionálne rozdiely skôr pravidlom?
4. Odpovedzte na otázku: Ktorý štát na svete bude mať v r. 2020 najväčšie množstvo obyvateľov nad 65 rokov a ktorý najmenšie? (Upravené podľa Brestenskej 2014, s. 234-235)

Myslíme si, že je to veľmi dobrá metóda na precvičovanie a upevňovanie týchto zručností žiakov, aj vzhľadom na potreby reálnej praxe, aj vzhľadom na niektoré typy testovaní žiakov, ktorými sa zistilo, že v tejto oblasti majú žiaci pomerne veľké nedostatky.

Spomienky

Učiteľ rozdá žiakom „samolepkové“ lístky a vyzve ich, aby pomocou symbolov a slov vyjadrili na lístkoch svoju „naj“ spomienku z detstva. Následne ich žiaci jednotlivo prezentujú a prilepajú na určenú plochu v triede tak, aby ako trieda vytvorili spoločne nejaký útvar. Vhodná metóda práce pri vzájomnom

spoznávaní sa žiakov v triede aj ako nástroj na pozorovanie jednotlivých žiakov pre učiteľa – aj toho, či sú „nastavení“ tak, že dokážu medzi sebou efektívne kooperovať.

Dá sa to použiť aj inak?

Požiadame žiakov, aby napísali čo najviac možností, ako sa dá vec, predmet bežnej dennej spotreby využiť inak (napríklad: niť, ihla, kameň, ponožka, CD a podobne). Pri vyhodnocovaní môžeme brať do úvahy jednak kvantitatívnu stránku – počet nápadov, jednak kvalitatívnu stránku – realnosť použitia nápadu v bežnom živote.

Náhrada

Variant predchádzajúcej metódy. Učiteľ nastolí žiakom situáciu z reálneho života: predmet, ktorý je potrebný na zabezpečenie nejakého konkrétneho procesu, nemáme poruke, ale proces je nutné zabezpečiť, čo by navrhovali použiť. Napríklad: Nemáš gumičku na vlasy, ale potrebuješ vlasy zopnúť. Čím to vieš urobiť a ako ju nahradiť? Ideš na bicykli a dostaneš defekt. Nemáš poruke náhradné dielce, si ďaleko od ľudí a potrebuješ sa dostať na nejaké miesto. Čím a ako dočasne zalepiš dieru v pneumatike? Hodnotíme podobne ako pri predchádzajúcej metóde s dôrazom na reálne použitie.

Čo by sa stalo, keby...?

Požiadame žiakov, aby popremýšľali nad zadaním a s použitím argumentov navrhovali možné alternatívy. Oceníme originalnosť alebo realnosť nápadov. Poukážeme na to, že podobné „nereálne“ nápady vo svojej dobe mali mnohí vedci a bádatelia a dnes sú ich vynálezy bežnou súčasťou nášho života – napríklad lietanie ľudí v lietadlách, na iné planéty, nanotechnológie v domácnosti a podobne. Príklady úloh:

Čo keby zvieratá vedeli hovoriť?

Čo keby sa Zem zrazu zastavila?

Čo keby naraz zmizla všetka voda na Zemi?

Čo keby nás navštívili mimozemšťania?

Čo keby všetci ľudia na Zemi vedeli čítať myšlienky?

Vytvorte obrázok

Učiteľ pripraví žiakom hárky papiera, na ktorých sú naznačené bodky alebo čiarky. Požiada žiakov, aby z nich vytvorili obrázok. Nasleduje prezentácia a najviac vydarené či najoriginálnejšie kresby môže učiteľ motivačne ohodnotiť.

Reťaz slov

Túto metódu odporúčame realizovať vo dvojici, a to buď tak, že jeden zo žiakov rozpráva a druhý zapisuje, alebo jeden povie prvé slovo a druhý následne ďalšie ako jeho asociáciu u seba.

Cieľom je dospieť v reťazení slov k takému slovu, ktoré sa od toho prvého úplne odlišuje.

Zadanie: Poviem slovo, napíš si ho, pozri sa na ňa a povedz slovo, ktoré s ním nejakým spôsobom súvisí.

Vytvor názov

Žiakom premietneme ponuku diel svetoznámych autorov a vyzveme ich, aby dali týmto dielam názvy.

Potom im ukážeme diela s názvami od pôvodných autorov a požiadame ich, aby prezentovali nimi vytvorené názvy aj so zdôvodnením.

Príklady: výtvarné diela, architektonické diela, mosty, veže, neobvyklé budovy, sochy a podobne.

6| Motivácia

Pri implementácii niektorej z ponúkaných aktivít odporúčame akcentovať miesto motivácie v aktívnej činnosti žiaka v edukačnom procese. Jednoznačne bolo viacerými vedeckými štúdiami preukázané, že intenzita motivácie determinuje výkonnosť žiakov v škole a súčasne je dôležitá aj pri dĺžke pozornosti žiaka. Tu by sme radi upozornili na fakt, ktorý je častou mylnou predstavou u učiteľov – silná a intenzívna motivácia zvyšuje výkonnosť žiaka. Nie je to namieste, pretože práve silná a intenzívna emócia sa môže stať brzdou výkonnosti – žiak potrebuje oveľa dlhší čas na „vstrebanie“ silného emocionálneho zážitku. Ak nie je prítomná dostatočná motivácia, uspokojujúce učenie sa v škole pravdepodobne ani neprebehne.

Ako však motivovať žiakov? Fontana (2010, s. 153) uvádza, že zdrojom motivácie žiaka môže byť:

- on sám (motivácia pochádza z neho samého – *intrinsická motivácia*),
- motivácia poskytovaná jeho okolím (*extrinsická motivácia*).

Z našich edukačných skúseností môžeme motiváciu odporúčať, pretože si myslíme, že v školskej praxi je pomerne náročné „premotivovať“ žiakov a motivácia je jedným zo základných pilierov rozvíjania kreativity a myslenia žiakov v škole.

Záver

Študijný text je učebným zdrojom k akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole* ako podporný materiál na vzdelávanie v rámci tejto tematiky. Problematiku rozvoja myslenia a kreativity sme ponúkli len ako návod pre učiteľov, ako zlepšovať úroveň svojich pedagogických kompetencií v tejto oblasti. Akcentovali sme vytváranie podmienok, prostredníctvom ktorých sa postupne z dieťaťa vyvinie jedinec, individualita majúca poznatky o vlastnom myslení, učení sa, o význame kreativity, no najmä osobnosť, ktorá bude vedieť pozitívne existovať v spoločenstve ostatných ľudí v zmysle dobra, múdrosti, užitočnosti, so zámerom, aby sa edukácia stala zmyslupnejšou tak, aby výsledkom jej pôsobenia bol ideál výchovy, teda človek:

- *dobrý* – čestný, morálny a charakterný,
- *aktívny* – samostatný, pracovitý a iniciatívny,
- *múdry* – vzdelaný a tvorivý,
- *šťastný* – vyrovnaný a zdravý,
- *zodpovedný* – za seba a svoje myslenie, správanie a konanie.

Ponúkli sme repertoár vybraných stratégií, foriem a metód zameraných na podporu rozvíjania myslenia a kreativity žiakov v škole s primárnym cieľom vyučovací proces inovovať, aktivizovať žiakov.

Náš ďalší cieľ bol zameraný na to, aby si učitelia začali klásť otázky, prečo je to tak, ako to je, najmä ak nie sú oni, či ich žiaci s edukáciou veľmi spokojní. Hľadať, čo je riešením konkrétnej situácie, klásť si otázky, ktoré budú viesť k pochopeniu situácie, a až potom na základe pochopenia viesť k riešeniam a odpovediam. Je to pomerne náročná a zložitá cesta, na ktorej si treba uvedomiť, kto som, kam smerujem, čo sú moje tromfy a ako to viem dať dokopy s ostatnými ľuďmi vrátane svojich žiakov tak, aby sa vzdelávanie a učenie stalo zmyslupným naplnením nášho spoločne stráveného času.

Všetkým, ktorí budú aplikovať naše návody, prajeme výdrž a neustálu snahu objavovať svet „detskými“ očami tak, aby sa z nich a z ich žiakov stali osobnosti so schopnosťou učiť sa a uvedomovať si vlastné schopnosti aj slabosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALBERT, S., 2008. *Škola 21. storočia*. Komárno: Nec-arte, s. r. o. 123 s. ISBN 978-80-89234-57-8.
- ASTLEITNER, H., 2002. Teaching critical thinking. In: *Journal of Instructional Psychology* [online]. 2, Jun 1. [cit. 22-12-2014]. Dostupné z: <http://www.thefreelibrary.com/Teaching+critical+thinking+online-out88761499>
- BRESTENSKÁ, B. et al., 2014. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského. 258 s. ISBN 978-80-223-3718-2.
- BRIKSMAN, L., 2007. Creative product and creative process in science and art. In: *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*. Volume 23, Issue 1, pp. 83-106.
- EVANS, J. ST. B. T., 2007. *Hypothetical thinking. Dual processes in reasoning and judgement* Psychological Press [online]. [cit. 22-12-2014]. Dostupné z: [http://www.thinking-and-reasoning-arena.com/books/Hypothetical Thinking](http://www.thinking-and-reasoning-arena.com/books/Hypothetical+Thinking)
- FACUNOVÁ, D., 2012. *Metóda INSERT* [online]. [cit. 19-12-2014]. Dostupné z: <http://www.facunova.estranky.sk/clanky/insert.html>
- FISCHER, R., 2004. *Učíme deti myslieť a učiť sa: praktický príručka stratégií vyučovania*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FORD, D. Y. a J. J. HARRIS, 1992. The elusive definition of creativity. In: *The Journal of Creative Behavior*. Vol. 26, No. 3, pp. 186-198.
- HATANO, G., 2001. Critical thinking, Cognitive psychology. In: SMELSER, N. J., BALTES, P. B., (eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.
- HELDOVÁ, D., N. KAŠIAROVÁ, a A. TOMENGOVÁ, A., 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Metodická príručka. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 60 s. ISBN 978-80-8052-372-5.

- HLAVSA, J. a M. JURČOVÁ, 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Psychodiagnostika. Bratislava, 1978.
- KALISKÁ, L., 2013. *Vyučovanie zamerané na učebné štýly*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 94 s. ISBN 978-80-557-0513-2.
- KIMÁKOVÁ, K., D. DUNAYOVÁ a P. LUCZYOVÁ, 2001. *Inovačné metódy vo vyučovaní prírodopisu a biológie*. Prešov: Metodické centrum. 76 s. ISBN 80-8045-240-7.
- KUBÁNI, V., 2010. *Všeobecná psychológia* [online]. [cit. 23-12-2014]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 157 s. ISBN 978-80-555-0172-7. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani5/index.html>
- PETLÁK, E., 2014. *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2014. 84 s. ISBN 978-80-7-8153-021-0.
- PORTIK, M., 2001. *Od vnímania k tvorivému mysleniu*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2001. 131 s. ISBN 80-8068-032-9.
- REICH, K. H., 2004. *The role of cognition in religious development. The contribution of relational and contextual reasoning (RCR)* [online]. [cit. 22-12-2014]. Dissertation, Univ. Utrecht. Dostupné z: <http://www.igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2004-1207-100941/full>
- ROBBINS, J. W., 2000. From thinking to religion: The opening of ideality in 19th century protestant thought. In: *Journal for Christian Theological Research* [online]. [cit. 23-12-2014]. Dostupné z: <http://www.apu.edai/CTFR/article/2000articles/robbins.batml>
- ROVNANOVÁ, L., 2013. *Aktivizujúce metódy. Pracovný list* [online]. [cit. 19-12-2014]. Dostupné z: http://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/PL_aktivizujuce_metody_text.pdf
- SILBERMAN, M., 1997. *101 metod pro aktivni výcvik a vyučování*. Praha: Portál. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- STRÍŽENEC, M., 2008. Postformálne myslenie. In: *Myslenie – osobnosť – múdrosť* [online]. [cit. 23-12-2014]. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. ISBN 978-80-88910-25-1. Dostupné z: http://www.psychologia.sav.sk/upload/Ruisel_Myslenie-mudrost-osobnost.pdf
- SZOBIOVÁ, E., 2004. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.

- ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TEPPERWEIN, K., 2005. *Ako sa ľahko učíť*. Bratislava: Eko-konzult. 157 s. ISBN 80-8079-027-2.
- TOMENGOVÁ, A., 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy* [online]. [cit. 19-12-2014]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-421-0. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/aktivne_ucenie_tomengova_web.pdf
- TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: IURA EDITION. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitívni a sociálni psychologie pro žáka základní školy*. Praha: Karolinum. 308 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.
- WEIGL, B., 2005/2006. *Psychologia rozwojowa i osobowosci* [online]. [cit. 18-12-2014]. Dostupné z: <http://www.aps.edu.pl/pliki/>
- ZAHRÁDKOVÁ, E., 2005. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál. 173 s. ISBN 80-7367-042-9.
- ZELINOVÁ, M. a M. ZELINA, 1997. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997. 78 s. ISBN 80-7164-192-8.
- ŽÁK, P., 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computers press. 305 s. ISBN 80-251-8457-5.