

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

BAKALÁRSKA PRÁCA

2011

Mária Ivančíková

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

OSOBNOSŤ UČITEĽA A KOGNITÍVNY ROZVOJ ŽIAKA

Bakalárska práca

Študijný program: Učiteľstvo pedagogiky a psychológie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Nitra 2011

Mária Ivančíková

POĎAKOVANIE

Touto cestou vyslovujem poďakovanie svojej školiteľke PaedDr. Lívii Fenyvesiovej, PhD. za jej cenné rady, odborné vedenie, trpezlivosť, odporúčania pri vypracovávaní našej bakalárskej práce.

ABSTRAKT

IVANČÍKOVÁ, Mária : *Osobnosť učiteľa a kognitívny rozvoj žiaka*. [Bakalárska práca] / Mária Ivančíková. - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. Nitra : KPg PF, 2011.

Témou bakalárskej práce je osobnosť učiteľa, jeho profesijné kompetencie smerujúce k naplneniu profesijného štandardu a kognitívny rozvoj žiaka v procese edukácie.

Práca je rozdelená do troch kapitol, v ktorých autorka podáva výklad profesionality učiteľa a jeho statusu, kompetencií a rôl, v nadväznosti na vymedzenie osobnostných charakteristík učiteľa, analyzuje metakogníciu a kogníciu, jednotlivé kognitívne funkcie, procesy, štýly učenia. V záverečnej kapitole je pozornosť venovaná kognitívnej edukácii a rozvoju kognitívnych funkcií žiaka učiteľom s dôrazom na kľúčové princípy sprostredkovania v procese edukácie. Vysvetľované sú východiská teórie kognitívnej edukácie, zložky a charakteristiky zmysluplného učenia a požiadavky na didaktické činnosti učiteľa v kontexte jeho interakčného štýlu a osobnostných charakteristík.

Kľúčové slová :

Osobnosť učiteľa. Kognícia. Metakognícia. Sprostredkovanie. Zmysluplné učenie. Štýly učenia. Interakčný štýl učiteľa.

ABSTRACT

IVANČÍKOVÁ, Mária : *Teacher's personality and cognitive development of the student.*
[Bachelor thesis] / Mária Ivančíková. – Konstantin Philosopher University in Nitra.
Faculty of Education; Department of Education. – Advisor : PaedDr. Lívia Fenyvesiová,
PhD. Nitra : KPg PF, 2011.

Theme of the thesis is teacher's personality, his professional competences aiming towards fulfillment of professional standards and cognitive development of the student in educational process.

The thesis is divided into three chapters in which the author describes teacher's professionalism and his status, competences and roles. In addition to definition of personal characteristics of the teacher, the author analyzes metacognition and cognition, individual cognitive functions, processes and teaching styles. The last chapter is dedicated to cognitive education and development of cognitive functions of students with emphasis on key principles of mediation in the educational process. Backgrounds of cognitive educational theory are being explained, as well as components and characteristics of meaningful teaching and requirements for didactic activities of the teacher in the context of his interactive style and personal characteristics.

Key words:

Teacher's personality. Cognition. Metacognition. Mediation. Meaningful learning. Teaching styles. Interactive style of the teacher.

OBSAH

ÚVOD	6
1 PROFESIJNÝ A OSOBNOSTNÝ KONTEXT UČITEĽA	7
1.1 Profesionalita učiteľa a status	9
1.2 Kompetencie a roly učiteľa	10
1.3 Osobnosť učiteľa a jej špecifický odraz v typológii učiteľov	15
2 KOGNÍCIA, METAKOGNÍCIA A ŠTÝLY UČENIA	25
2.1 Kognitívne procesy	29
2.1.1 Jednotlivé poznávacie procesy	29
2.2 Štýly učenia	32
3 KOGNITÍVNA EDUKÁCIA A ROZVOJ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ UČITEĽOM	35
3.1 Kognitívna edukácia a sprostredkované učenie	35
3.1.1 Východiskové teórie kognitívnej edukácie	36
3.1.2 Sprostredkované učenie	38
3.2 Rozvoj kognitívnych funkcií učiteľom	43
3.3 Interakčný štýl učiteľa ako determinant efektívneho sprostredkovania v rozvoji kognície	45
3.4 Typológie interakčného štýlu učiteľa	47
3.5 Vyučovací štýl učiteľa a rozvoj osobnosti žiakov	48
ZÁVER	51
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	52

ÚVOD

V poslednom storočí je v psychológii a v pedagogike výrazná pozornosť venovaná otázkam učenia. Toto je vysvetľované v rovine činnosti mozgu, ale aj v kontexte determinantov prostredia, v ktorom sa jednotliviec vyvíja. Hoci výskumy učenia za posledných 20 rokov odhalili veľa skutočností, na mnohé otázky stále odpoveď nepoznáme. Štúdium výskumov v oblasti kognitívnej edukácie i vzhľadom na program nášho štúdia, nás motivovalo k výberu témy orientovanej na oblasť interakčného štýlu učiteľa a jeho vplyvu na rozvoj kognitívnych funkcií osobnosti učiaceho sa. Práca je síce teoretického zamerania, no je v našom záujme ďalej ju výskumne rozširovať.

Cieľom našej bakalárskej práce bolo spracovať teoretické východiská vzťahovej roviny osobnostných charakteristík odrážajúcich sa v interakčnom štýle učiteľa a úrovne kognície a metakognície s možnosťami jej rozvíjania.

Práca je členená do troch kapitol, pričom v prvej kapitole sa venujeme profesijnému a osobnostnému kontextu učiteľa, jeho profesionalite a statusu. Pozornosť sme venovali aj osobnosti učiteľa a jej špecifickému odrazu v typológii učiteľov. V druhej kapitole sme sa zamerali na vymedzenie kognície, metakognície a súvisiaceho pojmu štýl učenia, ako aj na analýzu jednotlivých poznávacích procesov. Tretia kapitola s názvom Kognitívna edukácia a rozvoj kognitívnych funkcií učiteľom sa orientuje na analýzu kritérií sprostredkovaného učenia, východiskových teórií kognitívnej edukácie - teórií Piageta, Brunnera, Aushubela i Vygotskeho. Pozornosť sme v tretej kapitole venovali tiež interakčnému štýlu učiteľa, jeho typológii a determinantom efektívneho sprostredkovania v rozvoji kognície. V záverečnej časti tretej kapitoly je spracovaný vzťah interakčného štýlu učiteľa a rozvoj osobnosti žiakov.

1 PROFESIJNÝ A OSOBNOSTNÝ KONTEXT UČITEĽA

Proces inštitucionálnej výchovy a vzdelávania smerujúci k ideálu vychovaného človeka by mal začať už od predprimárneho vzdelávania v materskej škole a pokračovať v priebehu celého života. Táto požiadavka nie je v žiadnom prípade frárou, ale potrebou vyplývajúcou zo súčasného poznania ľudstva a rozvoja ľudskej spoločnosti v jej jednotlivých kultúrach. Primerane tomu sa mení aj pohľad na výchovu, jej podstatu, funkcionálnu a intencionálnu stránku, ako aj na jej terminologické vymedzenie. Pribudla predovšetkým dimenzia profesionality - nelaickosti, ako výraz intencionality toho, kto vychováva. M. Zelina (2004, s. 10) definuje výchovu ako odborné rozvíjanie psychických funkcií osobnosti, resp. profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti. Výchova je teda spoločnosťou primárne zverená do rúk profesionálov, a to nielen učiteľov, hoci v ich náplni práce by mala tvoriť najpodstatnejší rozsah. Učitelia a edukační profesionáli si musia uvedomiť, že za jej efektívnosť nesú nemalú a nezanedbateľnú časť spoločenskej zodpovednosti.

Pojem profesionalita má podľa J. Duchovičovej (2008, s. 11) dve základné stránky. Tou prvou je kvalifikovanosť, odborné vzdelanie a prax, ktorú človek využíva vo svojom zamestnaní. Táto predstavuje hlavnú náplň jeho pracovnej aktivity, pričom môže ísť o vedenie (usmerňovanie, riadenie, vychovávanie) alebo o činnosť. Druhou, nie menej dôležitou stránkou a zároveň stránkou, ktorej nie je verejnosťou pripisovaný zaslúžený význam, je kvalita profesionálnej činnosti. Spoločnosť očakáva, že profesionál sa vo svojom odbore vyzná, rozumie mu, ovláda ho, podá maximálny a kvalitný výkon. Profesionalitu vyžadujeme od lekára, letca, inštalátora i krajčíra, no u učiteľa dokážeme chyby a prípadné neprofesionálne intervencie tolerovať. Ospravedlnením spravidla býva špecifickosť, odlišnosť, neprispôsobivosť, porucha, výnimočnosť dieťaťa a nie neschopnosť, neprofesionalita a nekompetentnosť učiteľa, hoci formálne predpoklady profesionality spĺňa. Pre toto ospravedlnenie existuje nesmierne veľa označení a pojmov, ale skutočný profesionál dokáže v kontexte cieľov (ktoré má na zreteli, pretože predstavujú štandard jeho snaženia) diagnostikovať, interpretovať, prognózovať, projektovať, diferencovať, realizovať, kontrolovať a hodnotiť vlastné vedenie a činnosť. Dokáže kultivovať človeka a jeho svet. Skutočnému edukačnému profesionálovi sú vlastné tri dimenzie: personálna, etická a odborná.

Profesionalita vo výchove je daná stupňom poznania zákonov a zákonitostí rozvíjania možností človeka a využitím tohto poznania v praktickej činnosti výchovy (Zelina, M., 2004, s. 12). V záveroch Testovacej konferencie o všeobecných európskych princípoch pre určenie učiteľských kompetencií a učiteľskej kvalifikácie (Černotová, M., 2006) sa učiteľské povolanie chápe ako:

- profesia graduovaná - charakterizuje ju vysoká kvalita edukačného systému, ktorá vyžaduje, aby všetci učitelia boli pripravovaní na vysokoškolskej úrovni, alebo jej ekvivalentoch, vyžaduje vedomosti z predmetu vyučovania, vyžaduje vedomosti z pedagogiky, vyžaduje vedomosti, zručnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné pre vedenie a podporu učiacich sa a vyžaduje tiež porozumenie sociálnych a kultúrnych dimenzií – vzťahových systémov edukácie;
- profesia umiestnená do kontextu celoživotného, ktorá si vyžaduje, aby príprava učiteľov bola začiatkom a súčasťou celého kontinuálneho profesionálneho rozvoja, ktorý vyplňuje celý oblúk individuálnej kariéry, pretože učitelia sú si vedomí dôležitosti získavania nových vedomostí a majú schopnosť inovovať i používať nové informácie vo svojej práci;
- profesia mobilná, pretože mobilita je ústrednou súčasťou pregraduálnej prípravy a kontinuálnych, celoživotných vzdelávacích programov učiteľov. Učitelia by mali mať odvahu a chuť pracovať aj dlhší čas v iných krajinách Európy;
- profesia založená na partnerstve, kontaktoch, pretože vysokoškolské inštitúcie pripravujúce učiteľov spolupracujú so školami, kolegami a pracovníkmi, ktorí zabezpečujú rozvoj pracovných návykov, zručností;

Učitelia majú byť schopní i odvážni revidovať efektívnosť svojej praxe a nebáť sa spájať ju s aktuálnymi novinkami a výskumom tak, aby sa dosiahli kvality spoločnosti založenej na vedomostiach, zdôrazňuje J. Duchovičová (2008, s. 13). Profesionalita predpokladá silnú motiváciu k zvolenému povolaniu, vedomie poslania, akéhosi vnútorného celoživotného záväzku. Zároveň je to zvnútornenie zámeru, že všetky činnosti a služby, ktoré učiteľ poskytuje, sú založené na bytostných potrebách dieťaťa a budú vykonávané nezávisle od osobných pocitov, sympatií, či iných vzťahov, ktoré učiteľ k dieťaťu prežíva.

Od profesionála sa očakáva nezaujatosť, dôveryhodnosť, záväzné dodržiavanie práv jemu zverených osôb, etických a profesionálnych štandardov (kódexov) správania sa pri výkone povolania.

1.1 Profesionalita učiteľa a status

Práca učiteľa je náročná i vďačná zároveň. Ako hovorí D. Miklošovič (In Duchovičová, J., 2008, s. 21) ak má človek na ňu vlohy a baví ho, má o naplnený život postarané a zamýšľa sa aj nad príčinami, prečo status učiteľa v posledných desaťročiach klesol. Je to nízkym finančným ocenením alebo slabo sa rozvíjajúcou vzdelanostnou ekonomikou, nedostatočnou úctou spoločnosti k vzdelaniu, celkovým úpadkom morálnych hodnôt, nadvládou materializmu nad duchovnom? Podobný trend zaznamenávajú i vo vyspelých krajinách západnej Európy a v USA, hoci ich školy majú oveľa lepšie ekonomické zázemie, takže len o peniazoch to nie je.

Škola je zmenšeným modelom spoločnosti a s rozvojom spoločnosti sa zákonite zvyšujú aj požiadavky na učiteľov. Viacerí autori, napríklad J. Duchovičová (2008), V. Kurincová (2008), E. Petlák (2001), L. Fenyvesiová (2006) sa zhodujú, že učiteľské povolanie je jedným z najt'ažších, pretože učitelia sú takpovediac v prvej línii spoločenskej transformácie, čo na ich flexibilitu i kompetencie kladie nesmierne nároky. Učiteľ sa musí stať modelom, pretože personifikuje to, k čomu je zameraná jeho edukačná činnosť. Z uvedeného vyplýva požiadavka, že do školstva musia vstupovať osobnostne najvzretejší jedinci. Učitelia musia byť kvalitnými odborníkmi vo svojej profesii a zároveň dobrými pedagógmi a didaktikmi. Nesmú u nich absentovať pozitívne ľudské vlastnosti ako trpezlivosť, sebaovládanie, zodpovednosť, spoľahlivosť, empatia. Veľká väčšina učiteľov tieto predpoklady aj spĺňa, no i napriek tomu je ich vnímanie svojho spoločenského statusu, ako dokazujú výskumy, stále na nízkej úrovni.

J. Průcha (2002, s. 185) uvádza, že v sociologických výskumoch je prestíž vykonávanej profesie zisťovaná a analyzovaná ako jedna z charakteristík sociálnej stratifikácie (rozvrstvenia) a predstavuje subjektívnu reflexiu statusovej pozície, ako i špecifickú morálnu kompenzáciu za výkon v pracovnej role.

V tejto súvislosti sú veľmi zaujímavé výsledky výskumu prestíže jednotlivých povolání, na ktoré sa odvoláva J. Kořa (2007, s. 22). V prestížnych rebríčkoch sa už od 90. rokov 20. storočia objavujú na prvých miestach lekári, vedci, vysokoškolskí učitelia a hneď za nimi učitelia ostatných stupňov škôl. Veľmi podobné výsledky zaznamenali i M. Tuček a P. Machonin (In Duchovičová, J., 2008, s. 22). Vysokoškolskí učitelia sa umiestnili na treťom mieste rebríčku a učitelia ZŠ na siedmom mieste. To teda dokazuje, že spoločnosť si najviac váži tieto povolania, no keby sme k nim priradili platový rebríček,

zistíme, že ani jedno z nich nie je na ich vrcholných pozíciách. Nie je to jav vyskytujúci sa iba v našich podmienkach, rovnako sú na tom aj iné oveľa vyspelejšie štáty. Zastávať z humánneho hľadiska významnú pozíciu neznamenal nikdy a nikde dobrý plat. Je to skôr naopak, k najvyšším platovým triedam zodpovedajú skôr najmenej prestížne profesie a povolania. Môžeme tu azda hovoriť o jednom zo spoločenských paradoxov.

Za najväčší problém vo vzťahu k statusu učiteľa považujeme sebaodceňovanie, respektíve podceňovanie svojej profesie samotným učiteľom. Ak dáme učiteľovi určiť na škále prestíž svojho povolania, spravidla ju hodnotí oveľa nižšie, než ju hodnotí spoločnosť.

Ako jedno z možných riešení posilnenia vnímania významnosti a statusu učiteľského povolania sa javí systém a možnosti celoživotného vzdelávania, súvisiace s kariérnym rastom, zdokonaľovaním učiteľskej spôsobilosti a jej profesijných zložiek. Gradácia profesijnej dráhy učiteľa je zabezpečená prostredníctvom kvalifikačných (atestačných) skúšok, ktoré nie sú povinné, no zvyšujú predpoklady na výkon zvolených funkcií profesie a zároveň vytvárajú nárok na zvýšenie platu. (Duchovičová, J., 2008, s. 23).

1.2 Kompetencie a roly učiteľa

Problematika profesijných spôsobilostí a zručností je rozpracovaná a najčastejšie prezentovaná v podobe profesijných kompetencií učiteľa. Tieto tvoria zložitú štruktúru zahŕňajúcu vedomostnú, schopnostno - skúsenostnú a postojoivo-hodnotovú zložku. V. Spilková (2004) uvádza, že úroveň jednotlivých kompetencií je základom rozhodovacieho procesu učiteľky, pretože ovplyvňujú každú jej akciu a reflexiu. Patria sem pedagogické vedomosti a zručnosti (pedagogické, diagnostické, komunikatívne, organizačné a psychodidaktické) a kontextové vedomosti a zručnosti, ktoré umožňujú na operatívnej úrovni riešiť jedinečné pedagogické situácie.

Kompetencia, ako ju vymedzuje E. Petlák (2001, s. 33) znamená právomoc, okruh pôsobnosti, dosah právomocí. Z pedagogicko-didaktického hľadiska ide o okruh pôsobnosti učiteľa v edukačnom procese, ale aj mimo neho. Pojem kompetencia (spôsobilosť, jurisdikcia) sa najčastejšie spája s niečím, čo od človeka v určitom časopriestore, v určitej pozícii, v určitej role, profesii očakávame.

V pedagogickej a didaktickej literatúre nachádzame rôzne vymedzenia a charakteristiku významu kompetencií, napr. D. J. K. Loata (In Švec, V. 1995) uvádza, že kompetencia je potencialita osobnosti, v ktorej sú synchronizované tri základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie.

Pedagogická kompetencia je vysoko individualizovaná, premenná preto je ťažko objektizovateľná. (Obst, O. - Kalhous, Z., 2002 s. 98).

V pedagogickom slovníku sú kompetencie vymedzené ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú vytárané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – čo je širšie chápanie kompetencií. Užšie sú chápané len ako výsledok vzdelania učiteľa (Prucha, J. - Walterová, E. - Mareš, J., 2001, s. 103 – 104).

Pedagogická literatúra uvádza viacero prístupov k rozdeleniu kompetencií učiteľov. Jedným z nich je členenie kompetencií českej autorky V. Spilkovej. Autorka vymedzuje tieto kompetencie:

1. psychodidaktické,
2. komunikatívne,
3. organizačné a riadiace,
4. diagnostické a intervenčné,
5. poradenské a konzultatívne,
6. reflexie vlastnej činnosti (In Spilková, V., 1999, s. 41).

Iný pohľad na problematiku má V. Švec, ktorý pedagogické kompetencie rozdeľuje do týchto troch skupín:

1. kompetencie k vyučovaniu a výchove,
2. osobnostné kompetencie,
3. rozvíjajúce kompetencie.

Zaujímavo je oblasť kompetencií prepracovaná českou autorkou, J. Vašútovou (2006, s. 43), ktorá vychádza zo správy Európskej komisie „Vzdelávanie pre 21. storočie“, v ktorej Delors (1977) sformuloval štyri kľúčové vzdelávacie ciele učiacej sa spoločnosti. Tieto sa premietajú do nových funkcií školy, ktoré tvoria základ pre štruktúru profesijných kompetencií učiteľov. Ide o nasledujúce edukačné ciele, funkcie školy a kompetencie učiteľa:

1. Učiť sa poznávať (kvalifikačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie:

- predmetová,
- didaktická a psychodidaktická,

- pedagogická,
- informatická a informačná,
- manažérska,
- diagnostická a hodnotiaci.

2. *Učiť sa žiť spoločne* (socializačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie:

- sociálna,
- prosociálna,
- komunikatívna,
- intervenčná.

3. *Učiť sa konať* (integračná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie:

- osobnostne kultivujúca,
- multikultúrna,
- enviromentálna,
- proeurópska.

4. *Učiť sa byť* (personalizačná funkcia školy) – tvoria ju kompetencie:

- diagnostická,
- hodnotiaci (sebahodnotiaci),
- zdravého životného štýlu,
- poradensko - konzultačná .

Z dôvodu potreby špecifikovania jednotlivých kompetencií vytvoril tím riešiteľov pod vedením B. Kasáčovej a B. Kosovej zoznam kompetencií, schopností, ktoré má mať začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, samostatný učiteľ s prvou a druhou atestáciou v dokumente Profesionálny štandard:

1. kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja;

2. kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na:

- kompetencie pre mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
- kompetencie pre vytváranie podmienok edukácie,
- kompetencie pre ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov;

3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Kompetenčný profil každého pedagogického zamestnanca tvoria nasledovné kľúčové a špecifické kompetencie (ktoré musia byť ďalej rozpracované v profesionálnych štandardoch pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň pedagogických zamestnancov do

indikátorov, t. j. do preukázateľných vedomostí, zručností a postojov (Kasáčová, B., Kosová, B., 2007, s. 4).

1. Dimenzia - žiak:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
 - poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti),
 - identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa
 - poznať teórie učenia sa, poznať, diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,
- identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka poznať, diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. aj multikultúrne) prostredie žiaka, rodiny.

2. Dimenzia - edukačný proces

Mediácia obsahu edukácie

- ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov,
- mať schopnosť plánovať a projektovať výučbu - vedieť tvoriť a realizovať strednodobé a krátkodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami žiakov,
- mať schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka - poznať cieľové požiadavky vzdelávania a vymedziť ich v podobe učebných požiadaviek na žiaka,
- mať schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva,
 - poznať a vedieť uskutočniť didaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo v kontexte s edukačnými cieľmi a vzdelávacími potrebami žiakov,
 - mať schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód - poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
 - mať schopnosť hodnotiť priebeh a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka - poznať spôsoby hodnotenia, vedieť stanoviť kritériá a hodnotiť žiakov vzhľadom k ich individuálnym odlišnostiam.

Vytváranie podmienok edukácie

- vytvárať pozitívnu klímu triedy - vedieť efektívne komunikovať so žiakom i jeho najbližším prostredím a vytvárať prostredie podnecujúce jeho rozvoj (disciplína, riešenie konfliktov, facilitujúci vzťah, autorita),
- vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania - tvoriť a využívať učebné pomôcky, médiá, IKT v edukačnom procese,

Ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka

- mať schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka - poznať, aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka (sebapoňatia, sebadôvery, sebaregulácie), oceňovať personálne spôsobilosti žiaka,
mať schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka - poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka (empatia, prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka,
- mať schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka - rozpoznať ich, spolupracovať s odborníkmi, oceňovať pozitívne vzory.

3. Dimenzia - sebarozvoj učiteľa

- mať schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja - reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie, mať všeobecný kultúrny a občiansky rozhľad (štát, Európa), poznať trendy vývoja spoločnosti a vzdelávania, byť metodologicky vybavený pre učiteľský výskum, identifikovať sa s profesijnou rolou a školou - stotožniť sa s rolou facilitátora, poznať ciele rozvoja školy, vystupovať ako reprezentant profesie, efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi.

Profesijné štandardy musia nastaviť svoje požiadavky tak, aby sa učitelia podľa nich mohli v pregraduálnom i postgraduálnom vzdelávaní na nové potreby čo najlepšie pripraviť, aby v zmysle nich vedeli profesionálne konať a aby podľa nich bolo možné kvalitu práce profesionála hodnotiť (Kasáčová, B., Kosová, B., 2007, s. 6).

V pedeutologických prácach existuje mnoho definícií, ktoré sa snažia zachytiť podstatu učiteľskej profesie, jeho roly a kompetencie. Pedagogický slovník uvádza takéto vymedzenie: „učiteľ – jeden zo základných činiteľov výchovno – vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Tradične bol považovaný za subjekt vzdelávania zaisťujúci vo vyučovaní odovzdávanie poznatkov. Súčasné poňatie učiteľa vychádzajúceho z rozšíreného profesionálneho modelu zdôrazňuje jeho subjektovo – objektové roly v interakcii so žiakmi a prostredím. Učiteľ má spoluvytvárať edukačné prostredie, organizovať a koordinovať činnosti žiakov, monitorovať proces učenia. Stúpa význam sociálnych rolí učiteľa v interakcii so žiakmi v tíme, učiteľov v spolupráci s rodičmi a s miestnou komunitou. (Prucha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. - 1995, s. 242, 243).

Očakáva sa, že učiteľ v škole bude mať: rolu motivátora – stimulátora a poradcu žiakov i rodičov, vychovávateľa, organizátora, informátora, kontrolóra a korektora – reedukátora, diagnostika a hodnotiteľa, komunikanta – konzultanta a kooperátora žiakov, kolegov, ale aj rodičov, herca, pomocníka – facilitátora, bádateľa, administrátora a podobne. Systém rol, ktoré učiteľ napĺňa, sa nepovažuje za uzavretý, je v ňom priestor na nové tak, ako to diktuje spoločenská a edukačná realita, v ktorej žiaci žijú. Dominancia niektorých z rol je naviazaná aj na stupeň a typ školy, v ktorej učiteľ pôsobí. (Kurincová, V., 2008, s. 188 - 189).

1.3 Osobnosť učiteľa a jej špecifický odraz v typológii učiteľov

Atmosféra pedagogicko – didaktických situácií je determinovaná celou štruktúrou a dynamikou učiteľovej osobnosti. Variantnosť pedagogických situácií, diferencované profesijné úlohy, ktoré musí učiteľ riešiť, ako aj interindividuálne odlišnosti medzi žiakmi, podmienené odlišnou kvalitou prostredia, z ktorého prichádzajú, kladú diferencované nároky na vlastnosti učiteľovej osobnosti (Hupková, M., 2004, s. 11).

Osobnosť (lat. persona – herecká maska, osoba, osobnosť, stav, postavenie), znamená: najvyšší systém organizácie psychického života ľudského jednotlivca, ktorý reguluje konanie, cieľavedomé správanie človeka v integrácii s prostredím (Ďurič, L., a kol., 2000, s. 309).

Učiteľ má silný vplyv na žiakov, jeho komunikácia, očakávania, postoje i vzťah k žiakom môžu do určitej miery ovplyvniť ich postoje a samotné učebné výsledky. Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom výchovno – vzdelávacieho procesu, je vzorom, príkladom, modelom, ktorý žiaci napodobňujú, s ktorým sa identifikujú. Od učiteľa, jeho osobnosti, všeobecnej kultúry, odbornosti i mravného profilu závisí kvalita a aj účinnosť jeho výchovno – vzdelávacej práce.

V máloktovej profesii hrajú osobnostné charakteristiky jednotlivca takú významnú rolu ako práve v profesii učiteľa. Najčastejšie sa stretávame s požiadavkou, aby bol učiteľ osobnostne zrelý a duševne zdravý. Charakteristika a zrelosť osobnosti môže byť posudzovaná podľa rôznych kritérií. M. Hupková (2004, s.11-12) odporúča postupovať podľa šestnástich znakov sebaaktualizujúcich sa ľudí, ktorý vypracoval A. H. Maslow. Tieto charakteristiky predstavujú ideálny model osobnosti učiteľa. Ide napr. o:

- účinné vnímanie reality a pozitívny vzťah k nej,

- stále hodnotenie, úsilie o sebapoznanie,
- pozitívne medziľudské vzťahy,
- zmysel pre humor a nadhľad,
- tvorivosť učiteľa,
- zameranie na problém, prácu, výkon,
- spontánnosť, jednoduchosť a prirodzenosť,
- akceptovanie seba a iných, autonómia, nezávislosť,
- spolupatričnosť, záujem o spoločnosť,
- rezistencia k enkulturácii,
- demokratická štruktúra charakteru,
- transendencia ega.

B. Kasáčová (2006, s. 22) rozdelila osobnostné faktory, ktoré zohrávajú v posúdení osobnosti učiteľa významnú funkciu, do troch oblastí:

- motivácia k povolaniu – predstavuje vôľové predpoklady,
- nadanie k povolaniu – osobnostné predpoklady,
- kognitívne predpoklady.

Motivácia k povolaniu učiteľa pôsobí ako osobnostný faktor utvárania profesionality učiteľa. Možno zovšeobecniť, že učiteľské povolanie je snáď jediným, s ktorým sa všetky deti počas svojho detstva a dospievania denne stretávali a pomerne dobre ho poznajú i keď takpovediac z „druhej strany rieky“. Motivácia k rozhodnutiu stať sa učiteľom má svoje vývinové etapy. (Gavora 2002, In Kasáčová 2006, s. 22) sa prikláňa k názoru, že proces učiteľskej socializácie sa začína veľmi skoro, už rané rozhodnutie na základnej škole má vplyv na rozhodnutie stať sa učiteľom, ale aj akým učiteľom bude. Motivácia ku štúdiu učiteľstva nie je jedinou zložkou profesionality. Treba rozoznávať motiváciu ku štúdiu a motiváciu k učiteľskému povolaniu. Vo vzťahu k motivácii učiteľa je dôležitá schopnosť reflexie, založenej na sebapoznávaní a konfrontovaní sa s vlastnou zmenou v procese profesijného rastu. Motivácia je potom zásadným faktorom, ktorý sa podieľa celoživotne na trende zotrvať v profesii, resp. opustiť ju.

Nadanie pre povolanie predstavuje predovšetkým osobnostné predpoklady pre profesionálny výkon. Tvoria ich hlavne vlastnosti a schopnosti osobnosti. Vlastnosti osobnosti možno chápať ako relatívne stálu štruktúru osobnosti. Charakteristiky osobnosti možno rozdeliť do troch hlavných skupín:

Personálneho – osobného charakteru

- Intrapersonálne: sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita,
- Interpersonálne: trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť.

Sociálneho charakteru – komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť.

Etického – mravného charakteru – altruizmus, kongruencia, čestnosť, priamosť.

Schopnosti sú rozvojaschopné predpoklady, ktoré na základe určitých vlôh možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu a počas profesijného rozvoja. Schopnosti možno rozlíšiť:

Kognitívne - predpoklady na pregraduálne, celoživotné štúdium, primeraná intelektová úroveň atď.,

Psychomotorické – predpoklady pre psychomotorické činnosti a úkony potrebné v práci učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať,

Afektívne – predpoklady ovládať city, hlavne negatívne, vedieť sa vysporiadať so záťažou, prejav pozitívnych citov v primeranej miere (Kasáčová, B., 2006, s. 24).

J. Dargová (2001) rozlišuje intrapersonálne a interpersonálne kognitívne spôsobilosti učiteľa, ktorý má byť autentickou osobnosťou:

- *Kognitívne intrapersonálne predpoklady* sú zamerané na seba:
 - Schopnosť získať informácie o sebe ako individuálnej osobnosti a tiež o sebe ako učiteľovi, aký som, aký mám byť, čo sa odo mňa ako učiteľa očakáva,
 - Schopnosť poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory, postoje ako individuálnej osobnosti aj ako učiteľa,
 - Schopnosť identifikovať motívy a spôsoby svojho správania v reálnom živote, ale aj v edukačných situáciách.
- *Kognitívne interpersonálne predpoklady* umožňujú učiteľovi vytvárať priaznivé sociálne a stimulujúce edukačné prostredie, organizovať a riadiť výučbu tak, aby v nej motivoval a stimuloval personálny rozvoj žiaka. Sú to:
 - schopnosť učiť sa,
 - schopnosť aplikovať vedomosti do praxe,
 - schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal poznávacie procesy žiakov,

- schopnosť motivovať žiakov, rozvíjať ich samostatnosť, aktivitu, ovplyvňovať ich postoje a rozvíjať ich záujem o učenie.

Hoci je učiteľ a jeho povolanie dosť rozporuplná téma, platí jedna nespochybniteľná pravda. Učiteľstvo je poslanie. A to z niekoľkých dôvodov. Jedným z nich je aj fakt, že práca s ľuďmi je tá najťažšia práca aká môže byť a prístup k nej by nemal byť sprístupnený každému (čo však nie stále platí). Iný pohľad na požiadavku charakterových vlastností u učiteľa spracovali L. Višňovský a V. Kačáni (2000. s. 61 – 66). Vymedzili nasledovné oblasti:

- Primerané posúdenie reality.

Učiteľ sa pri interakcii so žiakmi dostáva do rozličných pedagogických, ale aj nepedagogických situácií. Často je nútený robiť v triede „sudcu“ a riešiť rôzne spory medzi žiakmi samotnými, alebo medzi žiakmi a učiteľmi. Tento fakt ho núti byť v týchto situáciách spravodlivým, objektívnym a nestranným. Preto si musí udržiavať nad problémom nadhľad a riešiť takéto veci primerane. Ďalším faktorom je hodnotenie a známkovanie žiakov. Učiteľ si aj tu musí zachovať nadhľad, nenechať sa zviest' osobnou skúsenosťou so žiakom, či nejakou negatívnou skúsenosťou, ktorú s daným žiakom má a hodnotiť žiaka podľa daných kritérií, alebo predvedeného výkonu.

- Úsilie o sebaopoznanie.

Učiteľ by si mal neustále klásť otázky ohľadom každého svojho rozhodnutia. V rámci sebareflexie by mal skúmať správnosť svojich rozhodnutí, rozmyšľať či jeho konanie, či rozhodovanie bolo správne alebo nesprávne. V rámci tejto sebareflexie, si totiž môže uvedomiť svojej chyby, či omyly a snažiť sa ich už nezopakovať. Aj vďaka tomuto určite sám seba poznáva ako človeka, vie predvídať svoje reakcie, či postoje, čo mu potom uľahčuje komunikáciu so svojím prostredím.

- Schopnosť ovládať svoje konanie.

Je veľmi dôležité, aby učiteľ dokázal ovládať svoje konanie. Učiteľ nikdy nemôže podľahnúť svojim emóciám, čo by mohlo mať za následok jeho „výbuch“, či inú skratovú reakciu. Učiteľovo konanie by malo byť za všetkých okolností kludné, čo však neznamená, že učiteľ nemôže prejavovať, čo cíti. Jeho prejav však musí byť empatický a asertívny. Nikdy nesmie navonok prejavovať svoj hnev, alebo nesmie dopustiť, aby jeho emocionálny stav vyústil až do agresie.

- Tvorivosť a iniciatíva.

Najlepší učiteľ, je učiteľ, ktorý dokáže učiť aj bez knížiek. To si však u neho vyžaduje vysokú mieru vedomostí, ale aj tvorivosti a vlastnej iniciatívy. Tu chceme podotknúť, že si

nesmieme zamieňať tvorivosť s improvizáciou. Aj pri vysokom stupni tvorivosti je učiteľ na danú tému pripravený a má plán na celú hodinu (to znamená, že „netvorí“ improvizácie počas hodiny). Dokáže jeden problém podať v rôznych stupňoch zložitosti, na jednu situáciu dokáže vymyslieť viacero variácií, či má kreatívne a neobvyklé riešenia úloh. Takáto tvorivosť je úzko spätá s iniciatívnosťou učiteľa. Sám učiteľ ukazuje žiakom nové možnosti, ide im vzorom tak, aby aj oni sami začali používať tieto rôzne postupy a aby nepoužívali klasické „zabehnuté“ postupy riešení.

- Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne vzťahy.

Najdôležitejším faktorom pri práci so svojimi žiakmi je, aby si k nim učiteľ vybudoval pozitívny emocionálny vzťah. Jedine na takomto vzťahu môže budovať ďalej. Ak si k žiakovi učiteľ vybuduje pozitívny vzťah, tak žiak skôr prijme učiteľa. Lepšie dokáže prijať učiteľa ako osobu, ako prirodzenú autoritu, ale dokáže aj lepšie prijať učiteľa aj jeho vysvetlenia, či jeho hodnotenie alebo dokonca trest. Na to, aby bol vzťah korektný, musí byť rovnomerne rozložený medzi žiakom a učiteľom. Ak sa vychýli na jednu alebo druhú stranu, stratí svoj zmysel. Ak vo vzťahu začne prevládať učiteľ, tak všetko čo žiak prijme, už nebude dobrovoľné, ale nanútené. Normy či zásady sa už žiak neučí modelovo, ale sú mu nanútené. Učiteľ už nie je prirodzenou autoritou, ale je autoritou na bipolárnom základe typu odmena – trest. Nerozvíja sa u žiakov reflexia vonkajšieho sveta, nie je im dovolené rozmýšľať, či polemizovať, ale musia prijať určené fakty bez novej rozpravy. Na druhej strane, ak vo vzťahu prevládne žiak, tak učiteľ stráca svoje postavenie. Vo vzťahu už nie je vôbec žiadnou autoritou. Počas výučby sa absolútne prispôbuje žiakom a tí si robia čo chcú. Takýto učiteľ nemôže, a ani nedokáže byť vzorom pre žiakov. Preto sa treba obidvom extrémnym situáciám vyhnúť a medzi učiteľom a žiakom budovať rovnocenný, zdravý vzťah.

- Morálne nároky na osobnosť učiteľa.

Pre nás najpodstatnejšia charakteristika učiteľa. Učiteľ je v škole neustálym vzorom, ktorý je žiakmi (uvedomene, či neuvedomene) napodobňovaní. Kvôli tomuto faktoru, si musia učitelia uvedomiť, že ak chcú rozvíjať u žiakov určité morálne cnosti a vlastnosti, tak ich musia aj sami dodržiavať.

- Odolnosť voči záťaži.

Učiteľské povolanie je považované za náročné ako po fyzickej, tak aj po psychickej stránke. S rastúcim vekom a odučenými rokmi klesá u učiteľa miera „obrany“ a tým pádom je učiteľ náchylnejší podľahnúť stresovým, či iným nepríjemným pedagogickým situáciám. Tento rastúci tlak môže viesť až k už spomínanému syndrómu vyhorenia. Učiteľ

už potom nepociťuje žiadnu radosť z práce, k žiakom pristupuje s nevôľou až odporom a celkovo je jeho prejav neadekvátny. Predísť takémuto „koncu“ sa dá pravidelnými psychohygienickými cvičeniami, riešením konfliktov, alebo možných stresových situácií už v začiatku, alebo vhodným trávením svojho voľného času.

- Zmysel pre humor a optimizmus.

V rozličných anketách a dotazníkoch žiaci na otázku, aký by mal byť ich učiteľ na prvých miestach uvádzajú, že má byť vtipný. Učiteľ môže vtipnou poznámkou odľahčiť napätú situáciu, či na začiatku hodiny uvoľniť žiakov a takto ich lepšie motivovať. Učiteľov humor, však musí byť vkusný, jemný a primeraný. Za žiadnych okolností nesmie byť ironizujúci, sarkastický, či dokonca hrubý, neslušný alebo sexistický.

- Schopnosť optimálnej komunikácie.

Vo vzťahu učiteľ žiak je najdôležitejšia ich spoločná komunikácia. A to nielen verbálna, ale aj neverbálna. Na základe verbálnej aj neverbálnej komunikácie si učiteľ buduje so žiakom vzťah. Ak je ich verbálna komunikácia zlá alebo na nízkej úrovni, bude taký aj ich vzťah. Takisto je dôležitá neverbálna komunikácia. Učiteľ si musí uvedomiť svoje gestá, to kde a ako stojí, čo robí, keď rozpráva so žiakom. Pretože práve tieto prvky môžu ukázať, že síce učiteľ niečo hovorí, ale jeho neverbálne gestá ukazujú, že nehovorí pravdu. Žiak si toto však všimne a budovanie vzťahu učiteľ – žiak je narušené.

Osobnosť učiteľa, jeho vzťah k žiakom a k pedagogickej práci sa formuje už počas vysokoškolského štúdia a to najmä v priebehu učiteľskej praxe. Osobnosť učiteľa ako tvorivého činiteľa výchovy je plodom jeho sebvýchovy – cieľavedomej a systematickej práce na sebe samom. V tomto procese autokreácie jeho osobnosti sa uplatňujú viaceré fázy:

- *Orientačná fáza*

Je to proces fixovania a hľadania zámeru stať sa učiteľom, ktorý začína už v detstve, najneskôr v období, keď sa mladému človeku naskytuje otázka voľby povolania.

- *Prípravná fáza*

Druhú fázu procesu rozvoja učiteľovej osobnosti možno rozčleniť na dve čiastkové etapy:

1. Prijímacie konanie – tu sa zisťujú predpoklady absolvovania učiteľského štúdia na vysokej škole.
2. Pregraduálna príprava – etapa, kedy sa začína pracovať so študentmi učiteľského povolania. Študenti získavajú súbežnú odbornú a pedagogickú prípravu spojenú s pedagogickou praxou.

- *Integračná a adaptačná fáza*

Táto fáza zahŕňa obdobie vstupu začínajúceho učiteľa do výchovno – vzdelávacieho procesu. Z učiteľa adepta sa stáva učiteľ začiatočník.

- *Fáza profesijnej stabilizácie*

Po období profesijnej adaptácie, nasleduje obdobie stabilizácie. Z učiteľa – začiatočníka sa stáva skúsený učiteľ (expert).

- *Fáza profesijného vyhasínania*

Termínom, efekt vyhasínania či vyhorenia (burn out effect – vyhasnutie energie, vypálenie sa) sa označuje skutočnosť, že sa najmä u starších učiteľov vo väčšej alebo menšej miere objavujú prejavy vyčerpania psychických síl, profesijnej ochabnutosti, apatickosti.

- *Sebaregulačná fáza*

Tvorí poslednú a časovo najrozsiahlejšiu etapu, ktorej cieľom je vyrovnať protirečenia medzi kultúrno – reprodukčnou funkciou školy a neustálou dynamikou spoločenského rozvoja bez toho, aby sa neúmerne predlžovala pregraduálna príprava. Sebaregulačnú fázu vyplňa predovšetkým permanentné sebavzdelávanie učiteľa, ktoré smeruje k pedagogickému majstrovstvu, ako aj seba výchova a autoregulácia, ktorá vedie k duševnej vyrovnanosti, zlepšeniu adaptácie osobnosti učiteľa a upevneniu jeho duševného zdravia (Hupková, M., 2004, s. 19 - 27).

Personálna dimenzia, tvorená jeho motiváciou k povolaniu, osobnostnými a kognitívnymi predpokladmi vo výraznej miere determinuje kvalitu vzťahu učiteľa k žiakom. Problematikou sa zaoberali odborníci spoločenských vied, najmä psychológovia, sociológovia a pedagógovia. Pokúsili sa o ich klasifikáciu, ktorej účelom bolo vytvoriť model, ktorý by bral do úvahy sústavu základných vlastností osobnosti na základe zistenia zhôd a rozdielov typických pre jednotlivcov a tiež pre určitú skupinu – typológiu osobnosti. Pojem typológia osobnosti zahŕňa súhrn tých vlastností osobnosti, ktoré sú príznačné pre osobnosť učiteľa. Poznanie týchto jednotlivých typov vlastností umožňuje hodnotiť jej kladné a záporné stránky a podľa možnosti regulovať na základe seba poznania svoje správanie, vedome sa zbavovať nevhodných spôsobov a osvojovať si tie vhodnejšie spôsoby. (Masarik, P., 2003, s. 38).

Existuje viacero typológií osobnosti učiteľov. Medzi najznámejšie typológie patrí Caselmannova typológia, ktorej základ tvorí vzťah učiteľa k učivu a k žiakom. E. Caselmann určil dva základné typy učiteľov:

1. učiteľ logotrop (logo – slovo, veda, tropos – povaha) si váži predovšetkým vedomosti, kladie dôraz na vzdelávanie. Orientuje sa skôr na vedu, obsah

vyučovacieho predmetu, na teoretické vzdelávanie. Záleží mu na kvalite poznatkov žiakov a snaží sa ich získať pre učenie. Zanedbáva výchovu.

2. učiteľ paidotrop (pais – chlapec, tropos – povaha) sa považuje predovšetkým za vychovávateľa, ľahko nadväzuje styk s deťmi. Orientuje sa na formovanie osobnosti individua alebo celej výchovnej skupiny. Tieto dva základné typy E. Caselmann ešte delí ďalej a vznikajú tak ďalšie typy učiteľovej osobnosti:

- filozoficky orientovaný logotrop,
- vedecky orientovaný logotrop,
- individuálne psychologicky orientovaný paidotrop,
- všeobecne psychologicky orientovaný paidotrop.

Ďalšou známou typológiou je typológia poľského autora Z. Zaborowského (In Masarik, P., 2003, s. 38 – 40), ktorý berie do úvahy vzťahy medzi učiteľom a žiakmi:

1. Autokratický typ učiteľa, často používajúci tresty, rozkazy, nechápe záujmy a potreby žiakov, potláča ich iniciatívu.

2. Liberálny učiteľ jeho štýl práce je slobodný, voľný, nedôveruje deťom, je nerozhodný, bez požiadaviek na deti, nevedie ich k zodpovednosti a nepomáha im. Má ľahostajný postoj výchovno – vzdelávacej činnosti, čím znižuje integráciu a organizáciu práce vo výchovnej skupine a efektivitu výsledkov žiakov.

3. Demokratický typ učiteľa vytvára harmonické vzťahy so žiakmi, pozitívne vplýva na formovanie ich osobnosti, býva vzorom pre správanie sa detí, spolupracuje s nimi a nechá ich spolurozhodovať, snaží sa byť objektívny, vedie žiakov k samostatnosti, k disciplíne a k rešpektovaniu práv ostatných.

Učitelia patria k významným osobám v živote a vývoji detí. Učiteľ môže pôsobiť silne, priaznivo alebo naopak nepriaznivo, svojím zámerným výchovným pôsobením., ale predovšetkým celou komunikáciou a interakciou, vzťahom k žiakom, svojou osobnosťou. Učiteľská profesia kladie náročné a psychologicky rozmanité požiadavky. Od učiteľa sa očakáva, že bude žiakov:

- *vzdelávať*, sprostredkovať im vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti určitého vedného, technického, prípadne umeleckého odboru, podľa učiteľovej aprobácie;
- *vychovávať*, rozvíjať ich záujmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na základe sústavného poznávania žiakov, ich typologických i individuálnych rozdielov.

Z uvedených dvoch základných úloh – výchovnej a vzdelávacej – vyplýva rad požiadaviek, napr.:

- osvojiť si príslušný odbor a tiež sa v ňom sústavne zdokonaľovať podľa jeho ďalšieho vývoja;
- osvojiť si a ďalej prehĺbovať pedagogické a psychologické poznatky, metódy a spôsoby myslenia, potrebné pre poznávanie žiakov a pre efektívne pôsobenie na ne;
- starať sa o pomôcky, didaktickú techniku a pod.;
- realizovať adekvátnu interakciu a komunikáciu so žiakmi, a tiež s ich rodičmi, s ostatnými učiteľmi a nadriadenými, zdokonaľovať sa v sociálnych zručnostiach;
- organizovať vlastnú činnosť i činnosť druhých, žiakov v triede a v ich menších skupinách, spoluprácu s rodičmi a pod.;
- zvlášť v menších mestách a obciach sa od učiteľov očakáva účasť na kultúrnom, či športovom živote i mimo školy, v rámci obce a lokality, čo môže byť prínosom ako pre verejnosť, tak pre prestíž učiteľa v očiach žiakov a ich rodičov;
- dbať o svoje telesné a duševné zdravie, sústavne poznávať a korigovať sám seba, poskytovať žiakom model zrelej osobnosti (Čáp, J., 2001, s. 264 – 266).

Učiteľ by mal spĺňať nielen kvalifikačnú a personálnu dimenziu, ale tiež dimenziu etickú. Tú môžeme vymedziť z viacerých hľadísk: nadprofesionálny, personálny a sociálny rozmer. Obsahuje odpovede na otázky súvisiace s etikou vo vzťahu učiteľa k občianstvu, k profesii, k ľuďom, ale i k sebe. Morálku učiteľského povolania utvárajú určité požiadavky, pravidlá, normy plniace regulatívnu funkciu v správaní sa učiteľa. Ak hovoríme o morálke učiteľského povolania, máme na mysli faktory, ktoré ohraničujú mravnosť myslenia, konania a správania sa jedinca v profesionálnych situáciách, ale aj učiteľa profesionála v osobných situáciách. Tieto faktory majú rozmer normatívny, personálny a sociálny (Kasáčová, B., 2006, s. 26).

Cieľom dosahovania normatívneho rozmeru etickej dimenzie je individuálna mravnosť a rešpektovanie zákonitosti. Má nadprofesionálny charakter. Obsah tvoria mravné a právne normy. Prostriedkom dosahovania individuálnej mravnosti je mravné a právne vedomie i sebakontrola. Cieľom dosahovania personálneho rozmeru je profesionálny ideál, ktorý v tomto vzťahu vystupuje ako individuálna eticko – profesijná kvalita. Má osobno - profesionálny charakter. Predstavuje to, čo by človek ako profesionál chcel dosiahnuť v oblasti mravného vedomia, konania i mravných postojov. Cieľom etického snaženia v interpersonálnom rozmere učiteľa je ideál dobra. Hovoríme o sociálno – profesionálnom charaktere. Dôležité je uvedomiť si, že ideálom dobra je nie je len učiteľova osobná predstava ideálu, ale zhoda ideálu dobra s tým, čo považujú za dobré aj

iní. Jej obsahom sú etické sociálno - profesionálne charakteristiky. Učiteľská morálka je špecifickou formou osobitného vnútorného vzťahu – lásky k učiteľskému povolaniu, k formovaniu povinnosti a tiež zodpovednosti za kvalitu práce a je tiež dôležitým prostriedkom efektívnosti učiteľovej práce. V niektorých krajinách je sformulovaná v etickom kódexe učiteľskej profesie, ktorý predstavuje súbor noriem a vzorcov správania a tiež reguluje správanie sa profesionála pri výkone profesie, obsahuje záväzky voči žiakovi i voči povolaniu (Kasáčová, B., 2006, s. 26 - 27).

2 KOGNÍCIA, METAKOGNÍCIA A ŠTÝLY UČENIA

Vedci sa snažia pochopiť kognitívny vývin na základe skúmania spracovávania informácií, teda ako sa uskutočňuje zakódovanie, dekodovanie, prenos, kombinovanie, uchovávanie, vybavovanie informácií. Vo vývine žiakov neustále zdokonaľujú používanie metapamäťových a metakognitívnych schopností - porozumenie vlastným kognitívnym procesom a ich riešeniam.

Kognitívne funkcie, kognícia (lat. *cognito*), ako píše J. Duchovičová (2011, s. 294) predstavujú všetky duševné schopnosti súvisiace s myslením a poznávaním a determinujú nielen úspešnosť jednotlivca v škole, ale v priebehu celého života. Sú prítomné vo všetkých oblastiach ľudského života, pri myslení, či iných duševných činnostiach. Okrem iného ovplyvňujú aj to, ako manipuluje žiak s prezentovanými informáciami, aké predstavy si vytvára, čo a akým spôsobom sa ukladá v pamäti, aké prostriedky žiak využíva pri znovu vybavení si atď.

Bez vzostupu kognície, dodáva autorka, nie je možné rozvíjanie emócií ani sociálnych kompetencií. Ukazuje sa, že úspech vo vyučovacom procese priamo závisí od vzostupu kvality kognitívnych funkcií. Ten je samozrejme možný len na základe učenia. Zahŕňa emócie i porozumenie sociálnym situáciám. Kognícia preto musí byť chápaná v širokom zmysle slova, teda ako získavanie, spracovávanie a interpretovanie informácií. Nezriedka totiž býva chápaná v úzkom poňatí ako osvojovanie si vedomostí s vylúčením akýchkoľvek emócií. Kognícia tento rámec presahuje.

Kognitívna edukácia ako uvádza Z. Babulicová (2011), nepredstavuje iba osvojovanie vedomostí, ale aj spôsob ich získavania. Je teda sústredená na aktivizáciu kognitívnych funkcií predstavujúcu nevyhnutnú podmienku pre realizáciu inklúzie.

Žiak od narodenia, podľa J. Duchovičovej, Z. Babulicovej a J. Komoru (2011), vníma okolie, pozoruje, manipuluje s predmetmi a realizuje jednoduché pokusy. Postupne si sám vytvára a fixuje vlastné predstavy a interpretácie o okolitých javoch a objektoch. Vzniká tak súbor produktov vlastného poznania v podobe intuitívnych predstáv a interpretácií - prekonceptov.

Základným znakom prekonceptov je ich rezistencia, ktorá bola mnohokrát overená a potvrdená. Východiskom pre utváranie prekonceptov sú kognitívne funkcie mozgu, pozornosť, vnímanie, pamäť, predstavivosť založená na mentálnej reprezentácii poznatkov. Teoretici zaoberajúci sa problematikou dielčích funkcií mozgu, napr. R. Feuerstein, Y. Rand a kol. (1980), V. Pokorná (2010), J. Lebeer (2006), A. R. Lurija (1995) sa

domnievajú, že predstavujú bazálne funkcie, ktoré sa rozvíjajú v priebehu psychomotorického dozrievania žiaka. Vychádzajú z výskumov neuropsychológie a fyziológie mozgu, vývinovej psychológie a fyziológie zmyslových orgánov, pričom skúmajú rozvoj jednotlivých perцепčných oblastí, priebeh učenia a proces socializácie. Odborníci predpokladali, že vývin motoriky, vnímania a myslenia súvisí s procesom rozvoja a diferenciacie týchto základných funkcií. Pritom zistili, že rozvoj vnímania má okrem kvantitatívnej a modálnej stránky aj stránku kvalitatívnu, intermodálnu a seriálovú.

M. Biebla (In Scharingerová, J., 1999, s. 21) definuje dielčie výkony ako kognitívne a spracovávajúce funkcie centrálného nervového systému, používané ako inštrumenty, ktoré umožňujú človeku poznávať a chápať jeho okolie, orientovať sa v ňom a správne reagovať. Sú potrebné vo všetkých oblastiach a situáciách každodenného života. Ich oslabenie obmedzuje človeka po všetkých stránkach. A. R. Lurija (1995) vypracoval teóriu dielčích funkcií, ktorú tvoria tri funkčné jednotky. Tvrdí, že ľudský mozog je konštituovaný základnými funkčnými jednotkami. Ide o ovládanie napätia a bdlosti, jednotku prijatia, spracovania a zapamätania informácií prichádzajúcich z vonkajšieho prostredia a programovanie, ovládnutie a kontrola psychickej činnosti. Model tvorí:

- *Systém vstupu (input)* obsahuje funkciu prijatia informácie, analýzu informácie a uchovane informácie (funkcie vnímania a pamäti). Nedostatky v tejto úrovni sa môžu podľa R. Feuersteina (In Pokorná, V., 2008) prejaviť nezreteľným a povrchným vnímaním; neplánovaným, impulzívnym a nesystematickým správaním pri zvládaní úloh; nedostatočnosťou alebo obmedzením receptívnych verbálnych prostriedkov umožňujúcich diskrimináciu; neschopnosťou alebo nedostatočnou orientáciou v priestore, neschopnosťou alebo obmedzeným vnímaním času, obmedzenou schopnosťou udržať, zachovať konštantnosť tvarov pri zmene polohy alebo kvality času; nedostatkami pri precizovaní a zhromažďovaní informácií; neschopnosťou vnímať dva alebo viac zdrojov informácií súčasne. Nedostatočne prijatá informácia následne ovplyvní optimálnosť jej spracovania.
- *Systém aktivácie* zahŕňa vyhodnotenie a spracovanie informácií v priebehu vedomých procesov. Môže byť ovplyvnený biologickými determinantmi alebo skúsenosťami, motiváciou, emóciami, či vedomosťami. Nedostatky v tejto úrovni sa môžu prejaviť bezradnosťou, neschopnosťou diferencovať významné znaky od bezvýznamných pri definovaní problému; nedostatočnosťou schopnosťou spontánneho porovnávanía a jeho obmedzenou aplikáciou (ak žiakovi ponúknete čokoládu a vezme si väčší kúsok, vie porovnávať. Porovnávanie je základom divergentného myslenia); zúženým

psychickým polom (nemá potrebu rozširovať svoje záujmy); pretrvávajúcim epizodickým uchopením reality (necíti potrebu prísť na podstatu veci); nedostatočnou potrebou sledovať logické dôkazy, nedostatočnými, skreslenými predstavami; nedostatočným uvedomovaním príčinnno-následných vzťahov; neschopnosťou vytvárať predpoklady a overovať ich; neschopnosťou určiť rámec vhodného správania v danej situácii; neschopnosťou plánovať, neosvojením niektorých kognitívnych kategórií, čo sa prejaví v rovine vyjadrovania (chýbajúce verbálne pojmy).

Tabuľka 1 Kognitívne funkcie (In Feuerstein, R. - Rand, Y. – Hoffman, M. – Miller, R. 1980).

Kognitívne funkcie		
<i>Prijímanie podnetov získavanie informácií</i>	<i>Spracovanie informácií</i>	<i>Riešenie problémov- formulovanie riešení</i>
Zreteľné a sústredené vnímanie	Rozpoznávanie a určenie problému	Zrozumiteľné sebvýjadrenie
Systematické vyhľadávanie informácií	Výber dôležitých informácií	Vytváranie predstáv o realistických súvislostiach
Označovanie, pomenovávanie	Spontánne porovnávanie	Predchádzanie psychickému bloku
Popis pozície a miesta (orientácia v priestore)	Rozširovanie mentálneho obzoru	Snaha vyhnúť sa postupu pokus-omyl
Popis časopriestoru (orientácia v čase)	Spájanie a vytváranie súvislostí	Používanie správnych slov
Zachovanie stálosti	Tendencia hľadať logické zdôvodnenia	Potreba presnosti
Presnosť	Internalizácia (zvnútornenie)	Zrakové spracovanie informácie
Kombinovanie dvoch a viacerých zdrojov informácií	Formulovania hypotéz, deduktívne myslenie	Obmedzenie impulzivity
	Stratégie pre overovanie hypotéz	
	Voľba referenčného rámca (styčné východiská pre riešenie)	
	Plánovanie	
	Slovné pomenovávanie	

- *Systém výstup (output)* zahŕňa programovanie činnosti, reguláciu činnosti a uskutočnenie činnosti v závislosti na informáciách vstupu. Nedostatky v tejto úrovni sa môžu prejavíť egocentrickými komunikačnými modalitami (obmedzený spôsob vyjadrovania - neschopnosť použiť nákres, graf, riešiť slovné úlohy, hoci číselný

príklad rieši bez problémov); problémami vo vyjadrovaní myšlienkových vzťahov; reakciami na úrovni pokusu a omylu; neschopnosťou odpovedať formálne a obsahovo presne; problémami vo vizuálnom prenose; impulzívnym správaním pri akejkoľvek činnosti (Duchovičová, J., 2011, s. 4).

Zvládnutie roviny výstupu závisí od vstupu a dobrého zvládnutia formálnej a obsahovej stránky reči. Reč je nástrojom každej intelektuálnej činnosti. Rečou kontrolujeme a upresňujeme informácie, ktoré dostávame, vyjadrujeme každý myšlienkový pochod, každú stratégiu a odpovedáme na otázky, problémy. (Babulicová, Z., Duchovičová, J., Komora, J., 2011).

Metakognícia je chápaná odlišne ako kognícia, znamená poznanie svojej kognitívnej kapacity. Určuje sebareguláciu, a tá má bezprostredný vplyv na proces učenia. T. O. Nelson a L. Narens (1990) tvrdia, že dosiahnutie kontroly myslenia je znakom, že dieťa vedome uvažuje. Dosiahnuť intelektuálny pokrok dieťaťa znamená učiť ho organizovať a získať stratégie a vedomosti o tom, kde a ako sa špecifické kognitívne funkcie vyžadujú a uplatňujú.

Zavedenie pojmu metakognícia sa pripisuje J. H. Flavellovi (1976), ktorý ju definuje ako efektívne sledovanie, následné riadenie a inštrumentáciu kognitívnych procesov, obvykle so zámerom dosiahnuť nejaký konkrétny cieľ.

Tak ako sa osobnosť časom mentálne vyvíja a znásobuje svoje poznanie, tak sa rozvíja aj schopnosť využívania metakognície, nielen pri získavaní poznatkov, ale aj pri kontrolných a regulujúcich činnostiach poznávacieho procesu. Metakognitívne schopnosti sú relatívne nízko závislé od úrovne inteligencie. Využívanie metakognitívnych schopností pri učení sa podľa J. Čápa (1997, s. 252-253) umožňuje lepšie predpovedať a odhadnúť, aký koniec bude mať to, čo som práve čítal, klásť si otázky, aplikovať a začleniť novo nadobudnuté poznatky či myšlienky do systému už získaných vedomostí, využitie zrakovej predstavivosti pri riešení rôznych problémov, označiť v texte, ktoré informácie a úlohy sú dôležité, kontrolovať a uvedomiť si činnosť, ktorú vykonávam, rozpoznať situáciu, kedy je vhodné požiadať o pomoc.

Ako vyplýva z uvedeného, kognitívne a metakognitívne funkcie sú prítomné vo všetkých oblastiach ľudského života, pri duševných činnostiach, sú potrebné pri myslení, zahŕňajú emócie i porozumenie sociálnych situácií. Kogníciu chápeme v širokom kontexte získavania a interpretovania informácií

2.1 Kognitívne procesy

Človek sa môže orientovať vo svojom prostredí, primerane naň odpovedať a pôsobiť naň vďaka tomu, že je oboznámený s vlastnosťami svojho životného prostredia. Poznávacie procesy sú zložitý jav, vyčleňujeme v ňom osobitné súčasti ako sú zložky, druhy, formy, preto sa často hovorí o poznávacích procesoch.

J. Čáp (2001, s. 75) k základným kognitívnym procesom zaraďuje vnímanie a vnemy, procesy učenia a pamäti, imaginatívne procesy, predstavy a fantáziu, myslenie spojené s rečou a myšlienkové riešenie problémov.

Pozornosť a pamäť samy o sebe neuvádzajú poznanie, poznávacie obrazy skutočnosti, ale sú nevyhnutnou podmienkou priebehu obsahových poznávacích procesov. Bez sústreďovania, udržiavania a účelného prenášania poznávacej činnosti, t. j. pozornosti, by bolo poznávanie chaotické (Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol., 1977, s. 35).

2.1.1 Jednotlivé poznávacie procesy

J. Boroš (1977) uvádza, že ľudské poznanie je jednotný proces, postupujúci od priameho nazerania k abstraktnému mysleniu a od neho k praxi. Výsledkom procesu poznávania je poznanie.

Vnímanie (percepcia). Prostredníctvom vnímania si človek vytvára celostný, štruktúrovaný obraz podmetov, situácií, udalostí, osôb a pod. Vnímanie súvisí s myslením, pamäťou, pozornosťou, je riadené motiváciou a má afektívno-emočné zafarbenie. Hneď ako informácia vstúpi do kontaktu s príslušnými zmyslovými receptormi v očiach, v ušiach, v nose, na koži alebo v ústach nastane proximálna (blízka) stimulácia. V okamihu, keď jej objekt vnímania odráža vlastnosti vonkajšieho sveta, nastáva percepcia (In Sternberg, R. J., 2002, s. 137).

Druhy vnímania sa rozlišujú podľa jednotlivých zmyslových analyzátorov vnútri a na povrchu tela (zrakové vnímanie, sluchové vnímanie, vnímanie času a priestoru, pohybu a polohy tela, čuch a chuť). Výsledkom vnímania je *vnem* a *pocit*. Vnem predstavuje odraz predmetu alebo procesu ako celku vo vedomí, pocit znamená obraz konkrétneho znaku vnímaného predmetu (napr. vnem hruška, pocity: zelená, tvrdá, sladkej vône, kyslá a pod.).

L. Ďurič a J. Štefanovič (1977, s. 54 – 55) vymedzujú vnímanie ako zmyslové zobrazovanie súvislejších celkov skutočnosti pri ich priamom pôsobení na receptory a je zapojené do celkovej psychickej regulácie správania. Vnímaním človek získava veľmi dôležité údaje o svojom prostredí, ktoré mu umožňujú orientovať sa v ňom a primerane pôsobiť naň. Vnem je zložitý obraz skutočnosti, nevzniká jednorazovým aktom, ale postupnou analýzou a syntézou zmyslových vlastností objektu.

Predstavy a fantázia. Psychológia zaraďuje predstavy a fantáziu k imaginatívnym procesom uplatňovaným pri riešení problémov, kde osobnosti nepostačuje slovné myslenie v oblasti umenia a citového prežívania. Predstavy sú mentálne reprezentácie tých vecí, predmetov, udalostí, scenérií, ktoré v okamihu reprezentácie nie sú vnímané zmyslovými orgánmi, no týkajú sa všetkých senzorických modalít. Predstavivosť môžu reprezentovať aj javy, s ktorými sme sa nikdy zmyslovo nestretli a dokonca aj javy, ktoré okrem mysle človeka vôbec neexistujú (In Sternberg, R. J., 2002, s. 246). Fantázia (obrazotvornosť) je psychický proces vytvárania nových predstáv. Má veľký význam v procese tvorby (tvorivá fantázia). Veľký význam má i pri vyučovaní, kedy osobnosť uplatňuje rekonštrukčnú fantáziu (na základe slovného opisu si vytvára predstavu kocky, života ľudí v období antiky, slnečnú sústavu, atď.).

J. Daniel (2005) vymedzuje predstavu ako schopnosť vytvárania psychických obrazov neprítomných predmetov, situácií, osôb a pod., hovoríme o tzv. ich psychickej prezentácii v mysli človeka.

Myslenie. Na charakteristike myslenia sa zhodujú viacerí autori a charakterizujú ho ako najvyšší stupeň poznania, ako proces zovšeobecňujúceho a abstrahujúceho poznania.

Myslením človek poznáva skutočnosť hlbšie ako zmyslovým poznávaním, poznáva podstatné vlastnosti a vzťahy vecí, cieľavedome riadi svoju činnosť, rieši životné úlohy, je najvyšším regulátorom činnosti človeka jeho vzťahov s prostredím. Myslenie má dve dôležité stránky z hľadiska funkcie a to, myslením spoznávame okolitý svet a taktiež ním riešime rozličné teoretické a praktické problémy. Obe tieto stránky fungujú v jednote a zároveň na seba pôsobia, ale nie sú odlišiteľné (Ďurič, L., Štefanovič, J., 1977, s. 76).

Podľa J. Čápa (2001, s. 89) zahŕňa myslenie súbor procesov, ktoré operujú názornými predstavami symbolov, pojmov, slov, viet, výrokov, princípov, atď. Myslenie je úzko spojené s rečou, či už vonkajšou (hovorenou a písanou) alebo vnútornou (pre seba, potichu, predstavujúcou tok myšlienok). Základnou jednotkou myslenia je pojem. J. Duchovičová (2008, s.145) uvádza nasledovné druhy myslenia podľa viacerých hľadísk:

- *Vývinové hľadisko*: rozlišuje *motorické myslenie* (riešenie problémov pohybovou manipuláciou s predmetmi), *imaginatívne myslenie* (pracuje s názornými obrazmi, predstavami), *propozičné myslenie* (pracuje so slovami, vetami a pojmami).
- *Hľadisko všeobecnosti*: *konkrétne myslenie* (sústredí sa na špecifické javy v ich celistvosti) a *abstraktné myslenie* (operuje s abstraktnými, z jednotlivých prípadov oddelenými momentmi).
- *Logické hľadisko*: *deduktívne myslenie* (postupuje od všeobecných výrokov k špecifickým podradeným tvrdeniam) a *induktívne myslenie* (postupuje od jednotlivých prípadov k všeobecnejším informáciám).
- *Hľadisko tvorivosti*: *reproduktívne myslenie* (pri riešení problému opakuje už známy postup), *tvorivé myslenie* (tvorí nový prístup k riešeniu problému).
- *Hľadisko cieľa a počtu riešení*: *konvergentné myslenie* (hľadá jeden cieľ, jedno riešenie) a *divergentné myslenie* (hľadá viac spôsobov riešenia, predstavuje tvorivý postup riešenia problému).

Učenie a pamäť. Učenie predstavuje podľa psychologického slovníka (1987, s. 231) proces a výsledok individuálnej skúsenosti. Podľa J. Čápa (2001, s. 81) je učenie získavanie skúseností, utváranie a pozmeňovanie jedinca v priebehu života. Naučené považuje za opak vrodeneho. A životnú úlohu ľudského učenia vymedzuje ako získavanie predpokladov pre aktívne vyrovnávanie sa s prirodzeným a spoločenským životným prostredím. V kladnom prípade učenie poskytuje človeku predpoklady pre plnší, aktívnejší a tvorivý život. Základom učenia je tvorenie asociácií (spojenie medzi vnemami, predstavami a jednoduchými citmi).

Pedagogický slovník (1995, s. 240) vymedzuje učenie ako psychický proces, ktorý v jednote telesných a duševných predpokladov rozhoduje o adaptácii človeka na jeho prírodné a spoločenské prostredie, o rozvoji jeho osobnosti a o stále zdokonaľovanom zvládaní a organizácii podmienok vlastnej individuálnej a spoločenskej existencie). Existuje veľa teórií učenia, ktoré reprezentujú rôzne druhy učenia.

Pedagogika chápe učenie ako proces osvojovania vedomostí, zručností a návykov, no v najvšeobecnejšej rovine je takéto poňatie považované za veľmi zúžené a podrobne ho rozpracováva psychodidaktika a konštruktivistické smery. (Duchovičová, J., 2008, s. 143 - 144) K základným druhom učenia sa zaraďujú:

- *Elementárne formy učenia: tvorenie asociácií a podmieňovanie* (Podstatou klasického podmieňovania je naučiť sa, že dve udalosti nasledujú za sebou, a to nezávisle na

aktivite jednotlivca, pri *inštrumentálnom podmieňovaní* sa organizmus učí, že jeho určité správanie vyvoláva určitú reakciu. Inštrumentálne podmieňovanie je nazývané aj učenie *pokusom a omylom*, pretože kým sa dostaví pre organizmus žiaduca reakcia, spravidla uplatní niekoľko pokusov. Žiaduca reakcia sa následne upevňuje systémom odmien a nežiaduca sa minimalizuje systémom trestov), mnohonásobná diskriminácia (rozlišovanie v súbore spojov v slovných a pohybových reťazcoch, napr. žiaci sa učia rozlišovať rastliny, zvieratá, veci a pomenovávať ich názvami).

- *Komplexné formy učenia*: zahŕňajú osvojovanie postupov pri *riešení problémov*, *vytváranie mentálnych máp* prostredia jedinca, *osvojovanie princípov a systémov učiva* (takéto učenie uplatňuje vo výraznej miere myslenie a pochopenie).
- *Sociálne učenie*: predstavuje učenie, v ktorom sa individuuum učí sociálnej komunikácii, interakcii a sociálnemu vnímaniu, osvojuje si sociálne role a rôzne formy spoločenského styku. Spravidla sa pri sociálnom učení uplatňuje napodobňovanie.

Podkladom pre učenie, osvojenie si informácií je *pamäť*. Skladá sa z procesu vštepovania, uchovávanía a obnovovania psychických zážitkov, operácií a motorických úkonov. Je nevyhnutnou podmienkou poznania, učenia, cieľavedomého konania a duševného vývinu jedinca. Bez pamäti by nebolo možné uchovávať a využívať skúsenosti. Podľa R. J. Sternberga (2002, s. 208), jeden z modelov pamäti ju vymedzuje ako trojzložkový proces pozostávajúci zo *senzorickej*, *krátkodobej* a *dlhodobej* pamäti. Senzorická pamäť - je počiatočnou úschovňou väčšiny informácií. Nazýva sa aj ikonickou alebo zrkovou pracovnou pamäťou. Zrkovú informáciu uchová na veľmi krátku dobu. Následne sa informácia preniesie do iného druhu pamäti alebo je vymazaná. Krátkodobá pamäť - uchováva informácie na niekoľko sekúnd a používa sa nepretržite. Dlhodobá pamäť - uchováva veľké množstvo informácií viac-menej neobmedzene. Jedným z používaných pojmov je pojem pracovná pamäť, ktorá je obvykle definovaná ako časť dlhodobej pamäti a krátkodobej pamäti, respektíve transportér informácií medzi krátkodobou a dlhodobou pamäťou.

2.2 Štýly učenia

Štýly učenia sa najčastejšie definujú ako postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období uprednostňuje, preferuje, a do ktorých sa premieta kombinácia afektívnej, kognitívnej, enviromentálnej a fyziologickej zložky osobnosti každého jedinca. Základom

každého učebného štýlu je individuálne spracovávanie informácií, ktoré sa vyvíja, mení a tiež sa môže zlepšovať (Fenyvesiová, L., 2006, s. 69).

Podľa J. Mareša (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 70) sú štýly učenia individuálne spôsoby učenia sa, pre ktoré je charakteristické, že sú to postupy, ktoré sú vlastné žiakovi, príprava a plán učenia sa, prispôsobovanie si učiva; sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky, v ktorej priebehu sa menia; sú závislé na povahe učiva a predmetu – učivo je abstraktné, konkrétne, praktické; vedú k istému výsledku; vznikajú na vrodennom základe; rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov, teda do určitej miery ich možno ovplyvňovať a zároveň meniť.

Podľa zmyslových preferencií rozdeľujeme učebné štýly:

1. Vizualný – neverbálny (zrakovo – obrazový) učebný štýl.

Žiaci, u ktorých prevláda práve tento typ sa najlepšie učia, ak majú učivo prezentované v podobe obrázkov, schém, grafov, videa, filmu a pod. Títo žiaci uprednostňujú pozorovanie pred fyzickou činnosťou, najlepšie si učivo zapamätajú, ak môžu pri učení používať zrak, teda dokážu si učivo v pamäti vybaviť.

2. Auditívny (sluchový) učebný štýl.

Žiaci si učivo zapamätajú najlepšie ak počujú danú učebnú látku. Najlepšie sa učia počúvaním prednášok, rozprávaním sa s inými žiakmi, počúvaním nahrávok.

3. Vizualný – verbálny (zrakovo – sluchový) učebný štýl.

U žiakov, u ktorých dominuje tento typ učebného štýlu je charakteristické, že si učivo zapamätajú najlepšie vtedy, ak si ho môžu prečítať, pamätajú si napísané čísla, slová, dokážu si v pamäti predstaviť konkrétny text.

4. Kinestetický (pohybový) učebný štýl.

Žiaci s dominantným kinestetickým učebným štýlom si učivo najlepšie osvoja, ak s ním môžu niečo robiť, napr. dotýkať sa učebných pomôcok, manipulovať, pohybovať s nimi. Učia sa prostredníctvom osobnej skúsenosti.

Učebné štýly môžeme podľa I. Tureka deliť podľa prevažujúcich druhov inteligencie, podľa spôsobov vnímania reality a spracovávania informácií alebo z hľadiska kvalitatívneho prístupu k učeniu (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 70 – 71).

Štýl učenia žiakov môže byť pozitívne alebo negatívne ovplyvnený spôsobom realizovania výučby. O pozitívnom vplyve možno hovoriť vtedy, ak sú zvolené vyučovacie metódy v súlade so štýlmi jednotlivých žiakov, s vhodne zvolenými vyučovacími metódami a umožňovaním uplatňovania takého učenia sa, ktoré je relevantné pre individuálny štýl, potreby a pre celostný špecifický vývin každého žiaka. Učiteľ svojim

žiakom poskytuje pomoc stať sa rozvinutými osobnosťami. Ak vyučovacie metódy konsolidujú s učebnými štýlmi žiakov, dochádza k pozitívnym reakciám žiakov a tie tvoria následne priestor pre pocity úspechu pre pedagóga. Ak štýly učenia žiakov nekonsolidujú, resp. učiteľ o štýloch svojich žiakov nič nevie, a preto neakceptuje individuálne zvláštnosti žiakov pri učení, hovoríme o pôsobení negatívnych metód vyučovania (Fenyvesiová, L., 2006, s. 73).

Štýly učenia sú podľa J. Mareša (2010) jemné prejavy individuality človeka v mnohých situáciách učenia, svojské postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období preferuje, pričom predstavujú metakognitívny potenciál človeka. Štýly učenia sú odlišné vnútornou a vonkajšou motivovanosťou, štruktúrou, postupnosťou – poradím činností, hĺbkou, prepracovanosťou a pružnosťou aplikácie. Vyvíjajú sa z vrodeneho základu, t.j. z kognitívnych štýlov, ale v priebehu života sa zámerne alebo mimovoľne menia. Štýly sú nezávislé na učive a jednotlivec ich využíva vo väčšine situácií pedagogického typu. Uvedený autor ďalej konštatuje, že učebné štýly majú charakter metastratégie učenia a jednotlivec si ich spravidla neuvedomuje, neanalyzuje a nezlepšuje a považuje ich za samozrejмый, vyhovujúci postup.

Poznanie kognície v podobe konkrétnych psychických procesov, metakognície ako základného predpokladu efektívneho učenia sa žiakov, a to aj v podobe žiakových učebných štýlov, je základným predpokladom diferencovaného vyučovacieho postupu a efektívneho učiteľovho formovania žiakov. Didaktickému rozmeru a jeho niektorým aspektom venujeme pozornosť v nasledujúcej kapitole.

3 KOGNITÍVNA EDUKÁCIA A ROZVOJ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ UČITEĽOM

V posledných desaťročiach sa pozornosť vedcov orientuje na hľadanie možností rozvíjania kognitívnych funkcií priamo vo vyučovaní a tieto snahy vyústili do viacerých teórií a didaktických odporúčaní pre učiteľov. Stimulácia kognitívnych funkcií sa stala aj predmetom kognitívnej edukácie ako základného predpokladu sociálnej inklúzie človeka.

3.1 Kognitívna edukácia a sprostredkované učenie

Kognitívna edukácia, ako uvádza J. Duchovičová (2011, s. 294) vychádza z kognitívnej psychológie a predstavuje aktiváciu základných kognitívnych funkcií dieťaťa podieľajúcich sa na rozvoji akademických zručností, sociálnych zručností, motivácie, umeleckých zručností a emočne adaptívneho učenia s cieľom rozvíjať schopnosť učiť sa, nachádzať záchytné body učenia.

M. Roth (2006) uvádza, že kognitívna edukácia pracuje s niekoľkými základnými dimenziami:

- Žiaci sú usmerňovaní, aby rozvíjali svoje vlastné kognitívne funkcie, tréningom a učením sa stratégií na riešenie problémov, alebo dostávajú informácie a učia sa ako s nimi pracovať.
- Žiakom je potrebné predkladať úlohy, ktoré majú všeobecný obsah alebo špecifický obsah (vzťahujúci sa k subjektu).
- Žiaci sú povzbudzovaní k tomu, aby sami odhaľovali problémy a ich riešenia alebo je im sprostredkované aby riešenia našli.
- Žiaci pracujú individuálne, v malých, ale homogénnych skupinách alebo v heterogénnych skupinách, či triedach.

Podľa P. Younga a C. Tyreho (1992) je podstatou kognitívnej edukácie kognitívna modifikácia. Modifikovateľnosť je autormi považovaná za prirodzenú charakteristiku organizmu. K modifikácii kognitívnych funkcií môže dôjsť v priebehu celého života, pretože kognitívne funkcie, sú jednak výsledkom fyziologického dozrievania mozgu a jednak výsledkom dostatočnej a zodpovedajúcej skúsenosti.

3.1.1 Východiskové teórie kognitívnej edukácie

Za východisko kognitívnej edukácie sú považované teórie L.S. Vygotského (1978), J. Piageta (1972), J. S. Brunera (1958), D. P. Ausubela (1963, 1967).

L.S. Vygotsky vypracoval teóriu zóny najbližšieho vývinu, v ktorej vyzdvihol vplyv prostredia na kognitívny vývin, pričom tvrdil, že kognitívny vývin postupuje „zvonku do vnútra“ prostredníctvom internalizácie – vstrebávania vedomostí z kontextu. Jeho teória je veľkým prínosom pre vývinovú a pedagogickú psychológiu, pretože vysvetľuje princíp učenia založený na využívaní rád, ktoré dieťa získava od ľudí s vyššou úrovňou vedomosti (rodičia, učiteľ). Dieťa sa v sprostredkujúcej situácii učí ako používať získanú radu v zmenenej situácii, a tým sa vytvárajú predpoklady pre zmenu v správaní.

J. Mareš, J. – M. Ouhřabka (2001) v kontexte danej teórie uvádzajú, že poslaním školy je snaha odhaľovať nedokonalé, nesprávne psychické štruktúry dieťaťa a dieťa sa má pod vedením učiteľa rýchlo približovať správnym poznatkovým štruktúram dospelých. Teória našla uplatnenie v psychodidaktických systémoch L. V. Zankova, D. B. El'konina a V. V. Davydova.

V didaktickom kontexte z Vygotského teórie vyplýva, že základom kognitívneho zdokonaľovania je sprostredkované učenie v každodenných situáciách, ktoré mu okolie poskytne, umožní. V každej situácii musí dieťa získať podrobnú informáciu prečo sa dejú veci tak, ako sa dejú, aký to má význam, prečo v daných situáciách používame práve tie slová, čo znamenajú, čo sa stane ak ich nepoužijeme a v akých ďalších podobných súvislostiach môžeme ešte danú informáciu využiť (tým získa tzv. presah konkrétnej situácie, ktorý má zmysel pre ďalšie správanie a premýšľanie o vzťahoch v realite). Čím jasnejší je komentár, tým väčší má prínos pre pochopenie kontextu udalostí dieťaťom. Musíme voliť vždy relevantné podnety, uskutočňovať rozhovor, v ktorom zároveň učíme dieťa klásť otázky, vedieť odhadnúť mieru sprostredkovania, aby rozhovor nebol pre dieťa nudný ale obohacujúci. Hoci Vygotského myšlienky už vo svojej dobe (začiatkom storočia) znamenali výrazný posun v náhľade na kognitívne procesy, jeho myšlienky sa výrazne docenujú v súčasnosti a spájajú sa s bádáním na úrovni lingvistickej antropológie, kulturológie, sociálnej psychológie i psychodidaktiky, kde ponúkajú významný teoretický základ pre projektovanie obsahu a procesu školského vyučovania. Ide o vyučovanie s rozvojotvorným potenciálom, ktoré dokáže účinne dynamizovať kognitívny vývin dieťaťa. V súčasnej didaktike sa takýto prístup označuje ako *podporné vyučovanie*, v Rusku *rozvíjajúce vyučovanie*. (Duchovičová, J., 2011, s. 301 - 304)

Teória J. Piageta (1972) rozpracováva kognitívny vývin dieťaťa. J. Piaget tvrdil, že vývoj sa odohráva v štádiách, ktoré sa dosahujú cez ekvilibráciu - vyvažovanie, pri ktorom deti hľadajú rovnováhu medzi tým, s čím sa stretávajú vo svojom prostredí a tým, čo ich poznávacie procesy a štruktúry do tohto stretnutia prinesú a zároveň medzi kognitívnymi schopnosťami zároveň.

Táto teória je v odborných kruhoch nazývaná ako teória kompetencií - teda teória toho, ako dokáže človek v určitom veku maximálne myslieť. Pedagogické názory J. Piageta zhrnul J. Mareš (2001) do štyroch stanovísk:

- Vzdelávanie sa má sústrediť na skôr na rozvíjanie všeobecných schém ako sa venovať rozvíjaniu špecifických vedomostí a zručností.
- Vzdelávanie detí sa má sústrediť skôr na procesy ako na obsahy.
- Vyučovacie metódy sa majú voliť tak aby otvárali priestor aktivite detí.

Tvorba kurikula by mala rešpektovať kognitívne vývinové štádiá a ich postupnosť. Učenie pojmov je viazané na dosiahnutie určitého stupňa kognitívnej úrovne.

Vedci sa v súčasnosti, v nadväznosti na teóriu vývinu kognitívnych schopností, snažia pochopiť kognitívny vývin na základe skúmania *spracovávania informácií*, teda ako deti realizujú zakódovanie, dekodovanie, prenos, kombinovanie, uchovávanie, vybavovanie informácií. Vo vývine žiaci neustále zdokonaľujú používanie *metapamäťových a metakognitívnych schopností* - porozumenie vlastným kognitívnym procesom a ich riešeniam. (In Duchovičová, J., 2011, s. 299 - 301).

Teória poznávacieho vývinu J. S. Brunera (1958), je založená na opise progresívneho postupu od činnosti vnemov cez predstavy k finálnemu stupňu, predstavujúcemu myslenie ako komplexnú a pružnú manipuláciu so symbolmi - slovami. Bruner predpokladal, že vývin inteligencie je ovplyvnený technikami spracovania informácií, pričom kládol veľký dôraz na efektívnosť špecifického tréningu a vyučovania. V didaktike sa využíva teória ako predpoklad, že pokiaľ študenti porozumejú štruktúre učiva, bude pre nich zrozumiteľný daný tematický celok, čo im uľahčí zapamätanie si učiva. „Naše poznanie je založené na pevnom základe, sémantickej mape (sieti), ktorá prepája osvojené pojmy naučiť sa učivo znamená naučiť sa štruktúru učiva, naučiť sa aké sú vlastnosti javov a aké sú vzťahy medzi nimi.“ Odrazom teórie sú pokusy o vypracovanie rôznych teórii štruktúrovania učiva, ktoré podrobne rozpracováva J. Mareš (2001).

D. P. Ausubel (1963) vypracoval Teóriu zmysluplného učenia. Učenie v kontexte danej teórie je chápané ako učenie, ktoré nie je postavené na memorovaní, na pridávaní nových poznatkov k poznatkom doterajším. Učiaci sa pri ňom vedome a premyslene

hľadá vzťahy medzi novými a doterajšími štruktúrami poznatkov, čím mení obe štruktúry. Nejde pri tom o hľadanie jednoduchých asociačných väzieb, ale o začleňovanie nových poznatkov do existujúcej štruktúry, podriadenie nových prvkov všeobecnejšej schéme, čím sa obidve štruktúry navzájom obohacujú a menia. (In Duchovičová, J. 2011, s. 304 - 205).

V súčasnosti sú k najvýznamnejším teóriám kognitívnej edukácie zaradované práce R. Feuersteina (1980, 1991 a kol.), H. Gardnera (1999), J. R. Sternberga (2002) a ďalších.

3.1. 2 Sprostredkované učenie

Sprostredkované učenie (mediated learning) je podľa J. Duchovičovej (2011, s. 309) nový pojem používaný v súvislosti s kognitívnym vedením s cieľom uskutočniť modifikáciu kognitívnej štruktúry. Štruktúrally charakter zmeny kognície človek zažíva sprostredkovaným učením. Sprostredkované učenie chápeme ako kvalitu interakcie, v ktorej ľudia vkladajú seba medzi podnet a jedinca, aby sa presvedčili, že podnet bol vnímaný, správne uchopený a integrovaný zmysluplným spôsobom.

V procese sprostredkovania zohráva najvýznamnejšiu úlohu sprostredkovateľ – tlmočník, ktorý je vedený svojimi zámermi a kultúrnym zázemím. Sprostredkovateľ triedi a člení špecifické podnety pre sprostredkovanie, organizuje a začleňuje vybrané podnety do špecifických súvislostí, reguluje ich intenzitu, frekvenciu i poradie výskytu, vytvára medzi nimi vzťahy, reguluje reakcie dieťaťa, interpretuje podnety a dáva im význam. Usiluje sa o to, aby prebúdza záujem o motiváciu so zámerom zvýšiť efektivitu učebného procesu.

Mediované učenie, ako ho označuje Z. Petrová (2009) sa snaží zabezpečiť, aby učebné aktivity nerozširovali len rozsah poznania žiaka, ale taktiež napomáhali budovaniu kvalitatívne vyšších foriem fungovania psychických funkcií žiaka - od náhodných, na kontexte závislých a autonómne neregulovateľných postupov riešenia úloh smerom k vedomej, zámernej a na percepčno-činnostnom kontexte nezávislej mentálnej činnosti. Takéto učenie umožňuje vytváranie kognitívnych funkcií, predpokladov pre neskoršie nezávislé učenie.

Ku kľúčovým prvkom sprostredkovaného učenia patria základné kritériá sprostredkovania. Úlohou sprostredkovateľa je zabezpečiť dodržanie všetkých kritérií, pretože na seba nadväzujú a tvoria prepojený celok, ktorý by sa zanedbaním niektorej oblasti rozpadol. Kritériá sú nasledovné:

1. Každá intervencia podporujúca kognitívnu edukáciu zvyšuje predpoklady vzťahujúce sa k vnútornej motivácii a rozvoju metakognitívnych procesov.

T. O. Nelson a L. Narens (1990) tvrdia, že dosiahnutie kontroly myslenia je znakom, že žiak vedome uvažuje. Dosiahnuť intelektuálny pokrok dieťaťa znamená učiť ho organizovať a získavať stratégie a vedomosti o tom, kde a ako sa špecifické kognitívne funkcie vyžadujú a uplatňujú. Rast metakognitívneho poznania je rozhodujúcim činiteľom úspešného učenia. Ovplyvňuje plánovanie, pamäť, motiváciu i predvídanie žiaka. Učiteľ môže rozvíjať metakognitívne procesy prostredníctvom nasledovných *kognitívnych kľúčov*.

- Porozumenie problému a kladenie otázok. Z didaktického hľadiska ide o prezentáciu možného situačného problému. Zahŕňa vytváranie pozitívneho postoja k riešenému problému, zvyšovanie vedomej potreby organizovať a plánovať informácie, učenie sa jednoduchým stratégiám riešenia problému usporadúvania, porozumenia otázkam a ich vzťahu k odpovediam, porozumenie ako je myslenie dôležité.
- Porozumenie potrebe pracovať presne a výstižne. Prezentácia situačného problému môže byť založená na problémoch, ktoré vzniknú pri nepresnom používaní reči (vyjadrovaní) ako hlavného nástroja problému. Cieľom môže byť porozumenie roly reči v komunikácii, zvýšenie motivácie porozumieť verbálnym výrazom, naučiť sa klásť otázky, požiadať o vysvetlenie, zvýšenie potreby naučiť sa nové slová.
- Orientácia v čase a priestore. Cieľom tiež rozvoj schopnosti hodnotiť časový rámec a organizovať čas.
- Štruktúrovanie informácií. Cieľom je porozumieť vzťahu medzi úlohou a informáciou poznávať zdroje informácií, rozvoj schopnosti vyžiadať si pomoc pri zisťovaní zdrojov informácií. Podstatou tohto kľúča je naučiť deti pracovať presne a precízne, systematicky, skúmaniu častí, ktoré tvoria celok.
- Návnik pracovnej pamäti. Cieľom je uvedomiť si kapacitu vlastnej pamäti, a to aký význam má pamäť pri riešení problémov, učiť sa používať nápovedy, kľúče pre rozvoj pracovnej pamäti.
- Selektívna orientácia pozornosti. Cieľom je zvyšovanie vedomia potreby zamerať pozornosť na situačný problém, no môžeme vyvodit' aj vzťahy medzi aktivitou a odmenou a poukázať na význam sebaregulácie pre splnenie cieľov.
- Vyhl'adávanie vzťahov. Cieľom je porozumenie vzťahu medzi príčinou a následkom, uvedomenie si potreby rozumieť základným prvkom, porozumieť vzťahu medzi správaním žiaka a jeho dôsledkami.

- Odhaľovať podstatné. Cieľom je opätovné zdôraznenie prvkov a ich dôležitosti pri riešení problému, uvedomenie si potreby rozumieť základným veciam, pojmom. Uvedomenie si ktoré prvky sú dôležité vzhľadom k určitej situácii, Naučiť sa porozumieť podstatnému.
- Rozvoj plánovacích kompetencií. Cieľom je zvýšiť uvedomenie si významu účelného plánovania pri riešení problému, učiť sa jasne si formulovať cieľ, uvedomiť si že plánovanie musí zahrnúť aj správanie sa a čas.
- Vedomie kompetencie. Cieľom je stimulácia vnútornej motivácie. Dieťaťu musí byť ponechaný čas, ktorý potrebuje na vyriešenie úlohy.

Prostredníctvom jednotlivých kľúčov sa žiaci učia reflektovať svoje myslenie a vhľad do problémov. Učia sa hodnotiť svoje poznávacie zručnosti. Učia sa metakogníciou alebo metamysleniu.

2. Každá intervencia musí byť sprostredkujúca

Podstatou sprostredkujúceho učenia je dialóg. Učí deti počúvať druhých. Podľa J. Lebeera a kol. (2006) musia byť splnené nasledovné kritériá:

- Zameranosť interakcie: žiak musí vedieť, čo bude robiť a prečo to bude robiť, prečo to má robiť práve týmto spôsobom a ako to súvisí alebo bude súvisieť s inými úlohami. Musí vedieť, že materiál, s ktorým pracuje, je tam pre neho, nie pre činnosť ako takú.
- Vzájomnosť a reciprocita v interakcii: dieťa vedieme ku kladeniu otázok a formulácii odpovedí, každá odpoveď pritom nemusí byť správna. Dieťa má mať podiel na vysvetľovaní tým, že samé vymýšľa príklady. To ho vedie k ďalším asociáciám a hodnoteniu.
- Transcendencia (presah) poznatkov: dieťa nerieši problém iba tu a teraz. Malo by vedieť poznatok využiť ale nato potrebuje mať zažitú situáciu, kde sa konkrétny poznatok osvedčil pri riešení. Postupne sa dieťa učí poznatok použiť. Ak používa asociatívne myslenie, uvádza samo príklady, je to informácia pre nás, že porozumelo, dôležité informácie boli znútornené. Ide o premostenie do bežného života.
- Sprostredkovanie významu: dieťa by malo vedieť prečo určitú vec robí, prečo ju robí v takomto poradí, čo môže použiť z minulých informácií, prečo je používaná určitá metóda atď.
- Pocit kompetencie: V procese učenia sa žiak často dostáva do nových situácií, ktoré v ňom vzbudzujú neistotu. Neistota vedie k nedôvere vo svoje schopnosti, preto je dôležité pozitívne hodnotenie každého pokroku, ktorý dieťa dosiahlo so zdôvodnením, aby mu rozumelo.

- **Kontrola správania:** inštruovať dieťa, ako by malo pristupovať k úlohám a ako by sa mohlo pripraviť na ich riešenie. Učiť dieťa samostatne reflektovať svoje správanie bez neustáleho vonkajšieho dohľadu a pomáhať mu pri hľadaní rovnováhy medzi impulzívnym a pasívnym správaním.
- **Zdieľanie:** podporovať zdieľanie znamená pomenovať všetko, čo je dôležité pre myšlienkový proces. Verbalizácia myšlienkového procesu umožňuje dieťaťu pracovať s väčším uvedomením. Zároveň sa rozvíjajú skúsenosti a prostriedky komunikácie. Má tiež emocionálny význam, pretože dieťa sa dostáva do vzájomných interakcií a učí sa dávať a brať, učí sa vstupovať do rozhovoru, vytvára si predstavu a zdôvodnenie toho, čo cíti.
- **Sprostredkovanie individuálnych a psychologických rozdielov:** je veľmi dôležité oceňovať a podporovať originálne a tvorivé reakcie, vyzdvihovať individuálne odlišnosti, sprostredkovať vedomie, že každý jedinec je sám sebou, odlišný od ostatných predovšetkým tým, v akom prostredí vyrastá. Pri sprostredkovaní uvedomenia si individuálnych rozdielov by ste sa mali vyvarovať prijatiu len jednej odpovede za správnu, vždy končiť so zhodou, vždy musieť mať posledné slovo, pýtať sa stále rovnako každého žiaka, vyžadovať rovnaké normy a výkony od každého dieťaťa, vylúčiť dieťa z jeho skupiny, pretože nestačí za ostatnými, karhať deti s originálnymi riešeniami, že vymýšľajú nezmysly, brzdiť nadané deti, aby sa neučili dopredu, vždy stáť pri dieťati, ktoré má problémy (získava tak pocit, že nemôže nikdy nič dokázať samé).
- **Sprostredkovanie určenia cieľa, plánovanie a možnosti dosahovania cieľov:** Ide o uvedomenie si, že ľudia stále realizujú veci, činnosti s určitou predstavou v mysli. Sprostredkujeme preto dieťaťu uvedomenie si cieľa, ktorý chce dosiahnuť, alebo cieľ úloh. Učíme ho spôsoby ako ciele správne definovať, určiť potrebné kroky vedúce k ich dosiahnutiu. Realizácia daného kritéria predpokladá vyvarovanie sa limitovania alebo odmietania detských otázok „prečo“, používania príkazov ako spôsobov predkladania úloh, predkladať úlohy a situácie bez vysvetlenia dôvodu, prerušovať sny detí s odôvodnením, že sú nerealistické, hovoriť deťom dopredu, že nebudú úspešné, urobiť všetko pre dieťa alebo dokonca za dieťa. Keď vidíme, že chce dosiahnuť nejaký cieľ, vytvárať ideálne prostredie, kde dieťa automaticky uspokojí svoje potreby.
- **Sprostredkovanie náročnosti:** zahŕňa rozvoj postoja, ktorý je otvorený voči novým, neobvyklým, zložitým situáciám, akceptovanie dieťaťa. Snažíme sa prekonať jeho odpor voči novému, nepoznanému. Je veľmi dôležité sprostredkovať dieťaťu, že na začiatku môže robiť chyby, ale že má schopnosti na to, aby bolo úspešné. Predkladajte stále nové úlohy, ale nie príliš náročné, aby dieťa nezastrašili. Nezostávajúce stále v známom prostredí,

kde sa dieťa dobre orientuje a nepripravujte všetko za dieťa. Nikdy mu nedajte najavo, že je slabé, keď prejaví odpor, rozpaky alebo rezignáciu.

- Sprostredkovanie vedomia ľudskej existencie ako skutočnosti, ktorá sa môže meniť: uvedomenie si, že ľudia sa menia podľa okolností, ktoré prežívajú (narodenie dieťaťa, vek, prežitie nejakej traumy a pod.). Vyvarujte sa akceptácii pasivity dieťaťa a tendencii nemeniť svoje okolie (v presvedčení prechádzať frustrácii dieťaťa).
- Sprostredkovanie vyhľadávania optimistických alternatív: zahŕňa tendenciu nazerať na výsledky vlastného snaženia pozitívne, a to aj v situáciách, keď ich kvalita nie je na prvý pohľad zrejmá. Keď ľudia veria v pozitívny vývoj situácie, majú sklon investovať viac do jej riešenia, vyhľadávania alternatív. Bráňte sa preto pesimistickým postojom, poukazovaniu na možný zlý koniec (podobné situácie z minulosti), umožneniu činnosti bez náležitej prípravy a vyzdvihovaniu nedostatkov dieťaťa.
- Sprostredkovanie pocitu prináležania: Učte deti poznávať pravidlá a znaky, podľa ktorých je možné zistiť príslušnosť k rôznym sociálnym skupinám (rodina, škola, záujmový krúžok). Pocit, že niekam patrí, je základom toho, ako dieťa vidí samé seba vo vzťahu k druhým. Kritérium zároveň zahŕňa vytváranie tolerancie voči ostatným skupinám, zmyslu kontinuity z generácie na generáciu a chráni pred odcudzením.

3. *Každá intervencia musí rozvíjať schopnosť žiaka učiť sa (kognitívne úlohy a pojmové mapovanie)*

Ľudské poznanie je založené na pevnom základe, sémantickej mape (sieti), ktorá prepája osvojené pojmy (osvojenie pojmu predstavuje vytvorenie predstavy o jeho obsahu).

Mentálne mapy môžu deťom poskytnúť prostriedky ako vyjadriť svoje myšlienky. Poskytujú im nástroj pre plánovanie, hodnotenie toho čo poznajú. Podnecujú aktívne myslenie, rozvoj zručnosti kognitívnej analýzy, triedenia a syntézy. Pojmy sú myšlienky, ktoré dieťaťu usporadúvajú svet tak, aby mu rozumelo. Učebné úlohy, ktoré učiteľ aplikuje v rámci didaktických aktivít, záujmových činností a ostatných organizačných foriem musia poskytovať priestor pre učenie sa.

Pojem mentálne mapovanie zaviedol T. Buzan, ktorý prvú knihu z danej oblasti publikoval v roku 1974. Použil myšlienku zorganizovania kľúčových slov do jasnej štruktúry, ktorá vyzerá ako strom pri pohľade zhora.

J. Novak a A. Cañas (2006) zdôrazňujú, že pojmy musia byť zaradené v hierarchickej schéme, kde v hornej časti mapy sú pojmy najvšeobecnejšie a najobsiahlejšie a v nižších úrovniach pojmy konkrétnejšie, menej všeobecnej povahy.

Postupne sa objavujú sa stále nové, vylepšené koncepcie mapovania, pričom vychádzajú z tézy, že všetko, čo človek vyjadrujú slovné sa dá napísať a všetko, čo sa dá napísať sa dá premietnuť do logickej, prehľadnej mapy, schémy. Ak sú schémy dobré, dajú sa jednoducho spätne transformovať do písomného textu a slovné opísať.

3.2 Rozvoj kognitívnych funkcií učiteľom

M. Grösser (2007) zostavil dimenzie podporujúce zmysluplné učenie, ktoré sú postavené na sprostredkovaní. Ide o podporu učiteľov v zapájaní sa žiakov, podporu nadšenia žiakov, odborné kompetencie učiteľov a ovládanie predmetu, zapájanie sa učiteľov do zložitejších rozhovorov, vťahnutie žiakov do zložitejších rozhovorov, uľahčovanie vzdelávacích aktivít využívaním rôznorodých materiálov, reakcie na žiadosti o pomoc a pozornosť, reflexiu vlastnej pedagogickej práce učiteľom, podpora študentov ako aktívnych účastníkov v procese vzdelávania a tvorcov vlastnej poznatkovej štruktúry, pomoc študentom dosiahnuť ich intelektuálny potenciál. Akákoľvek diskusia, ktorá sa týka zmysluplného a efektívneho vyučovania sa musí zaoberať návrhmi na riešenie problému ako študentov učiť, ako optimalizovať študijné výsledky, ako rozvíjať kognitívne funkcie, ako prepojiť nové informácie s predchádzajúcimi poznatkami a ako získať kognitívne a metakognitívne funkcie učenia.

T. J. Shuell a J. A. Moran (1994) rozpracovali základné zložky, ktoré v kontexte zmysluplného učenia rozvíjajú kognitívne a metakognitívne funkcie, presahujúce zapamätanie a vybavovanie informácií z dlhodobej pamäti. Významnú funkciu v tomto procese zastáva učiteľ a úroveň jeho didaktických kompetencií. Jednotlivé zložky uvádzame v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka 2 Zložky zmysluplného učenia T. J. Shuell - J. A. Maron (In Duchovičová, J., 2011, s. 307 - 309)

<i>Zložky učenia</i>	<i>Funkcie vyučovania</i>
Očakávanie	Žiak musí mať všeobecnú predstavu o tom, čo je potrebné vykonať pre vyriešenie učenej úlohy a čo od nej očakáva on sám. Zvažuje vlastné možnosti a pripravuje sa v rovine afektívnej (teší sa, má obavy) a v rovine kognitívnej (bude to jednoduchá, zložitá).
Motivácia	Ak má nastať učenie je potrebná, vynaloženie úsilia vytrvalosť. Žiakovi je potrebné pripomenúť aký význam bude učenie mať, či už v rovine vonkajších motívov alebo motívov vnútorných.
Aktivácia predchádzajúcich poznatkov	Potrebné je vyvolať z pamäti už známe informácie, diskutovať so žiakom o predpokladoch alebo sa pýtať čo o téme už vie aby sa aktivovali potrebné, relevantné uložené poznatky.
Pozornosť	Aby žiak zvládol konkrétne učivo musí zamerať pozornosť na jeho časti a konfrontovať ich s architektúrou celku. Musí sa pritom sústrediť na potrebnú časť učiva, zamerať sa na relevantné informácie, aby im porozumel a odpútať pozornosť od iných častí a irelevantných informácií. Zároveň je potrebné aby pozornosť žiaka

	neodbiehala, nevzdával sa, nenechal sa vyrušiť z práce a nevenoval sa iným činnostiam odpútávajúcim pozornosť.
Kódovanie	Aby sa informácie dostali do dlhodobej pamäti, musí im pridať žiak osobný význam a zároveň ich prekódovať (zjedodúšiť, zorganizovať, upraviť) tak, aby si ich lepšie zapamätal a ľahko vybavoval. (vytvorí si schému, graficky si ich znázorní, použije mnemotechnickú pomôcku a pod.)
Porovnávanie	Aby mohlo nastať zapamätanie a zmysluplné učenie musia byť aktivované procesy porozumenia, teda porovnávanie častí nového učiva so starým učivom. Žiak cielene vyhľadáva zhody a odlišnosti. Následne môže nastať vytváranie vzťahov na vyššej úrovni a žiak rozpoznáva súvislosti z nadhľadu, čo je charakteristické pre porozumenie.
Generovanie hypotéz	Súčasťou zmysluplného učenia žiaka je povzbudzovanie k skúseniu alternatívnych postupov alebo generovaniu alternatívnych riešení. Ide o tvorbu predpokladov, čo sa stane ak ...
Opakovanie	Opakovanie v zmysluplnom učení predstavuje dozrievanie naučeného tým, že sa k poznatkom, vytvoreným štruktúram žiak stále vracia, hľadá hlbší zmysel pojmov, odкрýva predtým nepostrebnuté vzájomné vzťahy, nazerá na učivo z iných uhľov pohľadu a rozlišuje poznatky podľa ich dôležitosti.
Spätná väzba	Žiak musí mať predstavu o tom ako pracoval, či jeho zvolený postup bol správny, ako výkon prebiehal, nakoľko bol kvalitný a aké dôsledky bude mať. Tieto informácie dostáva od niekoho, kto jeho činnosť sleduje, povzbudzuje. Najčastejšie je to učiteľ. Účinná spätná väzba, aby žiak netápal je okamžitá, priebežná a dostatočne podrobná.
Hodnotenie	Na orientáciu žiaka vo vlastných výkonoch nie je spätná väzba postačujúca, pretože žiak nemusí ešte rozumieť jej obsahu, spôsobu a interpretovaniu, preto je dôležité aby vždy po učení nastalo hodnotenie. Môže mať podobu sumatívnu alebo formatívnu. Pre schopnosť zhodnotenia vlastnej práce musí žiak poznať stanovené kritériá a štandardy.
Monitorovanie	Žiak by sa mal naučiť pozorovať sám seba, svoj pokrok v učení, či sa učí správne, nakoľko učivo porozumel. K tomu potrebuje mať k dispozícii metódy, ktorými sa môže otestovať.
Kombinácia, integrácia, syntéza	Na to aby sa izolované informácie získané od učiteľa, rodičov, z učebnice, médií a pod. navzájom prepojili musí žiak uskutočniť špeciálne aktivity, ktorými si sprehľadní vzájomné väzby. Získa nimi nadhľad na časťami učiva.
Tlmočenie	Predstavuje pomoc žiakovi, akési zrkadlenie výpovedi žiaka o pochopených vzťahoch, ktorým si žiak ujasňuje utvrdzuje naučené.
Ilustrácia	Informácie, ktoré si žiak osvojil je potrebné ilustrovať využitím ďalších príkladov a aplikácií. Postupne vedieme žiakov k tomu, aby sami uvádzali príklady.
Klasifikácia	Po vytvorení štruktúry učiva a pochopení vzťahov je potrebné viesť žiaka k určovaniu kategórií konceptov.
Zhrnutie	Pre lepšiu orientáciu a dlhodobosť naučeného sa odporúča žiakovi vypracovať krátke, písomné zhrnutie naučeného.
Odvodzovanie	Potrebné je pomáhať žiakovi vyvodiť závery z predložených súvisiacich informácií.
Vysvetľovanie	Vedie žiaka pri výstavbe poznania a pri porozumení príčin, vzťahov, následkov.
Uplatnenie	Ide o nácvik využitia naučených postupov pri riešení problémov.
Analýza	Predstavuje opätovný návrat k častiam učiva na utvrdenie sa a pochopenie ako sú navzájom jednotlivé subkategórie spojené aká je medzi nimi štruktúra.
Plánovanie	Aj keď bolo učivo správne pochopené, žiakovi sú jasné všetky súvislosti, vedie ho učiteľ k plánovaniu stratégií riešenia úloh, k podrobnému preštudovaniu inštrukcie, premysleniu jednotlivých krokov, čím zabráni impulzivite a prípadným chybám.
Produkcia a výstavba	Zahŕňa pomoc žiakovi pri navrhovaní metód na dosiahnutie úlohy.

K základným charakteristikám zmysluplného učenia, rozvíjajúceho kognitívne a metakognitívne funkcie, zaradili uvedení autori nasledovné:

- *Aktívnosť učenia.* Je žiaduce, aby sa žiak naladil na učenie, bol motivovaný sa učiť, vyvinul potrebné úsilie, aby sa začal učiť a následne pri učení zotrval, kým nedosiahne

cieľ. Žiak musí byť činný, rozhodovať, konať, pričom ťažisko je v aktivitách kognitívnych, no nie fyzických.

- *Konstruktívnosť učenia.* Vedomosti a svoje poznanie nemôže žiak preberať v hotovej podobe od rodičov, učiteľov, spolužiakov, z počítača, ale každý žiak si ich vytvára jedinečným spôsobom a to takým, že vníma a interpretuje vnímané, pričom zároveň vychádza z poznatkov, ktoré už má zo svojej osobnej histórie.
- *Kumulatívnosť učenia.* Učenie sa do určitej miery podobá stavbe. “Budova“ pri tom nevzniká naraz, ale krok za krokom. Čiastkové výsledky učenia sa hromadia, kumulujú, skladajú sa k sebe, do seba a na seba, musia zapadať. Spodné časti musia byť dostatočne kvalitné, aby sa horné časti nezosypali, z toho vyplýva, že veľmi záleží na doterajších poznatkoch.
- *Autoregulatívnosť učenia:* Postupne ako sa učenie a žiak vyvíjajú, učí sa žiak regulovať sám. Nemôže sa spoliehať na rodičov a ani na učiteľov. Musí sa naučiť autoregulácii učenia.
- *Zacielenosť učenia.* Učenie bude úspešnejšie, ak bude mať žiak aspoň všeobecnú predstavu o ciele, ktorý chce učením dosiahnuť. Pre učenie je dôležité, aby sa zmysluplné ciele stali cieľmi žiakovými.
- *Situovanosť učenia.* Učenie neprebíha nezávisle na sociálnom prostredí, preto pri učení nemôže učiteľ automaticky aplikovať poznatky všeobecnej psychológie, ale musí ich prispôbiť zvláštnostiam obsahu, špecifikám danej kultúry, etnika, sociokultúrnych pravidiel, a tomu, čo daná komunita považuje za dôležité.
- *Individuálna odlišnosť učenia.* Ak by sme porovnali výsledky učenia sa dvoch žiakov nikdy nebudú identicky rovnaké. Odlišnosti sú v predpokladoch pre učenie a v priebehu učenia.

Teórie nadväzujúce na zmysluplné učenie sa ďalej rozvíjajú v psychodidaktickom poňatí.

3.3 Interakčný štýl učiteľa ako determinant efektívneho sprostredkovania v rozvoji kognície

K interakcii v edukačnom procese dochádza prostredníctvom vyučovacích metód. Vyučovanie je zložitým procesom interakcie medzi vyučovacími činnosťami učiteľa

a učebnými aktivitami žiaka. Ak však ide len o reakcie učiteľa na žiakov, hovoríme o interakčnom štýle učiteľa.

P. Gavora (2003) definuje interakčný štýl ako relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga. M. Zelina (1995) vymedzuje interakčný štýl ako prevládajúci a pre učiteľa vlastný postup konania, ktorý sa uplatňuje na vyučovacej hodine, v súlade s jej cieľovým zameraním a časovo – priestorovými okolnosťami. Interakčný štýl sa prejavuje v štruktúre didaktických aktivít, vo forme a obsahu jeho komunikácie so žiakmi, v spôsobe riadenia ich práce.

Na základe uvedených definícií L. Fenyvesiová (2006) charakterizuje interakčný štýl učiteľa ako relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga prejavujúcu sa osobnostnými vlastnosťami, didaktickými zručnosťami a pedagogicko – psychologickými charakteristikami. Štýl je podmienený pôvodnými i získanými dispozíciami konkrétneho učiteľa, napr. kognitívnym štýlom, temperamentom, sebavedomím, profesijnými vedomosťami, ale i spôsobilosťami a zároveň kontextom situácie, v ktorej sa realizuje (Fenyvesiová, L., 2006, s. 83).

Podľa M. Sirotovej (2000, s. 118) interakčný štýl je determinovaný nasledovnými skupinami činiteľov:

1. Spoločensko – historickými podmienkami. V histórii Európy sa výchova vyznačovala formovaním poslušného, pasívne sa prispôsobujúceho člena spoločnosti. Pedagogickým úsilím humanistických mysliteľov sa vplyvom spoločenských zriadení, ekonomických, ale i politických podmienok dovedy dominantný štýl výchovy menil a pretváral.

2. Osobnými skúsenosťami a vlastnosťami učiteľa. Do pedagogického pôsobenia každého učiteľa zasahuje jeho vlastná skúsenosť a to napodobňovaním, identifikáciou, či prostredníctvom modelu výchovy. Výrazne pôsobia i osobnostné črty, ktoré vychádzajú z povahy vyššej nervovej sústavy napr. flegmatik, choleric, dominancia, či submisivita osobnosti. Dôležitým determinantom je i vzdelávanie a pedagogická prax učiteľa.

3. Vlastnosťami a skúsenosťami žiakov, obzvlášť ich správanie vo vyučovacích situáciách.

Uvedené skupiny činiteľov pôsobia vo vzájomnej kombinácii a interakcii. Ak by sme zdôrazňovali iba jednu podmienku, dostali by sme skreslenú skutočnosť o interakčnom štýle učiteľa (Sirotová, M., 2000).

Uplatnenie štýlu závisí od osobnosti učiteľa, od žiakov, osobností v skupine a od konkrétnej situácie a úloh (Zelina, M., 1993, s. 31).

J. Maňák (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 84 – 85) rozlišuje v interakčnom štýle učiteľa niekoľko vrstiev. Najhlbšiu vrstvu tvorí kognitívny štýl, ktorý je ťažko ovplyvniteľný, pretože je do istej miery vrozený. Túto vrstvu prekrýva tzv. učiteľove poňatie vyučovania, ktoré je chápané aj ako učiteľova koncepcia vyučovania a predstavuje učiteľovi vlastnú filozofiu, spôsob výberu učiva, spôsob komunikácie so žiakmi a pod. Ide o vrstvu, ktorá je ovplyvniteľná sebavzdelávaním a ďalším vzdelávaním.

Ďalšia vrstva, ktorá nadväzuje na učiteľovu koncepciu vyučovania je zložená z učiteľových spôsobov riešenia pedagogických situácií, ktoré sa dajú meniť a dopĺňať vzdelávaním a získavaním nových pedagogických skúseností. Autor uvádza, že sebareflektované a následne analyzované pedagogické skúsenosti sú pre prácu učiteľa prínosnejšie ako tie, ktoré sa hromadia a nespracujú. Posledná vrstva sa do určitej miery prekrýva s vrstvou učiteľových pedagogických vedomostí, zručností i skúseností, ktoré sú zároveň najviac ovplyvniteľné. J. Mareš (In Fenyvesiová, 2006) veľmi výstižne charakterizuje učiteľove poňatia vyučovania nasledovne:

- je implicitné, pretože nemá podobu prepracovaných metód,
- subjektívne, súvisí so zvláštnosťami osobnosti a vedie k individuálnemu štýlu činnosti,
- spontánne, vzniká a mení sa na základe životných skúseností,
- relatívne neuvedomelé, učiteľ ho vedome neanalyzuje ani premyslene nekontroluje,
- orientované kladne, neutrálne alebo záporne,
- stereotypné,
- relatívne stabilné, je odolné voči vonkajším vplyvom a pomaly sa mení.

3.4 Typológie interakčného štýlu učiteľa

P. Gavora (In L. Fenyvesiová, s. 90) opisuje osemdimenzionálny model interakčného štýlu učiteľa, pomocou ktorého je možné komplexnejšie opísať učiteľa. Autor tvrdí, že správanie učiteľa je možné znázorniť na dvoch pretínajúcich sa osiach, pričom krajnými bodmi vertikálnej osi sú vlastnosti ako dominancia a submisivita a na osi horizontálnej ústretovosť a odmietanie. Na základe týchto osí vznikol osemuholníkový model, pomocou ktorého je možné opísať vlastnosti učiteľa podrobnejšie. Ide o nasledovné dimenzie:

- *Organizátor vyučovania* – je charakteristický tým, že svoj vyučovací predmet vyučuje s nadšením, a tým sa od neho žiaci mnoho naučia. Jasným a zaujímavým vysvetľovaním vie udržať pozornosť žiakov, vie o všetkom, čo sa deje v triede počas vyučovacej hodiny.
- *Napomáhajúci žiakom* – typická je snaha pomáhať žiakom, je ohľaduplný a priateľský a tak sa naňho môžu žiaci vždy spoľahnúť. Má zmysel pre humor, čím vytvára príjemnú pracovnú atmosféru v triede.
- *Chápajúci* – učiteľ je trpezlivý, dokáže akceptovať chyby a nedostatky žiakov, diskutuje s nimi a ak žiaci nesúhlasia s ním, dostanú priestor, aby sa vyjadrili.
- *Vedie k zodpovednosti* – učiteľ, ktorý dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy.
- *Neistý* – učiteľ je plachý a váhavý. Pri vysvetľovaní pôsobí neisto, a tak ho môžu žiaci ľahko vyvieť z miery.
- *Nespokojný* – pre tohto učiteľa je charakteristické, že je mrzutý, nespokojný a nešťastný. Je podozrievavý voči žiakom a je pre neho trest hlavným výchovným prostriedkom.
- *Karhajúci* – učiteľ, ktorý býva často nahnevaný, nie je trpezlivý, žiaci ho dokážu ľahko nahnevať a vtedy sa prestane ovládať.
- *Prísny* – tento učiteľ vyžaduje od žiakov bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný a jeho požiadavky sú veľmi vysoké, čo spôsobuje, že žiaci majú z neho strach.

Každý učiteľ naplňa každú dimenziu rôzne a tým sa aj líšia od seba jednotlivé interakčné štýly učiteľov. Táto rozdielnosť sa potom premieta do ich konkrétnej vyučovacej činnosti (L. Fenyvesiová, 2006, s. 93 -94).

3.5 Vyučovací štýl učiteľa a rozvoj osobnosti žiakov

Nedirektívne aktivity učiteľa ako napr. prijatie názoru žiaka, rozvinutie jeho myšlienok, umožnenie uplatnenia jeho vlastného štýlu učenia sa pozitívne pôsobia pri dosahovaní vzdialenejších cieľov, podporujú samostatnosť i rozvíjajú tvorivosť a pod. Nedirektívny učiteľ pracuje premyslenými technikami, ktorými vedie žiakov k samostatnosti, k sebadisciplíne a aktívnemu sebarozvoju. Ide o súhrn charakteristík tvorivého, kooperujúceho, láskavého pedagóga, ktorý toleruje city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov, podporuje samostatné myslenie a konanie žiakov,

netradičné riešenie problémov, pozitívny vzťah žiaka k učeniu, vyžaduje aktívnu a uvedomelú disciplínu a zodpovednosť, aby žiak pochopil podstatu svojej činnosti, aby žiak poznával sám seba, očakáva a tvorí podmienky pre úspech každého žiaka, odmieta slepú poslušnosť a vynútenú aktivitu, zosmiešňovanie a škatuľkovanie žiakov a odmieta názor, že všetko má byť jednoznačné (L. Fenyvesiová, 2006, s. 100 – 101).

Ak analyzujeme vplyv učiteľovho interakčného štýlu na jednotlivé zložky osobnosti žiaka, môžeme konštatovať, že z aspektu kognitívneho rozvoja, najlepšie učebné výsledky dosahujú žiaci vtedy, ak je ich učiteľ dobrý organizátor, ale zároveň aj dostatočne prísny (P. Gavora, 2003, s. 56).

Súčasná pedagogická literatúra opisuje niekoľko prejavov správania sa pedagóga, ktoré determinujú výsledky učenia sa žiakov. Medzi päť základných foriem správania sa pedagóga L. Fenyvesiová, (2006)zaraduje: 1. jasnosť, 2. schopnosť zmeny, 3. orientácia na učebné úlohy, 4. plné využívanie času potrebného k učeniu, 5. dostatočné poskytovanie príležitostí žiakom k prežívaniu úspechu. Zabezpečením zmien počas vyučovacej hodiny striedaním, či odmeňovaním vyučovacích metód, častotou a variabilitou odmien sa jednoznačne zvyšujú učebné výkony žiakov. Učiteľom k tomu dopomáhajú jednotlivé kognitívne taxonómie, na základe ktorých vie učiteľ položiť otázku na porozumenie, aplikáciu, hodnotenie a pod.

Okrem týchto piatich základných elementov správania sa učiteľa poznáme i tzv. pomocné, sprostredkujúce formy:

1. Využívanie žiackych nápadov – znamená prijímanie, úpravu, realizáciu, porovnávanie alebo sumarizáciu nápadov a myšlienok žiakov počas vyučovacej hodiny.

2. Štruktúrovanie činností – znamená počas vyučovacej hodiny presné vytýčenie cieľa, zdôraznenie dôležitých myšlienok a pod.

3. Kladenie otázok – predstavuje základný ukazovateľ efektivity pedagogickej práce. Niekedy sa kladenie otázok považuje za umenie, ktorým by mal disponovať každý dobrý učiteľ.

4. Vhlbenie sa do činnosti – tu ide o reťazovú nadväznosť položených otázok, ktorej cieľom je, aby odpovede motivovali k detailnejšiemu rozpracovaniu problematiky, aby žiaci hľadali medzi odpoveďami súvislosti, porovnávali ich, samostatne nachádzali riešenia do takej hĺbky učiva, nakoľko im to ich schopnosti dovoľujú.

5. Pedagogický entuziazmus – v práci učiteľa znamená jeho energickosť, výraznosť, zaujatosť a pod. Tieto prejavy si žiaci na svojom učiteľovi všimajú cez jeho gestikuláciu, očný kontakt, pohyby tela. Pedagóg si musí uvedomiť, že žiaci dokážu diagnostikovať cez

jeho vonkajšie prejavy to, ako sa práve cíti. Teda oduševnenie pre pedagogickú prácu musí vychádzať z vnútra osobnosti a nesmie byť predstierané, ale čisto úprimné (L. Fenyvesiová, 2006, s. 105 – 106).

Efektívna pedagogická práca tkvie v niekoľkých formách správania sa, ktoré sú súčasťou interakčného štýlu učiteľa. Každá pedagogická situácia si od učiteľa vyžaduje rozdielny prístup a rôznu formu reakcie i správania sa. Vyššie uvedené charakteristiky správania sa by sme mohli zhrnúť do niekoľkých odporúčaní, ktoré podporujú zvyšovanie účinnosti učiteľovho pôsobenia. Ide o nasledovné:

- učiteľ sa cíti byť zodpovedný za výkony žiakov a jeho požiadavky sú vysoké;
- úroveň sprostredkovania učebnej látky prispôsobuje schopnostiam žiakov a podľa potrieb upravuje, čím umožňuje žiakom byť úspešnými;
- efektívne využíva čas vyučovacích hodín;
- používa rozmanité učebné pomôcky, čím sa snaží, aby boli jeho žiaci na hodine zaujatí (L. Fenyvesiová, 2006, s. 107).

Ako vyplýva z predchádzajúceho, kognitívne a metakognitívne funkcie človeka sa rozvíjajú nielen na základe zdedených a vrozených činiteľov, ale i vplyvom prostredia, konkrétne kvalitou sprostredkovania, ktorého skúsenosť človek zažíva. V celom procese učenia sa významnú rolu zastáva sprostredkovateľ, teda dospelá osoba, s ktorou je človek v interakcii. Jednou z najvýznamnejších sprostredkujúcich osobností je učiteľ, preto majú veľký význam jeho osobnostné charakteristiky a úroveň profesijných kompetencií, ktoré sú rozvíjané v pregraduálnej a postgraduálnej príprave učiteľov v kontexte so štandardom učiteľskej profesie.

ZÁVER

Ak nechce stratiť škola jednu zo svojich najzákladnejších funkcií, ktorou je funkcia vzdelávacia (pravdepodobne by tým škola ako inštitúcia stratila význam), musí v podstatnej miere inovovať a meniť didaktické postupy i vyučovacie podmienky v najširších súvislostiach.

V globálnom kontexte ľudskej spoločnosti je práve vzdelanie považované za svetový problém a je prioritou pre veľkú skupinu národov. Vzdelanie je často charakterizované ako cesta k dobrému životu. „Učiť sa oplatí, pretože učenie dáva moc. Efektívne učenie, začínajúce pri narodení a pokračujúce do staroby, dáva jednotlivcovi najlepšiu nádej na úspešný život.“ Tieto tézy sa stali paradigmou „celoživotného vzdelávania pre všetkých“.

Vzdelávanie orientované materiálne, je v tomto kontexte a v rovine súčasného vedecko- informačno-technologického rozvoja možné považovať za málo efektívne, ktoré nemusí viesť ku kvalitnej sociálnej inklúzii. Kognitívna edukácia a jej psychodidaktické ukotvenie sa orientuje na vývin didaktických postupov založených na zmysluplnom učení, kde dôraz je kladený na rozvíjanie kognície a metakognície človeka, jednotlivých psychických funkcií, ktorých kvalitatívna úroveň je často ovplyvnená sprostredkujúcim prostredím a charakteristikami edukátora. Považujeme preto za dôležité, venovať výskumnú pozornosť vedcov a odborníkov skúmaniu vzťahov kognitivizácie osobnosti žiaka a profesijných kompetencií učiteľa. Daným reláciám sa chceme venovať aj v našom ďalšom štúdiu s dôrazom na prostredie strednej školy.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- AUSHUBEL, D. P. 1963. *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- AUSHUBEL, D. P. 1967. *Learning Theory and classroom Practice*. Ontario: The Ontario Institute For Studies In Education.
- BOROŠ, J., 1977. *Základy psychológie*. Bratislava: SPN, 393 s.
- BRUNER, J. S., SHAPIRO, D., TAGIURI, R. 1958. The meaning of traits in isolation and in combination. In TAGIURI, R. – PETROLLO, L.: *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford University Press.
- BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978–80–7367–200–3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s., ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOTOVÁ, M. 2006. *Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty*. Dostupné na internete: www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/80/default.htm.
- DANIEL, J. a kol. 2005. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: Enigma, 278 s. ISBN 80-89132-05-7.
- DARGOVÁ, J., 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress.
- DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-28-0.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2010. *Neurodidaktický a psychodidaktický kontext edukácie*. Nitra: PFUKF, 93 s. ISBN 978-80-8094-783-5.
- DUCHOVIČOVÁ, J., KOMORA, J., BABULICOVÁ, Z. 2011. Rozvoj kognitívnych a metakognitívnych schopností nadaných žiakov. In KISIEL, M. et al: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oswiatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Katowice: Slieska univrzita.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2011. *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: UKF, 373 s. ISBN 978–80–8094–857–3.
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 592 s.
- ĎURIČ, L. – HOTÁR, S.V. – PASTINKA, L., 2000: *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 547 s., ISBN 80-08-02814-9.

- FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: UKF, 151 s. ISBN 80-8050-899-2.
- FLAVELL, J. H. 1976. Metacognitive Aspects of problem Solving. In Resniak, L. B. (Ed): *The nature of intelligence*. Hillsdale, NY: Erlbaum,.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B., MILLER, R. 1980. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: UPP. ISBN 0-673-24600-0.
- FEUERSTEIN, R. – KLEIN, S. – TANNENBAUM, A. 1991, 1994. *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund Publishing House, 390 s. ISBN 965-294-085-2.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myslenia. Teorie rozmanitých inteligencií*. Praha: Portál. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1716-0.
- GRÖSSER, M. 2007. *Effective teaching: linking teaching to learning functions*. [december, 25. 2010] dostupné na internete: <http://ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/25097/20766>
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R. - KOŤA, J. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E., 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In Kolektív autorov, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, ISBN 80-89018-25-4.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In *Pedagogické rozhľady*, ISSN 1335-0404, roč. 16, č. 3, s. 1 – 6.
- KURINCOVÁ, V., DUCHOVIČOVÁ, J., SLEZÁKOVÁ, T., KOMORA, J., 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia : vysokoškolské učebné texty*. Nitra: UKF, 237 s. ISBN 978-80-8094-445-2.
- LEBEER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Podpora a začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha : Portál, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.

- LURIJA, A. R. 1995. *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie*. Reinebek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- MAREŠ, J. 2010. *Styly učení žáku a studentů*. [online] UK v Praze. [12.28.2010] Dostupné na internete: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/styly-uceni-zaku-a-studentu.pdf>
- MAREŠ, J., OUHRABKA, M. 2001. Detské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 441 – 472 s. ISBN 80 – 7178 – 463 – X.
- MASARIK, P., IVANOVIČOVÁ, J., SZÍJÁRTÓOVÁ, K. 2003. *Edukátor a jeho komunikatívne kompetencie*. Nitra: UKF, 141 s. ISBN 80-8050-571-3.
- NOVAK, J. D., CAÑAS, A. J. 2006. *Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them and Uses in Education. Reflecting Education, 2006*, Vol. 3 (1). Dostupné na internete: <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting>
- NELSON, T. O. – NARENS, L.: Metamemory: A theoretical framework and some new findings, In BOWER, G. H.(ed)*The psychology of learning and motivation*. New York : Academic Press, 1990, p.125-173. Dostupné na internete: http://aris.ss.uci.edu/~lnarens/1990/Nelson&Narens_Book_Chapter_1990.pdf
- OBST, O., KALHOUS, Z., 2002. *Školní didaktika*. Praha: portál, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- PETLÁK, E. 2001. Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie. K didaktickým otázkam v súčasnej škole. In Petlák, E. a kol.: *Škola a súčasnosť*. Nitra : PF UKF. s.24-63. ISBN 80-8050-468-7.
- PETROVÁ, Z. 2009. Mediované učenie: teoretické súvislosti a možnosti jeho aplikácie do predprimárneho vzdelávania. In *Acta Facultatis Pedagogicae Universitas Tyrnaviensis*. Trnava: PF TU, č. 13, s. 96 – 107. ISBN 978 – 80 – 8082 – 324 – 5.
- PIAGET, J. 1972. *The psychology of intelligence*. České vydanie Psychologie inteligencie. Praha: Portál. ISBN 80 – 7178 – 309 – 9.
- POKORNÁ, V. 2008. *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enricment) Reuvena Feuersteina*. Študijný materiál kurzu Inštrumentálneho obohacenia R. Feuersteina I. 2008.
- POKORNÁ, V. 2010. *Interný materiál kurzu FIE Základný I*. Hlohovec. Nebublikované.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 481 s., ISBN 80-7178-631-4.
- ROTH, M. 2006. *Překonat neklid pedškolních dětí - kognitivní klíče*. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: UK, 115 – 128 s. ISBN 80- 7290 – 258 – X.
- SCHARINGEROVÁ, J. 1999. Dílčí oslabení výkonu. In *Speciální pedagogika*, 1999, č.1, s. 20-28.
- SHUELL, T. J. – MORAN, K. A. 1994. Learning Theories: Historical Overview and Trends. In HUSEN, T. - POSTLETHW AITE TN (ed s). *International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon.
- SIROTOVÁ, M. 2000. Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach. In *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 2, s. 115 – 129, ISSN 1335 – 1982.
- SPIPKOVÁ, V. 1999. Současné I respektivní proměny vzdělávání učitele primárních škol v ČR. In: *Univerzitní vzdělání učitele*. (Zborník konferencie), Praha: PF UK 1999, s. 22 – 30. ISBN 80 – 86039 – 76 – 5.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitele*. Brno: Paido, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívna psychológia*. Praha: Portál, 636 s., ISBN 80-71-8 376-5.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 267 s. ISBN 80-88778-15-8.
- VAŠŮTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-082-4.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. A KOL., 2000. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YOUNG, P. – TYRE, C. 1992. *Gifted or able? Realizing Childrens potential*. Buckingham: Open University Press.
- ZELINA, M., 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, ISBN 80-88714-00-1.
- ZELINA, M. 1995. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, ISBN 80-10-00456-1.