
Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie

1. diel

**(uplatnenie statického hľadiska pri skúmaní osobnosti
žiaka, výkonové a motivačné vlastnosti osobnosti žiaka)**

Andrea Lehenová

PdF TU

Trnava

2012

© Mgr. Andrea Lehenová, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.

doc. PhDr. Milada Harineková, CSc.

Jazyková úprava: PaedDr. Ľubomír Rendár, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity 2012

ISBN 978-80-8082-583-6

EAN 9788080825836

OBSAH	3
PREDSLOV	5
ÚVOD	6
1. kapitola Predstavenie pedagogickej a školskej psychológie	8
1.1 Vysvetlenie odborných pojmov súvisiacich s pedagogickou a školskou psychológiou	8
1.2 Predmet skúmania pedagogickej a školskej psychológie	12
1.3 Miesto pedagogickej a školskej psychológie v systéme vied o človeku a interdisciplinárne vzťahy	16
1.4 Historický vývin a budúce perspektívy skúmania v pedagogickej a školskej psychológii	19
2. kapitola Metodológia, metodika a metódy v pedagogickej a školskej psychológii	21
2.1 Všeobecné otázky metodológie výskumu	21
2.2 Charakteristika výskumných metód v pedagogickej a školskej psychológii	36
2.2.1 Pozorovanie	37
2.2.2 Experiment	38
2.2.3 Rozhovor, interview, beseda	39
2.2.4 Dotazník	40
2.2.5 Sociometria	41
2.2.6 Psychologický test, test zručností a vedomostí	42
2.2.7 Projektívne techniky	43
2.2.8 Psychosémantika	47
2.2.9 Analýza produktov činností	50
2.2.10 Kazuistika	51
3.kapitola Osobnosť žiaka v kontexte pedagogickej a školskej psychológie	54
3.1 Uplatnenie statického hľadiska v procese poznávania osobnosti žiaka	55

4. kapitola Výkonové vlastnosti osobnosti žiaka	59
4.1 Teoretické východiská skúmania schopností u žiakov v školskom prostredí	60
4.1.1 Teoretické východiská poznania inteligencie, kognitívnych procesov	62
4.1.2 Možnosti merania inteligencie, predstavenie testov inteligencie	62
4.1.3 Možnosti rozvíjania kognitívnych procesov, inteligencie žiakov	72
4.2 Teoretické východiská a koncepty pozornosti, možnosti jej skúmania a rozvíjania v školskom prostredí	79
4.3 Teoretické východiská a koncepty tvorivosti, možnosti jej skúmania a rozvíjania v školskom prostredí	85
4.4 Teoretické východiská a koncepty učebných kompetencií, možnosti ich skúmania a rozvíjania v školskom prostredí	100
5. kapitola Motivačné vlastnosti žiaka	109
5.1 Teoretické východiská a koncepty motivácie	110
5.2 Špecifické aspekty skúmania a rozvíjania motivácie žiakov k učeniu	
Záver	134
Úlohy k jednotlivým kapitolám	135
Otázky k jednotlivým kapitolám	139
Použitá literatúra	141
Zoznam obrázkov a tabuliek	150

PREDSLOV

Učebné texty v elektronickej forme sú prostriedkom pedagogickej komunikácie v písomnej forme medzi vyučujúcim a študentmi, medzi mnou a Vami, prostredníctvom ktorej sa medzi nami formuje špecifický vzťah. Nevyhnutným predpokladom kvalitného vzťahu, je istá miera dôvery, ktorá si vyžaduje vzájomné poznanie. Na prednáškach, ale hlavne na seminároch dochádza k vzájomnej interakcii vyučujúci – študenti z tváre do tváre, dochádza k výmene informácií v podobe poznatkov, postojov, názorov, zdieľaniu vlastného prežívania. Keďže učebné texty sú určitou formou komunikácie, nedá mi nepredstaviť sa aspoň v krátkosti. Na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave pôsobím od roku 2002 ako odborná asistentka na Katedre pedagogických štúdií a spolu s tímom kolegov sa zúčastňujem na príprave budúcich pedagógov v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín. Psychológia je jednou z mojich „lások“, ktorej som „upísala“ dušu už v období detstva, keď som sa po vážnej autonehode prvý raz stretla s psychológom a mala som možnosť zažiť na „vlastnej koži“ jeho prístup, spôsob práce a vnímať konkrétnu pomoc v mojom živote. Možnosť vyštudovať psychológiu na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave vnímam na jednej strane ako jeden zo splnených životných snov, na druhej strane ako obrovský záväzok voči tým, ktorým slúžim vo forme odovzdávania poznatkov, skúseností, teda voči študentom. Vzdelávanie vo všeobecnosti vnímam ako úžasný spôsob uchopovania sveta poznaním, ako formu osobného napredovania. Ako psychológ som na akademickej pôde v pozícii sprostredkovateľa poznania, ktoré ma prispievať k Vašej pripravenosti pôsobiť v pedagogickej oblasti, ako psychológ v prostredí základnej školy je moja činnosť zameraná na diagnostiku, poradenstvo, intervenciu a terapiu žiakom, ich rodičom či pedagógom danej školy, ďalšou sférou, kde uplatňujem svoju profesiu, je vzdelávanie rodičov v oblasti výchovných prístupov vo forme dobrovoľných kurzov, keďže ako rodič – mama dvoch úžasných detí spolu s manželom vnímame rodičovstvo ako obrovskú životnú výzvu. Vo svojom prístupe k ľuďom vychádzam z princípov kresťanstva a individuálnej psychológie, ktoré ma výrazným spôsobom ovplyvňujú v osobnom i profesionálnom živote, čo sa premieta aj do spôsobu, akým s ľuďmi interagujem. Vnímam každého študenta ako jedinečnú ľudskú bytosť a po rokoch praxe na fakulte si čoraz viac uvedomujem, akým spôsobom inšpirujete, obohacujete mňa, ale aj seba navzájom. Oceňujem predovšetkým Vašu otvorenosť k vyjadreniu vlastných skúseností, postojov a názorov, kritické myslenie aj osobné rozhodnutie k štúdiu. Vrúcne si želám, aby poznanie, ktoré nadobudnete na tomto predmete, prispelo k väčšej pripravenosti vo Vašej profesii.

ÚVOD

Pri tvorbe učebných textov vo forme elektronických skrípt s názvom Pedagogická a školská psychológia 1. diel bolo naším zámerom poskytnúť Vám, študentom – budúcim pedagógom (učiteľ, sociálny pedagóg, vychovávateľ) ucelený prehľad poznatkov z oblasti pedagogickej a školskej psychológie v oblasti skúmania osobnosti žiaka, uplatňujúc statické hľadisko, t. j. hľadisko, ktoré sa zameriava na skúmanie a poznanie jednotlivých vlastností osobnosti žiaka. Dôvodom výberu práve tejto oblasti je skutočnosť absencie predmetu psychológie osobnosti na našej fakulte a práve poznanie v tejto oblasti považujeme pre prax pedagóga za veľmi dôležité, keďže činnosť každého pedagóga je zameraná na formovanie, rozvíjanie osobnosti dieťaťa, dospelujúceho a orientácia v danej oblasti je istým východiskom.

V úvodnej časti venujeme pozornosť predstaveniu pedagogickej a školskej psychológie a jej zaradeniu v systéme vied (1. kapitola), ako aj metodologickým otázkam (2. kapitola).

Centrálne časti učebných textov je venovaná predstaveniu statického hľadiska pri skúmaní osobnosti žiaka (3. kapitola) a jednotlivým štruktúrnym komponentom osobnosti, v prvom diele zvlášť výkonovým (4. kapitola) a motivačným (5. kapitola) vlastnostiam osobnosti.

V kapitolách o výchovných a motivačných vlastnostiach osobnosti žiaka sa v texte zaoberáme tromi oblasťami:

1. predstavenie teoretických konceptov, modelov, teórií jednotlivých psychických fenoménov, ktoré tvoria nevyhnutný predpoklad úspešného pôsobenia pedagóga, samozrejme, so zreteľom na množstvo existujúcich konceptov sme nútení zvojiť také, ktoré z nášho pohľadu považujeme za osobitne prínosné pre prax pedagóga,
2. oboznámenie študenta s konkrétnymi možnosťami skúmania, diagnostikovania vybraných psychických fenoménov, pričom niektoré sú v kompetencii psychológa, iné v kompetencii pedagóga,
3. tretiu oblasť nášho záujmu tvorí konkrétny návrh postupov, metód formovania vybraných psychických fenoménov.

V týchto učebných textoch neexistuje jasná deliacia línia medzi poznatkami pedagogickej a školskej psychológie. Poznatky oboch disciplín sa viac menej vzájomne prelínajú, pričom všeobecné princípy, koncepty a teórie možno zaradiť do pedagogickej psychológie a konkrétne aplikácie týchto poznatkov, či už vo forme diagnostických techník, metód alebo intervenčných zásahov do oblasti psychológie školskej.

Vzhľadom na pomerne širokú ponuku knižných prameňov v oblasti pedagogickej a školskej psychológie (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, Grác, 2009, Valihorová, Gajdošová, 2009, Valihorová 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, Vendel, 2007, Kohoutek a kol., 1996 a iní) sa venujeme len vybraným témam oboch disciplín.

Pri tvorbe učebných textov vychádzame z viacerých teórií slovenských aj zahraničných autorov, ktorých bádateľské úsilie si nesmierne ceníme, a radi by sme prispeli k rozširovaniu obzoru ľudského poznania, vychádzajúc aj z vlastného bádania a skúseností v oblasti výchovy a vzdelávania.

Cieľom jednotlivých kapitol je v prvom rade definovanie odborných pojmov tak, aby si študent mohol vytvárať a rozširovať obsahové vymedzenie pojmov. Dôraz kladieme na proces analýzy, teda na schopnosť študenta vidieť pri konkrétnom jave jednotlivé komponenty, aspekty a následne schopnosť uvedomiť si možné súvislosti, vzťahy, pochopiť zákonitosti fungovania skúmaných javov tak, aby toto poznanie prispelo k jeho formácii počas vysokoškolského štúdia tak, aby bol pripravený čerpať z tohto poznania vo svojej budúcej praxi v oblasti výchovy a vzdelávania.

Do textov sme vložili konkrétne príklady zo školského prostredia, poukazujúc na rôzne alternatívny prístupu pri riešení konkrétnych problémov, ktoré možno hodnotiť ako viac alebo menej primerané, ponechávajúc priestor pre vytvorenie si vlastného úsudku konkrétneho študenta. Vyjadrenie odborného stanoviska považujeme pri textoch učebného charakteru za samozrejmosť, čím si však nenárokujeme na poznanie pravdy, a teda jediného možného a správneho riešenia.

Veríme, že odborné informácie obohatia Vaše poznanie a toto poznanie prispeje k voľbe optimálneho prístupu voči „tým neskôr narodeným“, ktorých budete viesť po ceste života v období detstva a dospievania.

Prajem Vám, aby poznanie, ktoré nadobudnete, vás robilo lepšími ľuďmi a aby Vaše štúdium na Pedagogickej fakulte bolo úspešné.

Andrea Lehenová

1. kapitola

Predstavenie pedagogickej a školskej psychológie

Ciele prvej kapitoly:

- 1. Vysvetliť východiská vedeckého skúmania psychiky človeka.*
 - 2. Vymedziť predmet bádania a tematické zameranie oboch disciplín.*
 - 3. Vymedziť miesto pedagogickej a školskej psychológie v systéme vied o človeku a ujasniť vzájomné interdisciplinárne vzťahy.*
 - 4. Predstaviť možnosti uplatnenia poznatkov pedagogickej a školskej psychológie v praxi pedagóga.*
 - 5. Načrtnúť aktuálne trendy skúmania a budúce perspektívy smerovania pedagogickej a školskej psychológie.*
-

1.1

Vysvetlenie odborných pojmov súvisiacich s pedagogickou a školskou psychológiou

Poznanie je špecifickým prejavom ľudského druhu – homo sapiens, prostredníctvom ktorého sa snaží porozumieť veciam, situáciám, javom a ich vzájomným súvislostiam, snaží sa poznávať svet okolo aj vnútri seba.

Ľudskú zvedavosť, túžbu človeka po poznaní, možno považovať za východisko zrodu a vývinu laického aj vedeckého poznania. Človek ako biologický druh a ako konkrétna bytosť

v zložitom sociálnom prostredí vykonáva veľké množstvo náročných, komplexných aktivít. Jeho pomerne obmedzená vnútorná výbava v podobe vrodenných reflexov a inštinktov a zároveň zložitosť a vysoká zraniteľnosť organizmu ho núti, aby sa svojmu prostrediu na jednej strane prispôbil, hovoríme o procese akomodácie, na druhej strane aby svoje prostredie prispôbil sebe svojim potrebám, túžbam, vtedy ide o proces asimilácie (Ferjenčík, 1999). Aby bol človek v tejto obojstrannej snahe úspešný, je potrebné porozumieť svojmu prostrediu aj sebe samému – teda interpretovať realitu takým spôsobom, ktorý by spätne slúžil v procese asimilácie i adaptácie. A práve veda, ktorej hlavným poslaním je interpretovať realitu, je nástrojom človeka v snahe zachovať a zlepšiť svoj život (Ferjenčík, 1999). Pri úsilí vymedziť pojem veda sa možno stretnúť s viacerými konceptmi, ktoré však vyjadrujú len určitý aspekt zanedbávajúc iné. Vedu možno chápať ako inštitúciu, metódu, hromadiacu sa tradíciu poznatkov, dôležitý činiteľ udržiavania rozvoja výroby, jeden z mocných vplyvov formujúci presvedčenie a postoj človeka k vesmíru avšak aj k sebe (Bernal, 1960).

Švec a kol. (1998) odporúča chápať vedu z komplexnejšieho hľadiska ako:

- formu spoločenského vedomia, ktoré existuje popri takých formách vedomia, akými sú filozofia, náboženstvo, morálka, právo, politika, umenie,
- špecifický druh poznávania a pretvárania objektívne existujúcej skutočnosti popri iných formách poznávania, napr. bežného (predvedeckého), umeleckého, náboženského a pod.,
- podstatnú zložku národnej kultúry zohľadňujúcu etnické špecifiká,
- bezprostrednú výrobnú silu,
- prostriedok boja proti poverám, protihumánnym ideológiám,
- spoločenskú inštitúciu a profesiu,
- tvorivú (individuálnu a skupinovú) činnosť, ktorá produkuje úžitkové hodnoty objektívneho poznania,
- systém zdôvodnených výpovedí o skutočnosti formulovaných špeciálnym jazykom,
- proces špecifickej informačnej sociálnej komunikácie,
- sociokultúrny obsah pre vzdelávanie, ktorý je predmetom i metódou učenia a učenia sa,
- racionálne organizovanú skupinovú alebo individuálnu teoretickú a empirickú činnosť, ktorá má svoj účel, cieľ, výsledok, metódu, nástroj, subjekt, objekt a ďalšie typické charakteristiky.

Nech už berieme do úvahy komplexnejšie alebo špecifickejšie hľadisko, podstatné je uvedomiť si, že „predmetom vedy je skúmanie príčinnno-účinkových, účelovo-prostriedkových, štrukturálno-funkcionálnych, časovo-priestorových alebo iných predpokladaných vzťahov medzi javmi vymedzených výsekov skutočnosti alebo jej stránok a aspektov“ (Švec a kol., 1998).

A jedným z týchto „výsekov skutočnosti“ je aj poznanie psychických mechanizmov výchovno-vzdeávacieho procesu u detí a dospelých, ktorý je predmetom nášho záujmu v týchto učebných textoch.

Známy nápis v Delfách „Poznaj sám seba“ zdôrazňuje dôležitosť sebapoznania, no tento nápis možno doplniť rovnako dôležitými slovami „poznávaj aj druhých ľudí“, a to najmä vtedy, keď ide o odbornú prípravu pracovníkov v pomáhajúcich profesiách, medzi ktorými má svoje miesto aj učiteľ, sociálny pedagóg či vychovávateľ, ktorým je určená táto publikácia. Jej zámerom je poskytnúť poznatky vedeckých disciplín, a to konkrétne pedagogickej a školskej psychológie, ktoré môžu vo výraznej miere zefektívniť ich prácu.

Psychológia ako veda o psychike človeka, ktorá tvorí jednu z dimenzií ľudskej bytosti, svoju pozornosť zameriava predovšetkým na skúmanie prežívania a správania človeka. Keď už hovoríme o poznaní seba a iných, je potrebné na začiatku položiť si otázku: Kto som ja? Akými slovami by ste vyjadrili vlastnú jedinečnosť pred piatimi rokmi, ako by ste na túto otázku odpovedali dnes a aká bude asi odpoveď na túto otázku o desať rokov? Rozdielnosť odpovedí na túto otázku vyplýva z dynamiky vývinu človeka, t. j. v každom období svojho života človek vníma seba samého rozdielne.

Pri hľadaní odpovede na otázku ľudskej bytosti „Kto som?“ sa o slovo hlási nejedna vedecká disciplína, psychológiu nevynímajúc.

Psychológia ako veda o psychike človeka akceptuje viacdimeziálny model človeka, jednotu bio-psycho-socio-spirituálnej dimenzie. V človeku sa psychologická realita prejavuje sebauvedovaním a vôľovým zameraním konania na ciele, ktoré prekračujú vlastné biologické prežitie (Kováč, 2007). Prostredníctvom toho vytvára človek civilizáciu, sociálny svet a kultúru. Súčasná pluralistická paradigma psychológie vysvetľuje správanie človeka ako funkciu stimulácie: organizmovo premenných, osobnostných premenných, historického času, premenných najbližšieho prostredia, situácie, ďalších možných premenných (Kováč, 2007). Avšak Kováč (2007) vzhľadom na to, že ide o psychologicky málo špecifickú paradigmu, navrhuje a považuje za prínosnejšiu psychoregulačnú paradigmu.

Podľa psychoregulačnej paradigmy sa psychická realita prejavuje psychickou reflexiou a reguláciou, je určujúca pre správanie v konkrétnom časovom úseku, v interakcii organizmovo-osobnostných a stimulčno-situačných vzťahov (Kováč, 2007).

Sú to predovšetkým psychické stavy, procesy a vlastnosti, ktoré sú univerzálne, špecifické a systémové regulátory správania človeka, ktoré je však determinované aj dedično-vrodenými a sociálno-kultúrnymi činiteľmi. Tieto činitele sa pretavujú do integrovaného systému psychickej reality „Ja“ (self), ktoré umožňuje hodnotenie sveta, seba, iných, a tým aj vedomé, na cieľ zamerané správanie, konanie.

V človeku sa psychologická realita prejavuje sebauvedomovaním a vôľovým zameraním konania na ciele, ktoré prekračujú vlastné biologické prežitie. Prostredníctvom toho vytvára človek civilizáciu, sociálny svet a kultúru. Ako sa utvára, formuje osobnosť človeka od počatia až po fyzickú smrť? Existuje vôbec ucelený systém poznania, veda, ktorá by na túto otázku poznala odpoveď?

Ak vychádzame z termínu antropológia – najvšeobecnejšej vedy o človeku, utváranie osobnosti človeka sa skúma z aspektu antropogogiky (gréc. antropos = človek + gréc. agoge = vedenie niekoho) vedecká disciplína o vedení človeka. Antropogogika, ktorá sa zaoberá formovaním vývinovo najmladšieho vekového obdobia človeka (detstva a dospievania), sa nazýva pedagogika (gréc. pais = chlapec). Antropogogika zameraná na dospelého človeka sa vyjadruje termínom andragogika (gréc. aner = muž, genitív andros).

Antropogogika zameraná na skúmanie najstaršieho obdobia človeka sa označuje termínom geragogika (gréc. geron = stavec). Aplikáciou psychológie na uvedené tri vekové obdobia dostávame tri špecifické antropogogické disciplíny (Grác, 2009), a to :

- pedagogickú psychológiu - ľudská bytosť v období detstva a dospelosti,
- andragogickú psychológiu - ľudská bytosť v období dospelosti,
- geragogickú psychológiu - ľudská bytosť v období staroby

U nás sa používa pojem edukačná psychológia (lat. educatio = výchova + gréc. logos = náuka), ktorá sa chápe ako veda o psychologickom objasňovaní procesov výchovy a vzdelávania človeka vo všetkých vývinových etapách.

Výchova a vzdelávanie predstavujú dve navzájom súvisiace a navzájom sa podmieňajúce súčasti edukačného procesu. Keďže sa v rámci svojej profesionálnej prípravy učiteľ, sociálny pedagóg, vychovávateľ orientuje na najmladšie vývinové obdobie človeka, teda na

detstvo a dospievanie, budeme sa bližšie venovať charakteristike vedného odboru, ktorým je pedagogická psychológia, a vzhľadom na praktické uplatnenie aj školskej psychológie.

1.2.

Predmet skúmania pedagogickej a školskej psychológie

Veda je jedna z foriem osvojovania si sveta človekom, ktorá má definovaný: predmet svojho skúmania, metódy, pomocou ktorých tento predmet skúma, terminológiu, odborný pojmový aparát, ktorým pomenúva javy a súvislosti, ktoré skúma a objavuje, teoretické systematizované poznatky, resp. súbor poznatkov, ktoré získava prostredníctvom metód skúmania a overuje pravdivosť alebo nepravdivosť istých predpokladov, na základe ktorých tvorí teórie.

Na vedu ako takú sú kladené požiadavky objektivity, pravdivosti a metodiky. To isté platí aj o vedeckých disciplínach, ako sú pedagogická a školská psychológia, ktoré sú predmetom nášho záujmu v týchto učebných textoch. Ide o dve samostatné disciplíny, ich teoretické poznatky tvoria celok, ktorý je systematicky usporiadaný.

Prvoradým predpokladom vedeckého bádania je stanovenie si toho, čo bude predmetom záujmu, bádateľských aktivít a úsilí.

Pedagogická psychológia je špeciálna, hraničná psychologická disciplína o psychologických zákonitostiach výchovného a vzdelávacieho procesu v rodinách, školách, voľnočasových zariadeniach, internátoch, športových kluboch, detských a mládežníckych organizáciách a spoločenstvách (Ďurič, Štefanovič, Grác, 1991).

Predmetom skúmania sú zmeny psychiky, t. j. prežívania a správania dieťaťa, dospievajúceho vplyvom výchovy, vzdelávania (Ďurič, Štefanovič, Grác, 1991).

Pojmom edukácia sa v odborných kruhoch označuje jednota tohto výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý tvorí nerozlučný celok, a jeho rozdeľovanie je možné len v teoretickej rovine na didaktický účel.

Bezprostredným cieľom pedagogickej psychológie nie je praktická činnosť, ale teoretická činnosť v zmysle skúmania psychologických zákonitostí výchovno-vyučovacieho proce-

su, ktoré potom využíva pedagogika, aplikujúc na vlastné pedagogické javy, resp. školská psychológia.

Ak vychádzame z psychoregulačnej paradigmy (Kováč, 2007), pedagogická psychológia skúma vzájomný vzťah medzi procesmi výchovy a vzdelávania (ako sociokultúrnych činiteľov) a psychickou realitou, prejavujúcou sa psychickou reflexiou a reguláciou poznávania, prežívania i správania v období detstva a dospelovania.

Príklady konkrétnych výskumných problémov pedagogickej psychológie v oblasti výchovného pôsobenia, napr.:

1. Akými výchovnými prostriedkami je možné dieťa podporiť v tom, aby zistilo, kým je a kým sa môže stať?
2. Aký je vzťah medzi mierou vyjadrenej akceptácie dieťaťa zo strany dospelého a jeho vnútorným zážitkom „patím, som milovaný“?
3. Aký je vzťah medzi voľbou disciplinárnych stratégií zo strany dospelého a kvalitou emocionálneho vzťahu medzi dospelým a dieťaťom ?
4. Existuje vzťah medzi obsahovou a formálnou stránkou komunikácie dospelý – dieťa/dospievajúci a mierou prejavenej samostatnosti dieťaťa/dospievajúceho?

V oblasti vzdelávania sa môžeme pýtať napr.:

1. Existuje vzťah medzi emocionálnym rozpoložením žiaka a úrovňou jeho výkonnosti vo vybraných kognitívnych oblastiach?
2. Ako môže dospelý prispievať k uplatňovaniu vyšších myšlienkových procesov vo vzdelávacom procese u žiakov?
3. Existuje vzťah medzi učebným štýlom učiteľa a jeho preferenciou didaktických postupov v procese vyučovania?
4. Závisí akademická úspešnosť žiaka od miery vnútornej motivácie žiaka k učeniu?

Pri snahe vymedziť pojem a predmet skúmania školskej psychológie sa stretávame s nejednoznačným obsahom (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

V prípade školskej psychológie možno hovoriť o chápaní jej predmetu v užšom zmysle slova zdôrazňujúc jej profesionálny aspekt v oblasti uplatnenia psychológa a v širšom zmysle slova ako pedagogicko-psychologický predmet.

V užšom zmysle slova je školská psychológia psychologickou špecializáciou, ktorá skúma a vysvetľuje psychologické aspekty činnosti školy ako edukačného systému, resp. ako výchovno, vzdelávacej inštitúcie a študuje otázky možnosti profesionálneho uplatňovania psychologických poznatkov, techník, postupov a metód v škole prostredníctvom profesie školského psychológa (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).

V širšom zmysle slova sa školská psychológia označuje aj ako malá pedagogická psychológia, chápe sa ako teoreticko-aplikovaná psychologická disciplína, ktorá skúma psychologické aspekty školy ako výchovno–vzdelávacej inštitúcie a z hľadiska pedagogickej praxe učiteľa skúma, aké psychologické poznatky v podmienkach školy možno uplatniť, aké podnety, postupy, metodiky a metódy realizovať (Hvozdík, 1986).

Cieľom je zaoberať sa:

- psychologickými aspektmi školy a všetkých jej subsystemov a prispievať k ich optimálnemu rozvoju,*
- oblasťou riešenia problémov žiakov v učení, správaní, prežívaní,*
- oblasťou profesionálnej orientácie žiakov (Gajdošová, Herényiová, Valihorová, 2010).*

Aplikačný aspekt na školské prostredie a tendenciu využívať psychologické poznatky na podporu školy možno považovať za charakteristické črty školskej psychológie ako samostatnej vedeckej disciplíny. So zreteľom na našu cieľovú skupinu, ktorú tvoria budúci pedagógovia, kladieme dôraz na chápanie školskej psychológie v širšom zmysle slova.

Príklady konkrétnych výskumných problémov školskej psychológie:

V oblasti vzdelávania:

1. Spôsoby odhaľovania príčin neprospievania žiakov v školskom prostredí.
2. Skúmanie vplyvu triednej klímy na výkonnosť žiakov.
3. Využívanie psychologických poznatkov pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia.
4. Možnosti minimalizácie trémy pred skúškou v školskom prostredí.

V oblasti výchovného pôsobenia pedagóga:

1. Akým spôsobom je možné v triednom kolektíve formovať optimálne priateľské vzťahy?
2. Overenie efektivity jednotlivých komunikačných stratégií, techník pedagóga v pedagogickej komunikácii so žiakmi pri riešení vybraných problémov v školskom prostredí.
3. Možnosti minimalizácie trémy žiakov pred skúškou v školskom prostredí.

4. Postup riešenia prípadov šikanovania.

Rozdiely medzi pedagogickou a školskou psychológiou spočívajú predovšetkým v tom, že školská psychológia kladie dôraz na tieto aspekty (Hvozdič, 1986):

- špecifické psychologické aspekty žiaka a na zmenu jeho správania vplyvom konkrétnej školskej situácie,
- dôraz na ad hoc výskum s využitím exploračných metód a kazuistík,
- poskytuje také poznatky a výsledky skúmania, ktoré sú bezprostredne aplikovateľné a použiteľné v reálnej pedagogickej situácii v školskom prostredí.

Školská psychológia má v podstate užší výber pôsobnosti, avšak hlbší záber aplikovateľnosti.

Obidve disciplíny – pedagogická, ako aj školská psychológia výraznou mierou prispievajú k odbornej príprave budúcich pedagógov. Poznatky pedagogickej psychológie umožňujú pedagógom orientáciu v oblasti poznania psychiky, v oblasti prežívania a správania dieťaťa, dospelujúceho so zreteľom na výchovno – vzdelávací proces. Tento druh poznania vedie pedagógov k pochopeniu mechanizmov vzniku, formovania a pretrvávania rôznych psychických reakcií, procesov, stavov a vlastností osobnosti dieťaťa, dospelujúceho. Poznatky školskej psychológie kladú dôraz skôr na aplikačný rámec, tj. uplatnenie psychologických poznatkov v praktickej činnosti pedagógov.

1.3.

Miesto pedagogickej a školskej psychológie v systéme vied o človeku a interdisciplinárne vzťahy

Hraničná podstata disciplíny vyplýva už z názvu pedagogická psychológia, vzniká ako prienik dvoch vedeckých disciplín, a to pedagogiky a psychológie, s ktorými je aj najviac prepojená. Pokiaľ ide o psychologické disciplíny, v pedagogickej psychológii je nepopierateľný vplyv viacerých disciplín, predovšetkým všeobecnej, vývinovej, sociálnej a klinickej psychológie.

Pedagogika – veda o výchove a vzdelávaní skúma, opisuje procesy výchovy a vzdelávania človeka a vysvetľuje ich zákonitosti tak, aby získanými poznatkami spätne pomáhala skvalitniť a zefektívniť proces výchovy a vzdelávania v praktickom živote v rodine, v škole, vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách, všade tam, kde sa uplatňuje formovanie osobnosti. (Kratochvílová a kol., 2007).

Pedagogická psychológia skúma vo výchove a vyučovaní vzťahy kauzálne (medzi podmienkami a dôsledkami) a pedagogika vzťahy finálne (medzi prostriedkami a cieľmi) vo výchovno-vzdelávacom procese (Jiránek a kol., 1997).

Pedagogická psychológia má silný vzťah k všeobecnej a vývinovej psychológii, k psychologickým disciplinám, ktoré skúmajú všeobecné zákonitosti vývinu psychiky, zákonitosti vývinu psychiky ľudskej bytosti, využívajú základné teoretické a metodologické východiská (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

Význam všeobecnej psychológie spočíva v osvetľovaní najzákladnejších psychologických pojmov, zákonitosti, ktoré potom využívajú ostatné psychologické disciplíny. Všeobecná psychológia, ktorá skúma všeobecné zákonitosti psychických javov človeka, poskytuje pedagogickej psychológii odbornú terminológiu, výsledky svojho bádania, ktoré je nevyhnutné zohľadňovať vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzťah medzi všeobecnou a pedagogickou psychológiou môžeme vyjadriť kategoriálnym vzťahom všeobecného a jednotlivého. Všeobecná psychológia sleduje psychické javy človeka vo všeobecnosti. Rovnaké psychické javy však skúma aj pedagogická psychológia, ale v špeciálnych podmienkach. Pedagogická psychológia získava od všeobecnej psychológie všeobecné teoretické hľadiská, skúma tieto otázky, ale z hľadiska vlastných cieľov, no tým zároveň obohacuje aj všeobecnú psychológiu, ktorá preberá jej výsledky a závery.

Pokiaľ ide o vzťah pedagogickej a vývinovej psychológie, každý pedagóg musí poznať psychologické zákonitosti vývinu človeka, špecifické prejavy daného vývinového štádia. Vývinová psychológia skúma vývinové aspekty prežívania a správania človeka, vývinové zvláštnosti psychických procesov, stavov a vlastností vo všeobecnej rovine. Vývin človeka, je ovplyvnený výchovno-vzdelávacím procesom, avšak vývinová psychológia neskúma osobitne samotný vplyv tohto procesu na človeka, skúma vývin človeka vcelku. Pedagogická psychológia skúma vývin duševných javov dieťaťa v konkrétnych výchovno-vzdelávacích podmienkach.

Kým všeobecná a vývinová psychológia skúma a objavuje všeobecné, abstraktné zákonitosti vývinu psychiky dospelého človeka alebo zákonitosti vývinu psychiky osobnosti, pedagogická psychológia skúma psychologické zákonitosti činnosti jednotlivcov v konkrétnych výchovných situáciách a podmienkach, ktoré sú ovplyvňované cieľmi výchovy, ale aj vekovými a individuálnymi osobitosťami detí a žiakov a tiež skúma psychologické základy, psychológiu výchovno-vzdelávacieho procesu s prihliadnutím na zákonitosti vzájomnej interakcie žiaka a pedagóga (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

Blízky vzťah je medzi pedagogickou psychológiou a pedagogikou, čo vyplýva zo vzájomného pôsobenia a spolupôsobenia (vplyvu) výchovy a vzdelávania na psychiku žiakov a na druhej strane z pôsobenia zmien v prežívaní a správaní dieťaťa, dospelujúceho, ktoré nastali vplyvom výchovno-vzdelávacieho procesu. Dynamika výchovno-vzdelávacieho procesu je výrazne ovplyvnená uplatňovaním psychologických poznatkov, techník, metód a stratégií v pedagogickej praxi. Voľbu týchto intervencií, ako aj jej výsledky sú podmienené prežívaním a správaním, t. j. psychikou pedagóga a žiaka. Vzťah medzi pedagogickou psychológiou a pedagogikou sa prejavuje v tom, že psychológia prináša nové podnety aj do problémov teórie vyučovania, ktoré vyžadujú revíziu náhľadov v otázkach riadenia učebného procesu. Vzťah týchto vied je daný postupom pri objasňovaní spoločne skúmaného problému. To si vyžaduje užšiu spoluprácu psychológov s pedagógmi pri skúmaní výchovno-vzdelávacích javov. V predmete pedagogickej psychológie a pedagogiky je veľa spoločného, no existujú aj značné rozdiely. Pedagogická psychológia napríklad skúma vo výchove a vyučovaní vzťahy kauzálne a pedagogika vzťahy finálne (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

A keďže výchovno-vzdelávací proces prebieha v skupine, veľkým prínosom pre pedagogickú psychológiu je sociálna psychológia. Sociálna psychológia ako samostatná vedecká disciplína skúma, akým spôsobom vplýva prítomnosť iného človeka, ľudí či skupín na prežívanie a správanie človeka, ľudí a skupín, jej podstatou je interakčný rámec ľudského bytia.

Pedagóg sa vo svojej praxi môže opierať o poznatky aj iných psychologických disciplín, napr. o poznatky v oblasti psychológie osobnosti, ktorá skúma, ako a čím sa ľudia od seba navzájom podobajú a odlišujú v oblasti prežívania a správania, analyzuje vnútorné a vonkajšie podmienky, príčiny a ciele formovania osobnosti. Táto disciplína poskytuje nástroje na opis, vysvetlenie konkrétneho konania človeka, správania človeka v sociálnej skupine, informácie o vnútornom živote človeka. Prostredníctvom rôznych teórií objasňuje zdroje, vývin a dôsledky obsahov vedomia, prežívania a správania. Psychológia osobnosti je prínosná osobitne v pomáhajúcich profesiách, pri ktorých je poznanie druhých zvlášť dôležité (Smékal, 2007). Jedným z cieľov týchto učebných textov je poskytnúť poznatky psychológie osobnosti, ktoré je možné využiť v praxi pedagóga, hľadajúc prienik psychológie osobnosti a pedagogickej a školskej psychológie.

Pedagógom pomáha osvojenie poznatkov z pedagogickej psychológie orientovať sa v zložitých a rozmanitých pedagogických situáciách. Využitie poznatkov pedagogickej psychológie pre pedagogickú prax je nepopierateľné. Tak ako lekár uplatňuje poznatky o anatómii, fyziológii a patológii pri liečbe, tak ani pedagóg nemôže efektívne pôsobiť v oblasti výchovy a vzdelávania bez poznania psychických zákonitostí prežívania a správania dieťaťa a dospelujúceho, bez poznania mechanizmov vzniku psychických procesov, stavov a vlastností osobnosti. Bez poznania aktuálnej úrovne kognitívnych procesov dieťaťa nemôže učiteľ tieto procesy adekvátne rozvíjať počas vyučovania bez toho, aby vychovávateľ poznal metódy výchovného pôsobenia len ťažko, ak vôbec bude úspešný pri dosahovaní vytýčených výchovných cieľov. Aktuálne poznatky pedagogickej psychológie sú pre pedagóga nevyhnutným predpokladom popri iných kompetenciách pre jeho efektívne pôsobenie vo výchovno-vzdelávacom procese. Školská psychológia, využívajúc poznatky viacerých psychologických disciplín a príbuzných vied, ktoré majú nejaký vzťah k škole ako výchovno-vzdelávacej inštitúcii, aplikuje ich v konkrétnej činnosti – na jednej strane v praktickej činnosti školského psychológa, ale aj v praktickej činnosti pedagógov. Dôraz pritom kladie len na vymedzené pôsobenie školského prostredia na žiakov a aplikáciu poznatkov v školských situáciách (Valihorová, Gajdošová, 2009). Školská psychológia sa rozvíja a pôsobí ako systémová medziodborová veda, ktorá má vzťah hlavne k pedagogike a psychologickým disciplinám, ako sú pedagogická psychológia, vývinová, všeobecná, sociálna, poradenská psychológia, psychológia práce, klinická psychológia, patopsychológia.

1.4

Historický vývin a budúce perspektívy skúmania v pedagogickej a školskej psychológii

Pokiaľ ide o vývin oboch disciplín, načrtne ho len stručne. Vznik a rozvoj pedagogickej psychológie ako samostatnej disciplíny v zahraničí možno zaznamenať koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Autorom prvej učebnice v roku 1884 bol Mayer.

U nás v bývalej Česko-Slovenskej republike sa pedagogická psychológia rozvíjala zásluhou českých psychológov (Krejčí, Čada, Chlup, Příhoda), na Slovensku za priekopníka možno považovať profesora Jurovského, Bažányho, Ďuriča, Gráca a Štefanoviča.

V roku 1957 sa na konferencii slovenských psychológov v Smoleniciach vytvorila skupina psychológov, ktorí svoje bádateľské úsilie zamerali na pedagogickú psychológiu v rozdielnych líniách. V súčasnosti sú pedagogickí psychológovia na Slovensku združení na konkrétnych fakultách vysokých škôl, kde sa venujú skúmaniu konkrétnych fenoménov pedagogickej psychológie.

Históriu vývinu školskej psychológie opisujú Gajdošová, Herényiová, Valihorová (2010).

Vznik školskej psychológie v našich podmienkach bol podmienený:

- zvýšeným záujmom o psychológiu dieťaťa vo svete,
- úsilím skúmať žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese,
- tendenciou uplatňovať psychodiagnostické metódy a experiment v pedagogickej praxi.

Výrazný vplyv na vznik školskej psychológie u nás v 20. a 30. rokoch 20. storočia mala diskusia, ktorá sa rozvinula v Česko-Slovensku po prednáške W. Sterna, ktorý definoval školského psychológa ako osobu s odborným psychologickým vzdelaním, najmä pedagogicko-psychologickým vzdelaním, ktorá pomáha riešiť ťažšie výchovno-vzdelávacie situácie v škole. Do diskusie sa v tomto duchu zapojil aj Stejskal, ktorý neskôr zhrnul svoje názory v článku O úlohách školského psychológa (1930). V roku 1934 vyšla prvá obsiahlejšia publikácia s názvom Funkce školního psychológa, ktorej autorom bol F. Ohera. V tejto publikácii charakterizoval celkovú situáciu v súvislosti s diskusiou o školskom psychológovi, zhodnotil názory na zavedenie tejto funkcie a námietky, ktoré voči školskému psychológovi má. V 50. a 60. rokoch, ktoré boli pre rozvoj psychologických disciplín pomerne náročné, sa psychológia do škôl dostávala hlavne prostredníctvom pedagogickej a vývinovej psychológie. Popri prá-

cach Příhodu prenikala psychológia do školskej praxe aj prostredníctvom vysokoškolských učebníc, monografií a vedeckých prác, ktoré viac desaťročí formovali a ovplyvňovali pedagogicko-psychologické vzdelávanie učiteľov. Za dôležité možno v tejto oblasti považovať publikácie: Ďuriča, Gráca, Pardela, Štefanoviča, Blaškoviča, Kačániho, z českých autorov Jiránka, Součka a iných. Pre rozvoj školskej psychológie na Slovensku malo veľký význam založenie Katedry pedagogickej psychológie s oddelením školskej psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúcim sa stal prof. Ďurič, čím sa vytvorili relatívne priaznivé podmienky pre rozvoj tejto vednej disciplíny. Z histórie školskej psychológie na Slovensku vieme, že školská psychológia ako samostatná aplikovaná psychologická disciplína sa vo vtedajších podmienkach rozvíjala najmä od roku 1970, a to najmä enormným úsilím prof. Hvozdička a ďalších slovenských psychológov, najmä Ďuriča, Blaškoviča či Jurču. Po roku 1975 sa na pomerne dlhé obdobie o školskej psychológii a školskom psychológovi prestalo hovoriť, napriek tomu, že títo boli pripravovaní naďalej na Katedre pedagogickej psychológie Filozofickej fakulty UK v Bratislave, najmä v dvojpredmetovom učiteľskom štúdiu. Nová etapa vývinu školskej psychológie ako vedy a jej aplikácie do pedagogickej praxe prostredníctvom funkcie školského psychológa sa začala až od roku 1989. V prelomovom roku 1990 bola založená Asociácia školskej psychológie na 1. zakladajúcom zjazde v Košiciach, kde bola prítomná A. Meldenová zo Švédska, vtedajšia prezidentka ISPA – Medzinárodnej asociácie školskej psychológie. Vo vedení tejto stavovskej organizácie doteraz pracujú najmä pracovníci z katedier psychológie z Banskej Bystrice (Valihorová), Bratislavy (Gajdošová, Herényiová), Košíc (Hvozdič, Orosová), Nitry (Malá, Hamranová) a zástupcovia z praxe, ako aj zástupcovia z radov psychológov z Čiech (Zapletalová, Štech, Mareš).

Školská psychológia ako vedecká disciplína výrazne prispieva k zvyšovaniu kvality škôl aplikáciou poznatkov do praxe učiteľa i pôsobením samotného školského psychológa v školskom prostredí. Vzhľadom na celospoločenské zmeny, ktoré sa premietajú aj do aktuálnych potrieb škôl, školská psychológia je dynamicky rozvíjajúca a perspektívna vedecká disciplína.

2. kapitola

Metodológia, metodika a metódy v pedagogickej a školskej psychológii

Ciele druhej kapitoly:

1. *Opísať všeobecné otázky metodológie výskumu.*
 2. *Zdôrazniť špecifické aspekty výskumu v pedagogickej a školskej psychológii.*
 3. *Predstaviť vybrané metódy výskumu v pedagogickej a školskej psychológii.*
 4. *Predstaviť práce domácich odborných prác v oblasti skúmania osobnosti žiaka.*
-

2.1

Všeobecné otázky metodológie výskumu

Ak zámerom vedy vo všeobecnosti je porozumenie prostrediu i sebe, ak zámerom vedy je taká interpretácia reality, ktorá vedie k zefektívneniu procesov akomodácie a asimilácie, ktoré sú nevyhnutným predpokladom kvalitatívneho napredovania ľudskej bytosti, tak zámerom pedagogickej a školskej psychológie je interpretovať tzv. psychickú realitu, ktorá sa vytvára vo výchovno-vzdelávacom procese. Na otázku ako túto realitu uchopiť odpovedá metodológia týchto disciplín.

Aj napriek tomu, že adresátmi učebných textov sú študenti pedagogickej fakulty a pedagogická a školská psychológia nie je ich štúdiným odborom, považujeme za dôležité to, aby študenti získali aspoň základné informácie o metodológii pedagogicko-psychologického výskumu, aby nadobudli znalosť o tom, ako sa v rámci týchto vedeckých disciplín získavajú údaje, ktoré po vyhodnotení a následnej interpretácii tvoria východisko pri tvorbe nových konceptov, teórií, resp. ktoré ich platnosť overujú. Ďalším dôvodom zaradenia tejto témy do učebných textov je existencia istého prieniku medzi psychologickou a pedagogickou diagnostikou. Je samozrejmé, že existujú jasné rozdiely medzi kompetenciami psychológov, pedagógov a špeciálnych pedagógov v oblasti diagnostikovania a niektoré

z nich sú aj legislatívne ukotvené. Tak napríklad diagnostikovanie intelektu je v kompetencii psychológov, diagnostikovanie úrovne vývinu jednotlivých kognitívnych funkcií, resp. diagnostikovanie špeciálnych porúch učenia sa realizuje v praxi špeciálnych pedagógov. Avšak každý pedagóg (učiteľ, sociálny pedagóg, vychovávateľ) vo svojej každodennej činnosti vykonáva, resp. mal by vykonávať pedagogickú diagnostiku. Pedagogické diagnostikovanie je proces, ktorý sa uskutočňuje vo výchovno-vzdelávacom procese v škole, záujmových krúžkoch, doma a pod. Predmet diagnostikovania býva rôznych, môže ním byť napr.: osobnosť žiaka, jeho učebná činnosť, rodinné prostredie žiaka, skupina žiakov, trieda, učiteľ a jeho činnosť a pod. Pedagogickým diagnostikovaním, ktoré je zamerané na žiaka pedagóg zisťuje, aký je žiak v danom momente, v danej etape výchovy a vzdelávania, či jeho vlastnosti sú v súlade s očakávaniami. Pedagóg teda zisťuje všetky dostupné informácie o žiakovi, nielen jeho slabé, ale hlavne jeho silné stránky. Proces preverovania osvojených vedomostí a známkovanie je len úzkym výsekom procesu diagnostikovania, s ktorým si pedagóg vo svojej praxi nevystačí. Známkovanie je priradovanie číselného alebo iného znaku k hodnote učebného výkonu. Znáмка je finálny produkt hodnotenia žiaka, pri ktorom sa vždy porovnáva žiak so stanovenými kritériami, teda známka sa určuje podľa miery zhody výkonu žiaka so stanovenými kritériami (Gavora, 2010). Avšak pedagóg by nemal nahrádzať výchovu, vzťahotvorný proces, procesom výkonotvorným, vzdelávacím, čo bohužiaľ v školskom prostredí stále pretrváva. Jednou z príčin tohto negatívneho javu je podľa nás neznalosť pedagógov v oblasti diagnostikovania jednotlivých vlastností osobnosti žiaka (charakterových, sebaregulačných, dynamických a pod.).

Účelom získania informácií o jednotlivých vlastnostiach osobnosti žiaka je:

- orientácia pedagóga v tom, aký žiak je, kde sa momentálne nachádza,
- voľba ďalších výchovno-vzdelávacích postupov pedagóga.

Účelom zaradenia tejto kapitoly do učebných textov je snaha posilniť diagnostickú kompetenciu pedagógov. Pedagóg je často osobou, ktorá na základe svojich odborných poznatkov posúdi daný prípad ako taký, ktorý si zaslúži pozornosť ďalších odborníkov. Mal by mať preto dostatočné informácie napr. nielen o tom, čo je to inteligencia, ale aj o tom, ktoré kognitívne procesy sa pri jej skúmaní zohľadňujú, akými typmi úloh sa tieto funkcie merajú a precvičovaním akých úloh možno tieto procesy rozvíjať. Ak toto poznanie pedagógovi chýba, nemôže vo svojej každodennej činnosti so žiakom napredovať. Navyše pokiaľ nerozumie spôsobom získavania relevantných údajov v praxi iných odborníkov, nemôže s nimi ani adekvátne spolupracovať, čo je vždy v neprospech žiaka.

Metodológia výskumu je vedná disciplína, ktorá skúma a opisuje plánovanie, organizáciu a realizáciu výskumu a spôsob vyhodnotenia a interpretácie výskumných údajov, dát. Táto disciplína sa zaoberá tým, čo robí výskumník pred vstupom do terénu (plánovanie výskumu) počas terénnej fázy výskumu (použitie výskumných metód) a po návrate z terénu (vyhodnocovanie a interpretácia dát získaných v teréne) (Gavora a kol., 2010).

Metodológiu výskumu je potrebné odlišovať od výskumnej metódy. Medzi metódy výskumu radíme: pozorovanie, experiment, rozhovor, dotazník, testy, analýzu produktov činností...

Vedecká metóda je sústava princípov, spôsobov a foriem získavania poznatkov v podobe faktov, empiricky overiteľných premenných a ich vzájomných vzťahov (Maršálová, Mikšík, 1990). Metóda je presne určený spôsob zberu výskumných dát a ich spracovanie.

Metodika výskumu je súbor viacerých metód a výskumných postupov, ktoré používa výskumník v konkrétnom výskume (Gavora a kol., 2010).

Vo výskume rôznorodých psychických a pedagogických javov možno uplatniť dva rozdielne prístupy, a to kvantitatívny a kvalitatívny (Švec a kol., 1998).

Kvantitatívna metodológia sa zaraďuje medzi analytické metodologické orientácie. Vychádza z dominancie filozofie novopozitivismu a pragmatizmu, s výraznou tendenciou k elementarizmu a objektivizmu. Prevláda orientácia na predmety tzv. nomotetických vied, hľadajú sa všeobecné zákony. Funkciou výskumu je explanácia príčin, predikcia následkov. Cieľom je verifikácia alebo falzifikácia hypotézy, teórie. Dôraz sa kladie na presné meranie v termínoch množstva, intenzity, častosti, rozbor príčinných vzťahov medzi skúmanými javmi. Vo výskume prevažujú experimentálne a korelačné štúdie, požaduje sa výber zo základného súboru jednotlivcov, aby sa výsledky mohli zovšeobecniť na širší populačný výber.

Vedecký výskum je náročný proces, ktorý možno rozdeliť na jednotlivé fázy, resp. etapy, ktoré na seba nadväzujú. V kvantitatívnom prístupe možno vo všeobecnosti rozlíšiť nasledujúce etapy (Gavora a kol., 2010), ktoré znázorňuje obrázok 1:



Obrázok 1 Schematické znázornenie etáp kvantitatívneho výskumu

Kvalitatívna metodológia sa chápe ako syntetická metodologická orientácia. Vychádza z plurality filozofií, z fenomenológie, interpretativizmu, konštruktivizmu a humanizmu, s výraznou tendenciou k holizmu a subjektivismu. Výskum sa orientuje na opis jedinečnosti. Účelom je interpretácia a porozumenie významu skúmaného javu. Cieľom je skôr konštruovanie hypotézy, teórie. Dôraz sa kladie na kvalifikovanie významov a charakterizovanie prípadov v termínoch vzorca a modelu.

Etapy kvalitatívneho výskumu (Švec a kol., 1998) možno vo všeobecnosti vymedziť nasledovne:



Obrázok 2 Schematické znázornenie etáp kvalitatívneho výskumu

Aj napriek skutočnosti, že v oblasti pedagogickej a školskej psychológie jednoznačne badať tendenciu ku kvantitatívnej metodológii, v ostatnom období, najmä v predchádzajúcich desaťročiach pribúdajú vedecké práce vychádzajúce z kvalitatívnej metodológie. Snaha po uplatňovaní variety procedúr a techník pri záverečnej analýze výskumných dát vedie k väčšej komplexnosti výsledkov výskumov. Niektorí bádatelia využívajú zmiešané prístupy a poukazujú na ich výhody (Tashakkori, Teddie, 2003). Spomínané rozdiely kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie uvádzame pre lepšiu prehľadnosť v tabuľke 1 (Švec a kol., 1998, Fraenkel, Wallen, 1993).

KVANTITATÍVNY VÝSKUM	KVALITATÍVNY VÝSKUM
Číslo	slovo
nestrannosť pozorovateľa, určitý odstup, úsilie o objektivitu	vcítanie sa výskumníka do situácie skúmaných osôb, je predpokladom vhľad do skúmaného javu
vysvetlenie príčin, vzťahov skúmaného javu	pochopenie zmyslu skúmaného javu
skúma veľké skupiny respondentov	skúma malé skupiny respondentov
zovšeobecnenie na širšiu populáciu	dôraz na jedinečnosť
snaha zistiť frekvenciu, intenzitu, pomer skúmaných javov	je to zisťovanie kvality sociálnych javov, kvality vzťahov a situácií
dôležitá je analýza získaných údajov	dôležitá syntéza získaných údajov
vychádza z novopozitivismu a pragmatizmu	pluralita filozofii, fenomenológia, interpretativizmus, konštruktivizmus a humanizmus
uplatňuje nomotetický prístup zameraný na poznanie všeobecne platných zákonitostí, princípov	idiografický prístup zameraný na skúmanie jedinečných javov, časovo obmedzených skutočností, špecifické prípady

Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie

jej funkciou je explanácia príčin a predikcia následkov skúmaného javu	jej funkciou je interpretácia a porozumenie významu skúmaného javu
jej cieľom býva spravidla verifikovanie alebo falzifikovanie hypotézy, teórie	jej cieľom je konštruovanie (vytvorenie) hypotézy, teórie
dôraz sa kladie na: presné merania, rozbor príčinných vzťahov medzi jednotlivými premennými	dôraz sa kladie na: kvalifikovanie významov, charakterizovanie prípadu v termínoch vzorca a modelu
prevalencia experimentálnych a korelačných výskumov, náhodný výber respondentov zo základného súboru respondentov	skúmanie jednotlivých prípadov, účastnícke pozorovanie, orálna história, dokumentácia jedinečných, nezvyčajných prípadov
charakteristika javov vo všeobecných kategóriách ako status quo	javy sa skúmajú vo svojej neopakovateľnej zmene – dôraz na procesnú stránku javu
metódy: dotazník, rozhovor, pozorovanie, experiment, testy	metódy: kvalitatívne pozorovanie, kvalitatívny rozhovor, kazuistika, life story
presné definície premenných na začiatku	tvorba definícií v kontexte a v priebehu skúmania
redukcia získaných dát na numerické skóre	naratívne opisy
dôraz na spoľahlivosť výskumných nástrojov	dôraz na reliabilitu výskumných záverov
hodnotenie validity rôznymi procedúrami, dôvera v štatistické indexy	hodnotenie validity krížovou kontrolou zdrojov informácií, tzv. triangulácia
presný opis metodických procedúr výskumu	naratívne, literárne opisy výskumných procedúr
štatistická sumarizácia výskumných výsledkov	naratívne zhrnutie výsledkov výskumu
rozčlenenie komplexného javu	holistická deskripcia zložitého javu
zámer manipulovať so stránkami, situáciami alebo podmienkami pri skúmaní zložitého javu	snaha nenarušať prirodzene sa vyskytujúce javy

Tabuľka 1 Rozdiely medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym prístupom vo výskume

V nasledujúcej časti učebných textov opíšeme jednotlivé etapy výskumu (Gavora a kol., 2010). Začiatok výskumného bádania si vyžaduje voľbu výskumnej témy, oblasti, ktorej sa výskum týka. Zdroje výberu tematického okruhu môžu byť rôzne, napr.:

- médiá (TV, rozhlas, internet, odborná literatúra),
- vlastná praktická skúsenosť bádateľa alebo skúsenosť iných osôb, s ktorými prišiel do kontaktu,
- diskusie s odborníkmi o danej téme, odborný diskurz.

Voľba výskumnej témy a špecifikácia predmetu skúmania je proces začínajúci sa námetom témy, pokračujúci vytvorením koncepcie výskumnej témy a tvorbou výskumného projektu končiac.



Obrázok 3 Schematické znázornenie začiatočného procesu bádania

Vo fáze tvorby koncepcie sa odporúča: zber nápadov a ich zapisovanie, systematické rozširovanie poznatkov, uvažovanie o teoretických hľadiskách, uvažovanie o šírke a hĺbke pohľadu, zvažovanie o vybranom probléme, o výskumnom teréne, metódach zberu údajov a o spôsobe ich vyhodnocovania.

Na základe premyslenej koncepcie výskumník tvorí výskumný projekt, ktorý je vo svojej podstate výskumný plán, t. j. odborný opis pripravovaného výskumu. Ako každý plán, aj tento sa zhotovuje pred výskumom a slúži ako scenár jeho realizácie.

Obsahuje tieto súčasti (Gavora a kol., 2010):

- názov, meno, príp. aj inštitúcia autora,
- úvod, vysvetlenie motivácie autora k voľbe výskumného problému, stručná charakteristika nasledujúcich častí projektu,
- prehľad problematiky, ktorá je výsledkom analýzy odborných literárnych prameňov, obsahuje definovanie kľúčových pojmov,
- výskumný problém, výskumné otázky a hypotézy vyplývajú z analýzy literárneho prehľadu, okrem formulovania je vhodné aj zdôvodnenie výberu daného problému,

Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie

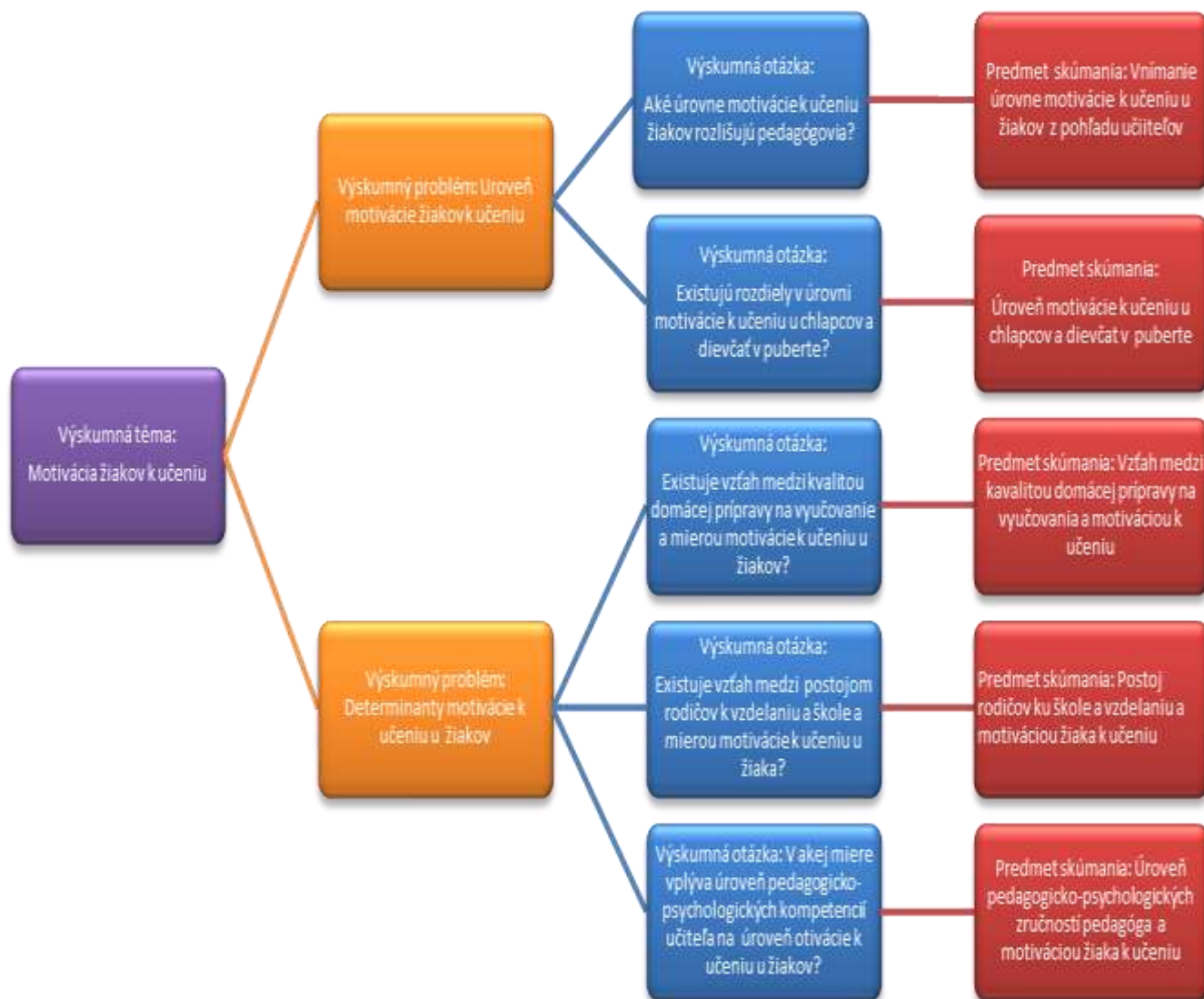
- výskumný súbor obsahuje charakteristiku účastníkov výskumu a spôsob ich výberu, ako aj charakteristiku lokality, oblasti, z ktorej tieto osoby pochádzajú, v ktorej žijú,
- výskumné metódy – vysvetlí sa ich voľba, vyjadrí sa, či ide o zhotovenie nových alebo o adaptáciu existujúcich nástrojov, opíšu sa ich vlastnosti (objektivita, reliabilita a validita), opíše sa spôsob ich administrácie, vyhodnocovania,
- organizácia výskumu zahŕňa priebeh výskumu, časový harmonogram, spôsob vstupu do terénu a následne postupnosť jednotlivých krokov výskumu,
- spracovanie výskumných údajov, opis spôsobov vyhodnocovania získaných údajov,
- financovanie výskumu obsahuje rozpočet financií potrebných na realizáciu výskumu,
- zoznam literárnych zdrojov a prílohy.

Výskumná téma je rámec, ktorý poskytuje výskumníkovi veľa možností na výskum. Téma je široké pole, ktoré však nie je pripravené na výskumný zámer.

Skúmať možno až konkrétny výskumný problém.

Výskumný problém je určitá ťažkosť, konkrétna úloha, ktorú je potrebné vyriešiť. Je to to, čo dáva výskumu špecifickejšie zameranie.

V rámci každej témy je obyčajne možné stanoviť viacero výskumných problémov. Je na výskumníkovi, ako dokáže tieto výskumné problémy vystihnúť a naformulovať, schématicky je tento proces znázornený na obrázku 4.



Obrázok 4 Schematické znázornenie výskumných tém, problémov, otázok a predmetu skúmania

Výskumníci často formulujú svoje výskumné problémy v opytovacej forme, stanovujú výskumné otázky.

Odpoveď na výskumnú otázku je predmetom výskumného bádania.

Existujú viaceré druhy výskumných otázok (Gavora a kol., 2010):

1. Deskriptívna otázka – pýtame sa ňou, v akej podobe sa niečo vyskytuje, v akom čase, počte, frekvencii, intenzite a pod. Výskum je zameraný na skúmanie jedného alebo niekoľkých javov, medzi ktorými však výskumník neskúma vzájomný vzťah. Zachytáva jav samostatne.
2. Vzťahová otázka je vo výskume, v ktorom sa skúma vzťah dvoch alebo viacerých faktorov. Tieto premenné musia súvisieť, nemôžu byť izolované, potom by išlo o deskriptívnu výskumnú otázku. Pri deskriptívnych a vzťahových výskumných otázkach sa používajú výskumné metódy, ako je pozorovanie, dotazník, škálovanie, interview, sociogram, test (nie experiment).
3. Kauzálna otázka zisťuje príčinu medzi faktormi. Zisťuje, či daná príčina viedla k určitým dôsledkom. Výskumnou metódou je pri kauzálnych otázkach experiment. Zisťuje sa ním, či daný jav spôsobil daný výsledok. Pre kauzálnu otázku je typické, že výskumník obmieňa, t. j. manipuluje s premennými, upravuje, preorganizuje ich.

Predmet skúmania je konkrétny aspekt, na ktorý sa výskum zameriava konkrétnou metodikou. Predmet skúmania v sebe obsahuje premenné, ktoré je potrebné vo výskume operacionalizovať a ktoré sa vyskytujú aj v hypotéze, resp. vo výskumnej otázke.

Premenná je jeden z najdôležitejších prvkov výskumu. Je to vlastne predmet výskumu premenený „na drobné“. Je tým, čo výskumník uchopuje, vo výskume, to, o čom budete zhromažďovať údaje.

Premenné môžu byť merateľné (kvantitatívne, vieme určiť rozsah, počet, frekvenciu alebo mieru, stupeň, určitého javu alebo vlastnosti) alebo kategoriálne (možno javy zadeliť do tried, kategórií, úrovní, typov, stavov, napr. muž – žena, vzdelanie – základné, stredoškolské, vysokoškolské a pod.)

Nie každý výskum je založený na hypotézach. Výskum, ktorý je deskriptívny, mapujúci a ktorý má len jednu premennú, nemôže mať hypotézy. V takom prípade výskumníkovi stačí formulovať výskumnú otázku.

Hypotéza je výskumný predpoklad, ktorým výskumník vyjadruje určitý názor. Hypotéza je predpoklad o existencii alebo absencii určitého javu na základe známych faktov, je to predpoklad o príčinách alebo súvislostiach, vzťahoch medzi skúmanými premennými. Je to vlastne predikcia záverov výskumu, avšak na rozdiel od laického odhadu sa od vedeckej hypotézy očakáva istá miera reflexie odborných poznatkov, odôvodnenosť a premyslenosť (Gavora a kol., 2010).

Na rozdiel od výskumnej otázky, hypotéza je operatívnejšia, núti výskumníka odpovedať priamo o jej pravdivosti: áno, hypotéza sa potvrdila, alebo nie, hypotéza bola zamietnutá. Tento proces potvrdzovania a zamietania hypotéz sa v jazyku metodológie výskumu nazýva testovanie hypotéz. Hypotézy súvisia s výskumnými otázkami a obyčajne sa z nich odvodzujú (Gavora a kol., 2010).

Dobrá hypotéza by mala byť výrokom o vzťahoch medzi skúmanými premennými a mala by obsahovať jasné implikácie pre overenie týchto vzťahov (Kerlinger, 1972). Aby hypotéza bola správne formulovaná, je vhodné držať sa nasledujúcich odporúčaní (Gavora a kol., 2010, Švec a kol., 1998):

- aby bola tvrdením, ktoré je vyjadrené v oznamovacej vete,
- aby obsahovala dve premenné,
- aby existovala možnosť skúmať premenné prostredníctvom merania, kategorizácie.

Hypotéza, ktorú nie je možné overiť, testovať, nemá pre vedu nijaký význam. Táto situácia nastáva vtedy, keď (Shaughnessy, Zechmeister, 1990):

- obsahuje vágne, nejasné, všeobecné alebo mnohovýznamové pojmy,
- ak je hypotéza tautologická, cirkulárna, ak skutočnosť, jav vyjadruje rovnakým javom, skutočnosťou,
- keď sa hypotéza odvoláva na sily, idey, ktoré dosiaľ veda nepozná.

Výber výskumnej vzorky je dôležitou súčasťou výskumu. Účastníkov výskumu označujeme ako participantov, podľa zvolenej metódy na respondentov (napr. dotazník, interview)

probandov (experiment, pokusné osoby). Osoby, o ktorých chce výskum získať informácie, tvoria základný súbor – populáciu, na ktorú sa vzťahujú výsledky výskumu. Zo základného súboru vyberá tzv. výberový súbor – výskumná vzorka, ktorá by mala vhodne reprezentovať základný súbor. Metodológia výskumu ponúka rôzne spôsoby zostavovania výberového súboru (Maršálová, Mikšík a kol., 1990, Gavora a kol., 2010):

Náhodný výber

- najlepší spôsob určenia výberového súboru
- „náhodný“ v zmysle teórie pravdepodobnosti
- každý človek v rámci zvoleného základného súboru má rovnakú šancu byť vybraný ako iný človek
- náhodnosť je jediný faktor, ktorý tu hrá úlohu
- je z hľadiska teórie pravdepodobnosti najlepším výberom
- jeho osoby dobre reprezentujú základný súbor, preto ho označujeme za reprezentatívny súbor

Stratifikovaný výber

- používa sa vtedy, keď nie je vhodné alebo možné zostaviť náhodný výber zo základného súboru, a preto sa základný súbor rozloží podľa niektorého podstatného znaku
- napr. pri veľkosti sídla – najprv sa rozdelí základný súbor sídel v SR podľa kategórií (veľkomestá, mestá, obce) – z každej z týchto kategórií sa potom vyberú náhodným spôsobom osoby

Mechanický výber

- tu sa skúma každá n-tá osoba (napr. každý desiaty učiteľ)
- vychádza sa z presne určeného základného súboru

Zámerný výber

- uskutočňuje sa na základe určenia typických znakov základného súboru
- skúmateľ sa opiera o svoje skúsenosti, vedomosti, úsudok a o prípady, ktoré dobre pozná
- skúmateľ výber neuskutočňuje sám, ale s pomocou skupiny expertov
- ide o kvalifikovaný výber

Dostupný výber

- spôsobom „čo je poruke, to beriem“
- vzniká, keď skúmateľ napr. zvolí školu, ktorá je hneď v susedstve – ušetrí to čas a námahu
- nevýhodou je silné skreslenie – závery z tohto výskumu platia len pre danú školu a nemožno ich bezpečne zovšeobecňovať

Výskumná metóda je súhrnný názov pre súbor postupov, pomocou ktorých sa získavajú dáta v teréne. O miere vedeckosti vypovedá objektivita, validita a reliabilita danej metódy.

Objektivita je predpokladom nepredpojatého skúmania, je opakom subjektivity, pri zbere údajov a ich analýze to znamená, že každý údaj sa môže chápať a interpretovať len jediným spôsobom – ľudia ho budú vždy chápať presne tak, ako skúmateľ, objektivita sa týka kvality údajov, je dôležitá pri vymedzení vlastností skúmaných javov, pri zbere a interpretácii údajov. (Gavora a kol., 2010).

Validita sa vysvetľuje vo vzťahu k výskumnému nástroju – či zisťuje to, čo zisťovať má (či je v súlade so zámerom skúmateľa), je to miera, do akej daná metóda skutočne meria ten znak, ktorý má merať, zistená hodnota validity je stupeň, nie absolútne určenie, stanovuje sa to, do akej miery je metóda validná, závisí od konkrétnych podmienok a situácií, je kontextovo viazaná, metóda, ktorá je dostatočne validná pre jednu situáciu, môže byť menej validná pre inú. Druhy validity:

- obsahová validita vyjadruje, do akej miery sa obsah metódy prekrýva s obsahom danej oblasti, ktorú nástroj meria,
- kritériálna validita určuje mieru zhody medzi výsledkami metódy a výsledkami iného merania vykonaného podľa známeho a overeného kritéria inou metódou,
- konštruktová validita – konštrukt je abstraktný pedagogický, resp. psychologický pojem, je to napr. vedomosť, schopnosť, tvorivosť, iniciatívnosť a pod.

Pri stanovení konštruktovej validity je potrebné čo najpresnejšie určiť, ktorý konštrukt sa vlastne zisťuje (napr. či metóda meria skôr vedomosti ako zručnosti), interná validita – ide o validitu nielen metódy, ale aj celkovej výskumnej situácie, je to vlastnosť metódy a postupov pri výskume (vrátane spracovania výsledkov a výberu subjektov výskumu), je to primárna validita, je podmienkou externej validity, externá validita sa týka toho, do akej miery možno výsledky výskumu uskutočneného v jednej situácii (čase, podmienkach, prostredí) zovšeobecniť na iné situácie (Maršalová, Mikšík a kol., 1990, Gavora a kol., 2010).

Reliabilita je to skôr technický pojem, je to presnosť a konzistentnosť zisťovania, je tým vyššia, čím viac sa dá minimalizovať náhodnosť a nevhodné vplyvy, je viazaná už s pôvodným, fyzikálnym, meraním, pri každom meraní je dôležitá presnosť, ktorá závisí od kvalitného meracieho nástroja a optimálneho priebehu merania. Skúškou reliability metódy je opakovanie jej použitia s rovnakými subjektmi aspoň dvakrát, miera zhody je potom ukazovateľom reliability daného nástroja. Štatistickými postupmi sa zisťuje, či výsledky dvoch meraní sú blízke, ale musia sa merať naozaj rovnaké subjekty, obyčajne sú podmienky pri druhom meraní predsa len trochu iné, preto sa neočakávajú absolútne zhody vo výsledkoch viacnásobného merania, korelácie okolo $r = 0,80$ sa považujú za optimálne, výskumné nástroje majú v manuáli aj údaje o ich validite a reliabilite (Maršálová, Mikšík a kol., 1990, Gavora a kol., 2010).

Pri skúmaní rôznorodých javov je potrebná ich kvantifikácia, ktorá sa uskutočňuje meraním prostredníctvom škál. Formy škál používaných pri skúmaní pedagogicko-psychologických javov sú: numerické, grafické, slovné, symbolické (Maršálová, Mikšík a kol., 1990, Gavora a kol., 2010).

Druhy škál:

- Nominálna škála sa uplatňuje pri javoch, ktoré nie sú merateľné, ide o kvalitatívne znaky, ku ktorým môžeme len určiť číslu, slúžia len ako „nálepky“ tried.

Príklad: pohlavie: 1. muž, 2. žena, bydlisko: 1. vidiek, 2. mesto a i.

- Poradová škála je zameraná na usporiadanie javov do poradia z rôznych hľadísk, napr. podľa významnosti alebo obľúbenosti. Výhodou tohto typu škál je ich jednoduché zhotovenie, jednoduché vyplnenie a ľahké vyhodnotenie. Poradová stupnica určuje narastajúcu alebo klesajúcu tendenciu jednotlivých javov pri ich vzájomnom porovnaní.

Príklad: Prirad' číslice od 1 do 8 podľa toho, čomu sa najradšej venuješ vo voľnom čase (1 = najobľúbenejšia činnosť, 8 = najmenej obľúbená činnosť)

_____ sledovanie TV, video

_____ počítačové hry

_____ počúvanie hudby

- _____ *stretnutie s kamarátmi*
- _____ *nakupovanie s rodičmi*
- _____ *športové aktivity*
- _____ *umelecká činnosť*
- _____ *iné (doplň)*

- Intervalová škála umožňuje hodnotiť vlastnosti alebo javy na stupnici. Intervalová škála má rovnaký rozsah intervalov (na rozdiel od poradovej), čo ju zvyhodňuje matematicky, možno s ňou robiť vyššie matematické operácie, čo s poradovými škálami nemôžete urobiť, nemá absolútnu nulovú hodnotu, má buď centrálnu hodnotu, alebo dve marginálne hodnoty.

Príklad: hodnota IQ – centrálna hodnota je 100

- Bipolárna škála má na krajných póloch protikladné výrazy. Používa sa často na hodnotenie osobnosti človeka. V pedagogickom výskume ju môžete využiť pri hodnotení vlastností žiaka, učiteľa alebo aj vlastností predmetov.

Príklad: Spôsob vysvetľovania učiva daného učiteľa je:

nudný 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 záživný

- Likertove škály patria medzi najpoužívanejšie v pedagogickom výskume. Používajú sa na meranie názorov a postojov ľudí. Tvorí ich výrok a stupnica. Všetky výroky sa formulujú vždy v pozitívnom tvare.

Príklad: Účasť študenta na prednáške zvyšuje jeho pripravenosť v budúcej profesii.

Úplne súhlasím 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 Úplne nesúhlasím

2.2

Charakteristika výskumných metód v pedagogickej a školskej psychológii

Výskum v pedagogickej a školskej psychológii sa opiera o viaceré metódy. Tieto metódy rozdeľujeme podľa ich funkcie do dvoch skupín (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991):

1. Metódy zisťovania údajov, metódy zberu empirických dát.

Medzi tie hlavné zaraďujeme: pozorovanie, experiment, rozhovor, interview, besedu, dotazník, sociometriu, psychologické testy, testy zručnosti a vedomosti, projektívne techniky, psychosémantiku, analýzu produktov činností, kauzistickú metódu. Každú z uvedených metód bližšie opíšeme v nasledujúcej časti.

2. Metódy spracovania empirických údajov – po zhromaždení empirických údajov nasleduje ich analýza a interpretácia, pričom sa akcentuje kvantitatívny alebo kvalitatívny prístup. V rámci kvantitatívneho prístupu nachádzajú uplatnenie štatistické metódy, ktoré sa orientujú na štatistickú deskripciu, štatistickú inferenciu a mieru vecnej singnifikancie (Ritomský, 1999). V rámci kvalitatívneho prístupu možno zvoliť konkrétne postupy analýzy údajov, napr. metódu vytvárania trsov, metódu zachytenia vzorcov, metódu kontrastov a porovnávaní, metódu používania metafor, metódu vyhľadávania a vyznačovania vzťahov, metódu faktorovania, prínosom v oblasti vedeckého bádania je metóda zakotvenej teórie (Miovský, 2006).

So zreteľom na obmedzený rozsah učebných textov sa budeme venovať iba prvej skupine metód, teda metódam zberu empirických údajov. Na získanie potrebných informácií o metódach spracovania údajov odporúčame publikácie autorov: Kerlinger, 1972; Ritomský 2002; Švec a kol., 1998; Hendl, 1997; Strauss, Corbinová, 1999.

2.2.1

Pozorovanie

Pozorovanie je jednou z najstarších a najprirodzenejších metód, ktorá je založená na zmyslovom vnímaní, prostredníctvom ktorého sa sledujú vopred vybrané vlastnosti, prejavy daných osôb, pričom je nevyhnutná registrácia a spracovanie získaných údajov. Prostredníctvom pozorovania analyzujeme výrazové prejavy skúmaných osôb (výraz tváre, mimické pohyby, gestikuláciu, rečový prejav, konkrétne skutky, ich činnosť a celkové správanie.

Pozorovanie je náročný proces, pri ktorom rozlišujeme jednotlivé etapy (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991):

1. príprava na pozorovanie
 - vymedzenie cieľa, situácie, ktorú ideme pozorovať
 - určenie časových hľadísk a spôsobu pozorovania
2. vlastné pozorovanie
 - prebieha konkrétne v teréne
 - registrácia pozorovaných javov
3. záver pozorovania
 - spracujeme, analyzujeme a vyhodnotíme získané údaje

Pozorovanie delíme podľa rôznych kritérií (Maršálová, Mikšík a kol., 1990, Gavora a kol., 2010):

1. z hľadiska prítomnosti výskumníka na priame a nepriame
2. z hľadiska časového na krátkodobé a dlhodobé
3. z hľadiska objektu pozorovania na pozorovanie seba (introspekcia) alebo iných (extrospekcia)
4. z hľadiska štruktúrovanosti na štruktúrované a neštruktúrované
5. podľa množstva pozorovaných javov na čiastkové a celostné

Pozorovanie je veľmi silnou a bohatou výskumnou metódou, cenné teoretické, metodologické a praktické poznatky o pozorovaní v prostredí škôl možno nájsť v prácach Mareša (1981, 1988), Gavoru (1996), Gavoru a kol. (1988), o pozorovacích systémoch písali u nás Zelina a Furman (1986), Furman (1988).

2.2.2

Experiment

Experiment je všeobecne uznávanou univerzálnou metódou vedy, ktorá sa usiluje o stanovenie zákonitostí vo výskyte javov. Experimentálna metóda, resp. experiment má medzi metódami kvantitatívneho výskumu kľúčové postavenie. Ako jediná z výskumných metód vie dokázať kauzálne dôsledky pôsobenia. Pomocou iných výskumných metód môžeme zistiť len vzájomné vzťahy javov, nemôžeme však s istotou potvrdiť, že tieto vzťahy sú kauzálne (Švec a kol., 1998).

Experimentálne metódy sa používajú na zistenie efektívnosti výchovného alebo vzdelávacieho pôsobenia na osobnosť žiaka, pri tejto metóde si experimentátor za podmienok, ktoré si pripraví sám čo možno najpresnejšie, kontroluje a pozmeňuje, zaznamenáva určité reakcie, spôsoby správania, prejavy alebo zážitky, či už kvalitatívne alebo kvantitatívne, aby tým verifikoval istú hypotézu o závislosti týchto premenných.

Každý experiment by mal splňať tri podmienky (Ferjenčík, 2000):

1. príčina musí časovo predchádzať následku (napr. najskôr pozeranie filmu, potom agresivita z neho),
2. príčina a následok musia spolu kovariovať, spoločne kolísat', meniť sa,
3. treba vylúčiť vplyv všetkých nežiaducich premenných.

Metodológovia si tak vážia dôležitosť náhodného výberu subjektov do experimentálnej a kontrolnej skupiny, že takýto experiment označujú výrazom pravý experiment, kým taký experiment, v ktorom výskumník nedokázal urobiť výber subjektov náhodným spôsobom, označujú za kvázi experiment. Pri pohľade do výskumných štúdií je zjavné, že veľká väčšina experimentálnych výskumov v pedagogike sú kvázi experimenty.

Experimenty rozdeľujeme z hľadiska miesta jeho realizácie a miery informovanosti jeho účastníkov na: 1. laboratórny experiment, 2. terénny experiment (uskutočňuje sa priamo v teréne, napr. vo fabrike, v škole) 3. prirodzený experiment.

2.2.3

Rozhovor, interview, beseda

Rozhovor, interview, beseda sú vo výskume v oblasti pedagogickej a školskej psychológie bežne využívanými metódami. Pojmom *rozhovor* označujeme voľný, neštruktúrovaný rozhovor, *interview* je riadený, štruktúrovaný rozhovor, ktorý má vopred formulované otázky. Podľa počtu zúčastnených môže byť individuálny rozhovor, keď napr. skúmame intímne problémy osobného a rodinného života žiakov medzi štyrmi očami, a skupinový rozhovor, keď skúmame názory žiakov na určité problémy. Skupinový rozhovor sa nazýva aj beseda. Interview patrí medzi jednu z najpoužívanejších výskumných metód. Väčšinou sa realizuje priamym kontaktom medzi výskumníkom a skúmanou osobou, hoci v súčasnosti sa stále viac začínajú uplatňovať aj nepriame formy, napr. telefonické alebo on-line interview.

Medzi znaky vedeckého interview zaraďujeme (Gavora a kol., 2010):

- jasné odborné zacielenie,
- vopred pripravené témy alebo otázky,
- odpovede sa zaznamenávajú buď na diktafón, alebo sa zapisujú,
- odpovede sa kvantitatívne alebo kvalitatívne vyhodnocujú a interpretujú,
- interview realizuje vyškolený odborník.

Interview prebieha v jednotlivých fázach:

1. úvodná, raport – vytvorenie priateľskej, pozitívnej atmosféry, predstavenie sa, vysvetlíme cieľ, zdôrazníme anonymnosť,
2. stredná časť – kladieme otázky a zaznamenávame odpovede,
3. záverečná – poďakujeme za ochotu, čas, vnútorná sumarizácia získaných údajov,
4. hodnotiacia – (prebieha doma), analyzujeme a vyhodnocujeme získané údaje.

Pri rozhovore je možné zvoliť taktiku od všeobecného k detailom, tzv. taktika „lievika“ alebo naopak – „taktika hrebeňa“. Spontánnosť verbálneho prejavu respondenta možno podporiť viacerými prostriedkami (Maršálová, Mikšík a kol., 1990): jednoduchý súhlas, vhodné odmlčanie, zopakovaním obsahu výpovede, parafrázovaním, objasnením, ubezpečovaním.

Rozhovor vrcholí v okamihu, keď odhalíme jadro problému, keď sa žiak vyjadril k tomu, čo je ústrednou témou rozhovoru.

2.2.4

Dotazník

Dotazník patrí medzi jednu z najčastejšie používaných metód vo výskume. Používa sa v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov a i. Jeho štruktúra musí byť dôkladne premyslená. Realizuje sa prostredníctvom písomného dopytovania sa (Gavora a kol., 2010).

Dotazník má dve časti: podnetová časť: otázka alebo oznamovacia veta, odpoveďová časť: odpovede alebo voľné riadky.

Medzi výhody možno zaradiť: hromadné zisťovanie údajov, hospodárnosť, rýchlosť vyhodnotenia. Nevýhody dotazníka sú: chýba priamy kontakt s respondentom, odpovede nemusia odzrkadľovať reálny stav, čo sa v pedagogickej psychológii rieši aplikáciou metodiky exploratívneho záznamu spätnej väzby (Grác, 1969). V porovnaní s anketou má dotazník väčší počet otázok, výber respondentov pri ankete je náhodný. Dotazník má svoju pevnú, dôkladne premyslenú štruktúru, ktorej je potrebné sa držať (Gavora a kol., 2010).

(A) Vstupné informácie:

Záhlavie: názov dotazníka, inštitúcia, meno výskumníka

Úvod- dôležitosť výskumu, potreba informácií od respondenta, garantovanie anonymity respondenta (pri anonymných dotazníkoch)

Inštrukcie – jasné vysvetlenie toho, ako majú respondenti odpovedať, t. j. zakrúžkovať, označiť krížikom, podčiarknuť, napísať odpoveď a. i., odporúča sa uviesť ilustratívny príklad spôsobu odpovedí. Odporúča sa uviesť, že nie sú dobré a zlé odpovede, ale každá odpoveď je správna.

(B) Stredná časť

Strednú časť dotazníka tvoria položky. Položka je súhrnný názov pre všetky typy podnetov dotazníka, teda otázok, výrokov a škál.

(C) Záverečná časť

Záver dotazníka je stručný a mal by obsahovať: poďakovanie respondentovi za čas a námahu, priestor na vlastný komentár k dotazníku.

Položky v dotazníku môžu vyžadovať rôzne typy odpovedí: otvorené, poloopené a uzavreté. Pri tvorbe dotazníka je vhodné: formulovať krátke položky, jednoznačné položky, položkou sa pýtať na jednu vec, neformulovať sugestívne otázky, na citlivé témy sa pýtať nepriamo.

2.2.5

Sociometria

Sociometria – ide o špecifický druh dotazníka, ktorý slúži na skúmanie sociálnych vzťahov a vnútornej štruktúry skupín, prostredníctvom tejto metódy je možné skúmať mieru vplyvu a obľuby jednotlivých členov skupiny, ich aktuálnu pozíciu v skupine

Sociometriu je možné využívať v rozličnom prostredí, napr.: v školách, školskom klube detí, záujmových krúžkoch, športových kluboch, kluboch mládeže a pod.

Dôležité podmienky realizácie:

1. skupina by mala byť relatívne malá (max. 1 trieda),
2. členovia sa musia navzájom poznať.

Princíp sociometrie spočíva vo voľbe členov, pričom táto voľba môže byť:

- pozitívna alebo negatívna, situácia môže byť reálna alebo hypotetická, odpovede sú len mená zo skupiny – buď jedno meno, alebo tri mená. Sociometrický test zisťuje preferencie a odmietanie členov v danej skupine. Najčastejšie sa realizuje písomnou formou na základe odpovedí členov skupiny na otázky. Sociometria sa môže zameriavať na skúmanie:
 - pozitívnych volieb: príťažlivosť, náklonnosť medzi členmi skupiny,
 - negatívnych volieb: averziu, nesympatiu, odmietanie členov skupiny.

Pri realizácii sociometrie je dôležité držať sa uvedených zásad (Gavora a kol., 2010):

1. Stanovte jasné hranice skupiny.
2. Stanovte presný počet volieb.
3. Presne určte hľadisko voľby, napr. či majú vybrať spolužiaka ako partnera pri práci, ako hovorcu triedy a pod.
4. Sformulujte jasnú a konkrétnu otázku.
5. Každému členovi skupiny dajte zoznam všetkých členov skupiny.
6. Vyzvite členov skupiny, aby odpovedali na otázku uvedením konkrétneho mena (mien) z predloženého zoznamu.

Údaje získané sociometrickým testom je možné vyhodnotiť a pracovať vo forme: sociogramu, sociografického indexu alebo sociometrickej matice (Gavora a kol., 2010).

2.2.6

Psychologické testy, testy zručnosti a vedomosti

Psychologické testy sú výskumnou metódou, pri ktorej je podstatným znakom štandardizácia úloh, je presne určený spôsob ich predkladania, spracovania a hodnotenia výsledkov, výsledky jednotlivca je možné porovnať s výsledkami druhých osôb, s normami, kde možno určiť priemerný výkon, výkon pre populáciu (Maršálová, Mikšík a kol., 1990).

Sú jednou z psychologických metód, ktoré majú opodstatnenie. Ich výhodou je, že umožňujú pomerne rýchlo získať mnohé údaje a kvantifikovať získané výsledky (dokonca často ich možno spracovať počítačovo). Test je štandardizovaná experimentálna situácia, ktorá vyvoláva určité správanie. Toto správanie je hodnotené pomocou štatistického porovnávania so správaním iných jedincov, ktorí sa nachádzali v rovnakej experimentálnej situácii), takto je možné skúmané osoby triediť buď kvantitatívne, alebo typologicky.

Testy možno klasifikovať nasledovne (Gavora a kol., 2010):

- Podľa vonkajších charakteristík: a) ceruzka – papier, kde skúmaná osoba odpovedá na otázky písomne, b) výkonové testy (performačné), kde skúmaná osoba musí vykonávať určité manipulačné úkony.
- Podľa spôsobu administrácie: a) individuálne testy, b) skupinové testy.
- Podľa funkcie: a) výkonnostné testy (merajú poznávacie aspekty osobnosti, intelekt, schopnosti, vedomosti), b) testy osobnosti (merajú záujmy, povahu, vôľové vlastnosti, temperament).
- Výkonnostné testy sa ďalej delia na: testy inteligencie, testy schopností, testy vedomostí, didaktické testy.
- Testy osobnosti sa ďalej členia na: osobnostné dotazníky, projekčné techniky, objektívne testy osobnosti.

2.2.7

Projektívne techniky

Projektívne techniky sa používajú v psychológii pri poznávaní osobnosti, jej štruktúrálnej a procesuálnej stránky. Zväčša, ale nie vždy vychádzajú z psychoanalyticky orientovaných teórií osobnosti. Slúžia na poznanie motivácie osobnosti, rodinných vzťahov, komunikácie a interakcie, ako aj na pochopenie vývinu porúch rodinného spolužitia. Sú neoceniteľnou pomôckou v poznávaní osobnosti dieťaťa.

Projekcia je vnútorný psychický mechanizmus vyrovnávania sa s obsahmi, ktoré sú pre človeka málo prijateľné, odmieta ich prisúdiť sebe a premieta ich, projikuje na iných. Človek takto prenáša svoje nevedomé obsahy mimo seba, prisudzuje ich iným.

Človek do akejkoľvek svojej činnosti, správania, reakcie projikuje, prenáša svoje špecifické vnímanie, seba samého. Na základe týchto reakcií, spôsobov správania, ktoré sú typické a relatívne stále, usudzujeme na kvalitu, diferencovanosť jeho prežívania. Dedukovať možno na základe analýzy objektov, ktorými sa obklopuje (spôsob obliekania, bývania, preferencia osobných vecí), dedukcia na základe hodnotenia fyzických prejavov, výrazových neverbálnych prejavov, analýza zahrňujúca vnemy, fantázie, individuálny prístup v rôznych situáciách.

Projektívne techniky sú rôznorodé, ale predsa majú spoločné črty (Říčan, Ženatý, 1992):

1. Viacznačnosť (neurčitosť) podnetov a inštrukcie.
2. Možnosť konfrontácie s osobnými problémami.
3. Neobvyklosť úloh tak, že proband nemôže reagovať naučeným spôsobom.
4. „Nepriehľadnosť“ diagnostických podnetov, neznalosť diagnostického zámeru.
5. Možnosť komunikovať rečou metafor a symbolov.
6. Nejednoznačnosť podnetov zvyšuje tenziu a pravdepodobnosť projektívnych mechanizmov.
7. Existencia veľkej šírky akceptovateľných odpovedí, umožňuje individualizáciu nálezu.

V školskom prostredí sa uplatňujú predovšetkým (Švec a kol., 1999)

1. Kresbové projektívne techniky

2. Dotazníkové projektívne procedúry
3. Projektívne interview
4. Projektívne postupy v skupinovej práci
5. Procedúry voľby farieb

Klasickou a najrozšírenejšou je technika kresby postavy, ktorá sa pôvodne používala na posúdenie mentálnej úrovne dieťaťa. Kresba je výpoveďou o duševnom dianí dieťaťa v troch oblastiach:

- odráža úroveň relatívne čiastkových schopností zrakového vnímania, predstavivosti, pamäti, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie a integrácie týchto procesov,
- odráža dosiahnutú úroveň vývinu rozumových schopností dieťaťa,
- v kresbe sa odrážajú niektoré osobnostné charakteristiky dieťaťa.

Pri kresbách je možné interpretovať jednotlivé farby, aj keď sa bádatelia nie vždy zhodujú na význame jednotlivých farieb, ale usudzujú, že farba symbolizuje emocionálne prežívanie či dôraz na danú časť obrazu. Furth (1988) upozorňuje, aby sa pri interpretácii farieb kládol dôraz na umiestenie použitej farby, aká je jej kvantita a intenzita, čo vysvetľuje obrázok 5.

červená	• zásadná dôležitosť, nalihavé emócie alebo nebezpečenstvo
ružová	• zdravie, rovnako ako farba pleti
fialová	• potreba ovládania či podpory
oranžová	• úzkosť napätie, pokles energie
modrá	• energia
čierna	• neznámo, strach, hrozba
žltá	• niečo, čo sa vysoko cení
biela	• potlačené emócie

Obrázok 5 Schematické znázornenie interpretačného rámca jednotlivých farieb v detskej kresbe

Kresba umožňuje posúdenie vývinu dieťaťa. Pre dieťa v istom veku sú charakteristické určité znaky kresby. Kresba môže byť indikátorom emocionálneho zneužívania detí. Koppitzová (1968) poskytuje 30 indikátorov emocionálneho zneužívania pre kresbu ľudskej postavy.

Peterson, Hardin, Nitsch (1995) v screeningovom dotazníku pre kresbu detskej postavy hodnotia nasledujúce znaky, pričom prvých sedem znakov tvorí varovné indikátory (Hardin, 1989):

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. explicitne vyjadrené genitálie | 15. priehľadnosť |
| 2. zakryté genitálie | 16. naklonená postava |
| 3. vynechané genitálne partie | 17. zdôraznené genitálie |
| 4. vynechaná stredná časť postavy | 18. nohy pevne pritisnuté k sebe |
| 5. opuzdrenie | 19. odrezaný pás |
| 6. dokreslené ovocné stromy | 20. extenzia/dlhé paže/dlhé nohy |
| 7. postava opačného pohlavia | 21. dúhy |
| 8. maličká postavička | 22. motýle |
| 9. nespávne napojenie častí tela/obluda | 23. srdiečka |
| 10. odrezané ruky | 24. poletujúce vtáky |
| 11. vynechané končatiny | 25. dážď/mraky |
| 12. prikreslený alebo zdôraznený pupok | 26. tieňovanie tváre |
| 13. pílkovité zuby/vycerené zuby | 27. jednorožce |
| 14. veľké ruky | 28. X miesto očí |

Uvedení autori sa pokúsili identifikovať indikátory odlišujúce pohlavne zneužívané deti vo veku od 6 do 10 rokov od emocionálne narušených a normálnych detí v danom veku.

DiLeo (1973, 1977) na základe praxe stanovila niekoľké indikátory, ktoré sa objavujú vo výtvarných prácach telesne a citovo týraných detí: rozhádzané časti tela, groteskné, bizarné postavy, čmáranice cez nakreslenú postavu, prílišné tieňovanie a strnulé, robotické postavy. Inou verziou je kresba určitej situácie, okruhu mikrosociálneho prostredia, napr. kresba rodiny. Bežne sa používa kresba začarovanej rodiny, pri ktorej dieťa kreslí jednotlivých členov rodiny, ktorí sú akoby začarovaní.

Prínosnou metódou je kinetická kresba rodiny, ide o kresbu rodiny, v ktorej každý niečo robí, z kresby takto možno získať informácie o tom, ako dieťa vníma interakciu či izoláciu členov rodiny, dôraz sa kladie na interpretáciu činnosti, štýlov a symbolov v kresbe, z čoho

možno usudzovať na vnímanie dostatočnej alebo nedostatočnej opory rodinného systému. Prínos metód analýzy kresby spočíva v tom, že umožňuje dieťaťu odhaliť taký spôsob komunikácie, ktorý mu umožní prezradiť, čo prežíva, čo sa v jeho živote odohráva. Mareš (1998a) rozpracoval pôvodnú metodiku tzv. kinetickej kresby Armstrongovej (1995) na analýzu domáceho učenia, o spôsoboch učenia a o prostredí, v ktorom sa žiak učí. Inštrukcia znie: Nakresli, ako to u vás vyzerá, keď sa učíš, keď sa pripravuješ na vyučovanie. Nakresli, čo sa u vás deje, čo kto robí, keď sa učíš. Pri analýze sledujeme tieto prvky:

Prostredie: typ miestnosti, počet a druh osôb v okolí, prítomnosť domácich zvierat, hračiek, rozmiestnenie nábytku, umiestnenie televízora, lampy, počítača, výzdoba miestnosti a pod.

Dieťa: relatívna veľkosť dieťaťa, pomer medzi výškou detskej postavy a rozmerom papiera, pozícia dieťaťa, dominujúce činnosti dieťaťa, náznak vyučovacieho predmetu, na ktorý sa dieťa pripravuje, prítomnosť iných predmetov, ako napr. jedlo, nápoj, lampa, knihy, prvky pozitívnej motivácie pri učení sa, prvky negatívnej motivácie pri učení sa. Hodnotíme celkovú atmosféru pri učení, spôsob učenia, pomoc alebo hrozbu dospelých pri učení, pomoc alebo rušenie pri učení súrodencom...

Ďalšou projektívnou metódou je metóda slovných asociácií, keď sa žiakovi dáva verbálny podnet – slovo a žiak reaguje tiež slovom – buď písomne, alebo slovne. Aplikácia tejto metódy do školskej praxe vychádza z pôvodného asociačného experimentu (Kondáš, 1979). Je to metóda, ktorá umožňuje získať údaje o tzv. chybných asociáciách, o asociačnom reakčnom čase, ktorý môže byť ukazovateľom rôznych psychických problémov, o počte chybných reprodukcí atď.

Ako uvádza Kondáš (1979), asociačný experiment je súčasťou individuálnej diagnostiky dospelých a detí v praxi klinickej psychológie, poradenstve, psychológii práce a taktiež vo výskume. So zreteľom na to, že rozlišuje základné diagnostické kategórie: normu, neurózu a psychózu, má tento test prednostné uplatnenie v klinickopsychologickej praxi, v psychiatrii.

Avšak v podmienkach škôl je možné túto metódu modifikovať, keďže asociácie sa dnes chápu ako výpoveď o kognitívne spracovanej skúsenosti a nie ako metóda zisťovania potlačenej skúsenosti, čo sa využívalo v minulosti vplyvom psychoanalytických teórií. Novák (1989) využil metódu slovných asociácií pri skúmaní vedmostí žiakov. Na rozdiel od bežného preverovania vedomosti v súvislej odpovedi ide o odpoveď v skratke, pomáha žiakom, ktorí nemajú rozvinuté vyjadrovacie schopnosti, trpia poruchami vyjadrovania.

2.2.8

Psychosémantika

Psychosémantika je oblasť skúmania, ktorá je prienikom psycholingvistiky, psychológie vnímania a individuálneho vedomia. Zahŕňa širšiu škálu metód, ako napr. sémantický diferenciál, sémantický výber, metódu repertoárových mriežok, ktoré zaraďujeme medzi dotazníkové projektívne procedúry.

Podstatou uvedených metód je snaha o rekonštrukciu individuálnych systémov významov, ktorými človek vníma svet, iných ľudí i seba.

Metóda sémantického diferenciálu spája metódu škálovania a asociácií. Pri použití sémantického diferenciálu pokusné osoby posudzujú pomocou série bipolárnych adjektívnych škál sériu rôznorodých pojmov. Ide o vystihnutie konotatívnych významov pojmov, teda to, čo pojmy predstavujú pre daného človeka. Tieto konotatívne významy pojmov možno zovšeobecniť do niekoľkých nezávislých dimenzií, ktoré vymedzujú sémantický priestor vedomia. Medzi konštantné faktory patrí hodnotenie (kladný – záporný), sila (napätie – uvoľnenie), aktivita (vzrušenie – uspokojenie). Sémantický diferenciál je vhodný na skúmanie odlišnosti reprezentácie objektov v sémantickom priestore vedomia rôznych skupín osôb, prípadne pri skúmaní zmien a posunu sémantickej pozície objektov po nejakej intervencii.

Príklad metódy sémantického diferenciálu pri skúmaní vnímania výučby fyziky.

Hodina fyziky

	1	2	3	4	5	6	7	
rýchla		x						pomalá
príjemná							x	nepríjemná
aktívna	x							pasívna
dobrá							x	zlá
ostrá				x				tupá
hlboká				x				plytká
hraná		x						guľatá
silná						x		slabá
krásna							x	škaredá
ťažká	x							hladká
jemná							x	hrubá

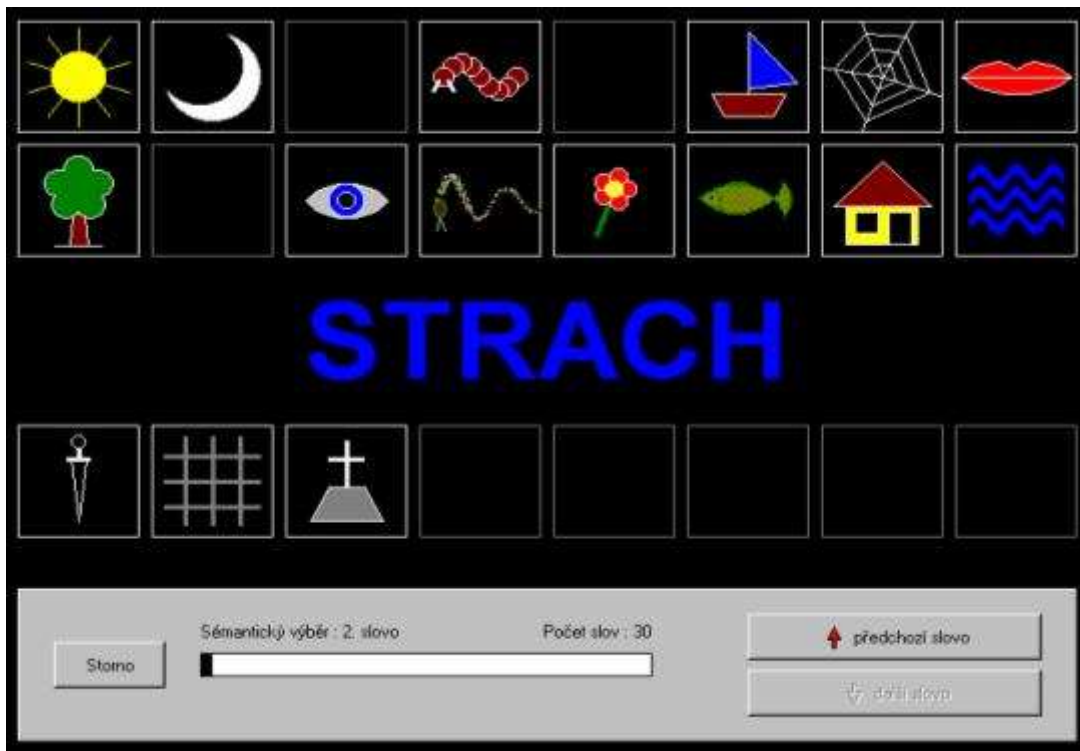
Dimenzia hodnotenia

Dimenzia sily

Dimenzia aktivity

Metóda sémantického výberu spočíva v tom, že jej účastník prirad'uje k slovným pojmom obrázky (slnko, mesiac, mreža, červík...). Osoba musí vybrať zo 16 symbolov 8 takých, ktoré sa jej zdajú vhodné na posúdenie vybraných objektov. Medzi tieto vybrané objekty je potrebné zaradiť tzv. referenčné pojmy, ako napr. láska, nenávisť, radosť, smútok, napätie atď.

Zoznam pojmov by nemal byť väčší ako 30, je možné ho meniť so zreteľom na predmet skúmania (Maršálová, Mikšík a kol., 1990).



Obrázok 6 Znáznorenie metódy sémantického výberu v elektronickej verzii

Zdroj: <http://www.psychosoft.cz/TSem.aspx>

Pri analýze získaných údajov možno pojmy rozčleniť do kvadrantov znázornených na obrázku 7.



Obrázok 7 Schematické znázornenie jednotlivých kvadrantov pri sémantickom výbere

Projektívne interview je založené na priamom kontakte so žiakom. Možno ho použiť individuálne, ale aj skupinovo. Skúmaná osoba poskytuje výpoveď k voľne navodenej situácii alebo štruktúrovanej situácii. V poradenskej praxi v rámci diagnostického rozhovoru sa často stretne aj s používaním časti alebo celého projektívneho interview, ktoré vypracoval Michal (1974, 2005) sa skladá sa z 3 častí:

1. Kúzelný svet – dieťa sa má identifikovať s bytosťou s neobmedzenou mocou, kúzelníkom.
2. Nedokončené vety – skúmajú postoje k jednotlivým členom rodiny, škole, skupine, prípadne posudzujú hodnoty, strach, konflikty.
3. Detský svet – tvoria ju obrázky, ktoré umožňujú spoznať postoje dieťaťa k rodičom, škole, posúdiť motiváciu a vnútorné konflikty.

Projektívne interview umožňuje získať zaujímavé informácie o dieťati, jeho motivácii, postojoch a sociálnych vzťahoch. Súčasťou príručky sú ešte dve metódy projektívneho typu: hodnoty (sleduje poradie hodnôt), nedokončená poviedka (získava informácie o profesijnej orientácii).

2.2.9

Analýza produktov činností

Analýza produktov činností vychádza z poznatku, že každý produkt človeka vo väčšej alebo menšej miere je poznačený osobnosťou svojho tvorcu, a teda že prostredníctvom týchto produktov možno skúmať psychiku /procesy, stavy, vlastnosti/ osobnosti. Najčastejšími prameňmi analýzy produktov činností žiakov sú zošity, denníky, výkresy, kresby, maľby, literárna činnosť, básne, listy, denníky, osobné dokumenty, chyby vo výkonoch, verbálne prejavy.

Pri analýze produktov činnosti je možné hodnotiť produkty z obsahovej aj formálnej stránky. Dôležité sú napr. literárne práce s tematikou naša rodina, môj najlepší, najhorší životný zážitok, moje životné ciele, keďže umožňujú odkryť také životné okolnosti, ktoré majú na žiaka formatívny účinok. Dôležitým znakom pri analýze je chybovosť, pričom si všimame výskyt, zdroje a genézu chybovosti. Chyby v produktoch činností žiakov môžu byť spôsobené nevyhovujúcou metodickou činnosťou učiteľa, nezaujmom žiaka, jeho negatívnym vzťahom k učiteľovi, obsahu učiva, škole a pod. Interpretácia údajov získaných z analýzy produktov činností o aktuálnych psychických procesoch, stavoch a osobnostných vlastnostiach je možná len v prípade, ak je pedagóg v danej oblasti odborne fundovaný. Otázky, ktoré si kladieme pri analýze produktov činností uvádza Janoušek (1986):

Čo daný produkt, dokument predstavuje?

Aký je kontext dokumentu?

Kto je autorom dokumentu?

Aké ciele sledoval autor pri jeho tvorbe?

Aká je vierohodnosť dokumentu?

Aký je spoločenský ohlas dokumentu?

Aký je faktický ohlas dokumentu?

Aké závery možno urobiť na základe údajov o prežívaní, postojoch, motivácii tvorcu?

Sú získané informácie úplné?

Pri analýze produktov činností sa kladie dôraz na vonkajšiu analýzu, ktorá sa týka kontextových okolností vzniku, a vnútorná, týka sa obsahu, pričom sa snažíme vyvarovať chýb, keďže je dokument len výberovou informáciou, jeho analýza má isté obmedzenia, pri porovnaní viacerých dokumentov môže dôjsť k zmene kontextu, výsledok je determinovaný motiváciou tvorby produktu, ktorý mohol byť spontánny alebo vyžiadaný.

2.2.10

Kazuistika

Kazuistika alebo prípadová štúdia je výskum konkrétneho prípadu, t. j. objektom výskumného záujmu je osoba, skupina, organizácia atď., prípad je definovaný ako fenomén, ktorý sa objavuje v určitej vymedzenej hranici a v danom kontexte. Práca na prípade kladie dôraz na komplexnosť skúmaného fenoménu, zohľadňuje súvislosti jednotlivých oblastí, ktorých sa prípad týka, a tak nám umožňuje sledovanie, opis, vysvetľovanie prípadu, smerujúc k presnejším a hĺbkovým výsledkom, vďaka ktorým máme možnosť lepšie porozumieť jednotlivým vzťahom a celkovým súvislostiam (Miovský, 2006).

Pre psychologický a pedagogický výskum je prínosná osobitne v prípadoch, keď ide o (Břicháček, 1981):

- veľmi zriedkavé javy a vzácne kombinácie vlastností osobnosti,
- detailnú analýzu vplyvu experimentálneho zásahu,
- analýza a opis „typického“ prípadu ako zástupcu určitej skupiny,
- výber atypického prípadu,
- dlhodobý výskum vyžadujúci hlboký záber a kvalitné poznanie okolností prípadu.

Kazuistika je vedecká metóda poznávania reality, týmto termínom sa označuje aj ako štúdium prípadu alebo monografická metóda, je to opis a rozbor jednotlivého prípadu na základe kompletnej písomnej dokumentácie, iných sprostredkovaných informácií a vlastného skúmania, sú to posudky o práci s konkrétnym jednotlivcom, ide tu vždy o to špecifické, jedinečné, individuálne, uplatňuje sa v diagnostickej, poradenskej a výchovno-vzdelávacej praxi, ako aj v pedagogickej teórii najmä ako východiskový podklad na tvorbu vedeckých hypotéz.

Spracováva sa väčšinou jav ex post, čiže po jeho ukončení. Kazuistika umožňuje hĺbkovú analýzu a interpretáciu javov daného prípadu, stanovenie diagnostických a prognostických záverov, voľbu intervenčných zásahov a spôsobov riešenia problémov, pomáha odhaliť jedinečné znaky, vlastnosti skúmaného, vnútorné mechanizmy vzniku a pretrvávania istého javu (Vančová, 2005).

Na základe zisťovania a interpretovania príčin, podmienok a reakcií na pedagogickú intervenciu môže mať kazuistika podľa Šveca a kol. (1998) tieto ciele:

- overovanie efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu, do akej miery je používanie konkrétneho postupu, metodiky účinné a prispieva k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu, resp. do akej miery bolo optimálne využitie výchovných prostriedkov,
- koncipovanie nových originálnych vedeckých hypotéz na základe vymykania sa istého správania, javu, interakcie z bežného kontextu, t. j. na základe nepredpokladaného a neplánovaného javu,
- získanie odpovede na užší praktický problém, ktorým sa napr. vysvetlí príčinnosť niektorých fenoménov a interakcií.

Na pedagogické účely slúži didaktická kazuistika, ktorá náležite objasňuje daný jav, typický príznak alebo pôsobenie použitej metódy (Ďurič, Bratská, 1997).

Návrh štruktúry kazuisitky na Katedre pedagogických štúdií PdF TU (Kazuistika – minimálne štandardy, zdroj: <http://pdf.truni.sk/katedry/kps/student?statnice>)

Základné nacionálie

Iniciály mena a priezviska, vek a pohlavie
(s rešpektovaním ochrany osobných údajov).

Metódy, ktorými sa získali informácie o:

- diagnóze, rodinnej anamnéze, osobnej anamnéze, doterajších opatreniach (rozhovor, štúdium dokumentácie dieťaťa/klienta atď.);
- aktuálnom stave dieťaťa/klienta (interview, pozorovanie, psychologické testy, ktoré môžu používať aj nepedagógovia, iné testy a škály[sú aj nepedagogické testy..], analýza produktov činnosti – písomné materiály; vizuálne materiály: fotografie, kresby, videonahrávky, naratívne metódy atď.).

Diagnóza

Lekárska, psychologická, pedagogická, špeciálnopedagogická
(uviest' podľa dostupnej dokumentácie).

Rodinná anamnéza

zameraná na:

- štruktúru primárnej rodiny (úplná, neúplná, doplnená, bližšie časové údaje; vzťahy medzi rodičmi),
- súrodeneckú konšteláciu (vzťahy medzi súrodencami),
- emocionálnu sýtenosť v rodine,
- výchovný štýl [uved'te konkrétny príklad] (primeraný; perfekcionista; hyperprotektívny; liberálny; nejednotný; demokratický; autokratický; odmietavý atď.),
- komunikačný štýl [uved'te konkrétny príklad] (primeraný štýl; prerušovanie v reči; ustavičné otázky a poučovanie; rečový vzor príliš rýchlej reči; prerušovanie v reči, resp. trpezlivosť – poskytnutie dostatočne dlhého času na vyjadrenie dieťaťa atď.),

- dôležitých dospelých (tzv. vzťahové osoby) v čase detstva (*z percepcie klienta*);

Osobná anamnéza

Gravidita matky, pôrod, špecifiká ontogenézy (somatický, psychomotorický, sociálny, edukačný atď. aspekt), prípadne ich príčiny.

Doterajšie opatrenia

Doterajšie opatrenia, ich priebeh a výsledky. Sledované kritériá, z akého aspektu boli realizované, kto ich realizoval (učiteľ, vychovávateľ, inštitúcia a pod.).

Aktuálny stav

Výsledky podľa bodu **Metódy, ktorými sa získali informácie o:**

Katamnéza/postterapeutický priebeh (*ak je to potrebné a možné*)

Závery

Interpretácia zistení, vzťahy medzi jednotlivými faktmi, zmeny na úrovni rodinných/individuálnych a pod. charakteristík;

Prognóza

Edukačná prognóza, prognóza vývinu osobnosti, výkonová prognóza (profesijná), sociálna prognóza a pod.;

Návrh konkrétnych opatrení a odporúčaní pre

- klienta,
- rodičov,
- iných (pedagógov a pod.);

Pri poznávaní osobnosti žiaka je nevyhnutné poznať rôznorodosť prístupov a možnosti, riziká ich využitia v praxi. Pri vhodne zvolenej metóde je možné získať potrebné informácie na chápanie vnútorného prežívania a následne správania žiaka. Keďže pedagóg je v každodennom kontakte so žiakmi, je viac než žiaduce, aby nadobudol zručnosť v oblasti diagnostiky žiakov a v tomto procese mu má výrazne pomôcť činnosť školského psychológa. V praxi kazuistické štúdie slúžia naučiť sa na špecifickom prípade rozoznať to, čo je vo všeobecnej rovine už známe. Pri sledovaní jednotlivého prípadu spoznáваме špecifický, jednotlivý prípad odlišný od ostatných, ale zároveň môžeme pozorovať znaky, ktoré sú typické pre určitý problém. Nachádzať v individuálnom všeobecné črty si však vyžaduje poznanie všeobecných znakov a veľkú citlivosť objavovať ich. Súčasťou rozboru prípadu je okrem záveru tiež náčrt možných spôsobov intervencie, edukácie a korekcie (Hadj-Moussová, Duplinský, 2002).

3. kapitola

Osobnosť žiaka v kontexte pedagogickej a školskej psychológie

Ciele tretej kapitoly:

1. *Predstavenie systémového chápania osobnosti.*
 2. *Predstavenie konceptu statického hľadiska pri skúmaní osobnosti žiaka.*
 3. *Poznanie výkonových vlastností osobnosti žiaka, poznanie možností ich skúmania a ich rozvíjania v pedagogickej praxi.*
 4. *Poznanie motivačných vlastností osobnosti žiaka, poznanie možností skúmania a ich rozvíjania v pedagogickej praxi.*
-

Pôvod slova osobnosť pochádza z latinského slova persona, personalitas, čo pôvodne znamenalo maska, ktorú si dávali herci antických drám, pričom táto maska mala špeciálne tvarovaný otvor na ústa – tak, aby zosilňoval zvuk hlasu, ktorý preznieval, znel skrz teda personare. Význam slova začal podliehať zmenám a z masky, ktorá dávala človeku určitú tvárnosť, sa rozšíril na tvárnosť človeka vôbec, na jeho vonkajší prejav, a tak aj na jeho povahu (Smékal, 2007). Tento pojem sa v psychológii vyvíjal v rôznych smeroch, školách, prúdoch, čo podnietilo vznik samostatnej psychologickkej disciplíny – psychológie osobnosti, ktorá v súčasnosti poskytuje viac ako dvesto definícií, modelov a teórií osobnosti, čo poukazuje na výraznú nejednoznačnosť chápania tohto pojmu. Každá ľudská bytosť je osobnosťou, no každá osobnosť sa odlišuje stupňom zrelosti, spôsobilosťou zvládať úlohy života. Osobnosť je potrebné skúmať v rovine telesnej, psychosociálnej a duchovnej (Smékal, 2007).

Kováč (2007) osobnosť chápe ako jedinečnú integritu dedičných a vrodených determinantov, enviromentálnych, kultúrno duchovných vplyvov, ktorá je dotváraná samou sebou, vlastným sebaobrazom, vlastným Ja, self podľa skúseností, hodnôt, snažení, vlastných cieľov, ktorá sa prejavuje osobitosťami a konštantnosťou s možnosťou zmien v celoživotnom vývine jednotlivca. Osobnosť je v tomto zmysle produktom socializácie, spiritualizácie a individualizácie (Smékal, 2007). Prínosom tejto definície osobnosti je, že priznáva spolupôsobenie nie-

len sociálnych a sebaregulačných, ale aj spirituálnych činiteľov. Osobnosť teda možno chápať ako jednotu bio-psycho-socio-spirituálnej dimenzie, ktorá sa prejavuje v prežívaní a správaní človeka, utvára a mení sa počas života človeka od jeho narodenia po fyzickú smrť. Avšak aj napriek snahe uchopiť to, kým človek je, resp. kým sa stáva, je nevyhnutné pripustiť fakt, že človek je sám pre seba veľkým tajomstvom a vedeckým úsilím je poodhaliť jednotlivé aspekty, zákonitosti, mechanizmy jeho štruktúrnej a funkčnej stránky. V tomto úsilí po poznaní sa v systémovom chápaní osobnosti zdôrazňuje, že v osobnosti jednotlivé determinujúce a regulujúce jednotky (vlastnosti, stavy, procesy) navzájom súvisia a tiež aj s formatívnymi vplyvmi a situáciami, v ktorých sa život osobnosti odohráva, ale aj s konsekvenciami, ktoré po činnosti osobnosti zostávajú.

3.1

Uplatnenie statického hľadiska v procese poznávania osobnosti žiaka

Osobnosť sa v tomto systémovom chápaní definuje ako individualizovaný systém psychických procesov, stavov a vlastností, ktoré vznikajú socializáciou (pôsobením výchovy i prostredím), pretváraním vrodených vnútorných podmienok bytia človeka a determinujú a riadia predmetné činnosti človeka, jeho sociálne styky a duchovné vzťahy (Smékal, 2007).

V tomto systémovom chápaní osobnosti človeka sa vyčlenili dve hľadiská: statické a procesuálne, ktoré sa uplatňujú pri skúmaní, nahliadaní a porozumení toho, čo sa skrýva za fenoménom osobnosti. V prvej časti učebných textov je naším cieľom pri skúmaní osobnosti žiaka ponúknuť informácie o uplatňovaní tohto statického hľadiska.

Pri uplatňovaní statického hľadiska pri skúmaní osobnosti človeka sa chápe osobnosť ako systém určitých vlastností, ktoré majú pomerne stály charakter, a sú pre konkrétneho človeka typické, konzistentné voči situáciám, ale zároveň viac-menej otvorené zmene.

Pri uplatňovaní statického hľadiska pri skúmaní osobnosti žiaka sa pedagóg zaoberá oblasťou štruktúry osobnosti, teda zaujíma sa o vnútorné usporiadanie prvkov, rysov, vlastností, dispozícií, ktoré sa chápu ako funkčné elementy. Štruktúra osobnosti poukazuje na určitý trvalejší stav, relatívne stále usporiadanie celku. V psychológii existujú rôzne štruktúrne modely osobnosti napr. psychoanalytický, faktorovo-analytický a i.

Prvky štruktúry osobnosti predstavujú psychické vlastnosti osobnosti, ktoré tvoria rôzne triedy podľa svojich funkcií a ktoré sa môžu združovať (Nákonečný, 1995).

Príklad:

Ondrej je žiakom siedmeho ročníka, je to chlapec vyššej štíhlej postavy, zameraný na dosahovanie výkonov v oblasti učenia aj v oblasti jeho záujmov, medzi ktoré patrí tenis, hra na saxofóne. Má jasnú predstavu o svojich životných cieľoch, pozná svoje silné i slabé stránky. V kolektíve je obľúbený, má veselú, priateľskú povahu, je zhovorčivý, spoločenský. K povinnostiam pristupuje zodpovedne, pri činnostiach postupuje systematicky, s rozvahou a k ľuďom. Snaží sa získať náhľad nad problémami, ktorým čelí.

Ondreja sme charakterizovali tým, že sme opísali jeho typické prejavy správania v určitých situáciách vo forme osobnostných vlastností.

Pri opise osobnosti môžeme použiť modus (Nákonečný, 1995):

- adverbálny modus: pokojne rieši problémy, priateľsky sa správa voči iným,
- adjektívny modus: je pokojný, priateľský,
- substantívny modus: je priateľ, systematik,
- verbálny modus: zhovára sa, získava náhľad.

Pri opise Ondreja sme vychádzali zo zovšeobecneného pozorovania jeho opakujúcich sa prejavov v rôznych situáciách, ktoré sú typické práve pre neho a odlišujú ho napríklad od iných spolužiakov. O individuálnych rozdieloch medzi ľuďmi hovoríme na základe dvoch rozdielnych skutočností:

- rozdielov charakteristík vlastností psychických procesov (napr. pozornosť, pamäť, vnímanie, myslenia...)
- rozdielov charakteristík vlastností osobností (priateľský, zodpovedný, labilný, nespokojný...)

Statické hľadisko v oblasti psychológie bolo podnietené prírodovednou tradíciou, ktorá považuje vec za poznanú v okamihu identifikácie jej vlastnosti. V psychológii to viedlo a vedie k vytváraniu rôznych inventárov vlastností osobnosti, techník a metód ich merania, a pod. (Smékal, 2007). Výsledkom tohto prístupu pri skúmaní osobnosti je statická predstava osobnosti ako celku, ktorý sa skladá z určitého množstva rôznych prvkov. Tento prístup poskytuje pedagógovi informácie o:

- aktuálnom prežívaní (úzkosť, tréma, životná spokojnosť a pod.),
- prejavoch správania (prejavy prosociálnosti, agresie),
- výkonnej sfére (úroveň inteligencie, výkon pri čítaní, počítaní, schopnosť sústrediť sa),
- kvalite postojov (kladný resp. záporný postoj k istému javu),
- druhoch záujmov (akademické, športové, umelecké),
- určitých symptómoch (impulzivita, suicidálne tendencie, depresia...).

Výhodou tohto prístupu je, že umožňujú pedagógovi zorientovať sa v štruktúre osobnosti daného žiaka a adekvátne zvoliť určité výchovné stratégie, vzdelávacie postupy a pod. Pre pedagóga uplatňovanie tohto hľadiska umožňuje ľahšiu orientáciu pri voľbe konkrétnych výchovných a vzdelávacích podnetov, postupov, metodík a metód. Nevýhoda tohto statického prístupu pri skúmaní osobnosti žiaka spočíva v tom, že neumožňuje vhlád do vnútorných mechanizmov vzniku a formovania psychických javov, tento prístup neodhaľuje genézu, vývin psychických mechanizmov. Preto je nevyhnutné pre komplexnejšie chápanie ľudskej osobnosti uplatňovať aj procesuálny prístup, ktorý kladie dôraz na dynamickú stránku psychiky človeka. V týchto učebných skriptách sa mu venujeme len okrajovo v kapitole venovanej výkonovým vlastnostiam osobnosti, konkrétne teórii modifikovateľnosti kongnitívnych funkcií, ktorú predstavil Feuerstein.

Príklad:

Na základe výsledkov psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia, ktoré potvrdili nadanie v intelektovej oblasti a žiadosti rodičov, bola žiačke piatej triedy umožnená integrácia. Po vypracovaní individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu boli navrhnuté konkrétne výchovno-vzdelávacie postupy, metódy i formy hodnotenia žiaka, na základe ktorých pedagógovia vyžadovali od žiačky zvládnutie náročnejších úloh, poskytovali jej špeciálne úlohy, čím podporovali rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov a rozvoj osobnosti žiačky.

Pedagóg by mal nachádzať vhodný spôsob komunikácie so žiakom tak, aby mu žiak rozumel. Preto je nevyhnutné, aby si pedagóg neustále overoval nielen to, či žiak porozumel, čo mu pedagóg hovorí, ale aj to, ako tomu porozumel, čo si pod jednotlivými učebnými pojmami predstavuje, aký obsah majú jednotlivé učebné pojmy.

Podobne ak pedagóg získa informácie o výskyte určitých záujmových preferencií jednotlivých žiakov, môže na to nadviazať svoju činnosť tak, aby v nich vzbudil záujem a rozvíjal vnútornú motiváciu. Ak má pedagóg k dispozícii informácie o štruktúre osobnosti, môže určitým problémom predchádzať, riešiť ich adekvátnejšie, resp. pri plnení rôznych úloh, ktoré si vyžadujú istý prejav, môže vhodne vyberať jednotlivých žiakov.

Pri poznávaní jednotlivých komponentov osobnosti je možné použiť rôzne metódy skúmania. Vzhľadom na predmet skúmania pedagogickej a školskej psychológie budeme svoju pozornosť venovať jednotlivým komponentom osobnosti snažiac sa o aplikáciu vybraných teoretických konceptov v praxi pedagóga. Jednotlivé dispozície osobnosti sa podľa svojej funkčnej príbuznosti alebo štruktúrnej podobnosti zoskupujú do celkov, zložiek, komponentov a tradičná psychológia rozlišuje tieto zložky osobnosti vo forme skupín vlastností osobnosti (Kačáni a kol., 1999):

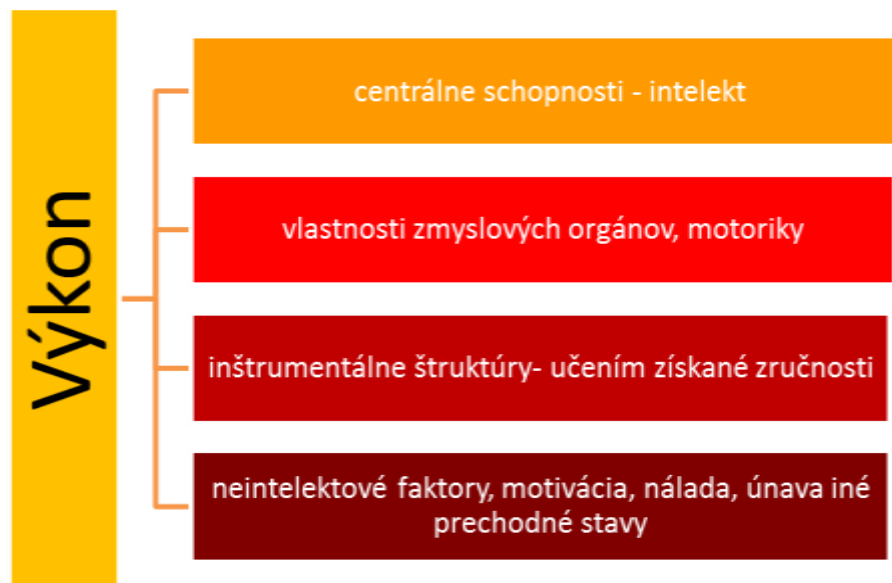
1. anatomicko-fyziologické vlastnosti
2. výkonové vlastnosti osobnosti – inteligencia, špeciálne schopnosti, tvorivosť
3. dynamické vlastnosti osobnosti – temperament
4. aktivačno-motivačné vlastnosti osobnosti – motívy
5. vzťahovo-postojové vlastnosti osobnosti – charakter
6. sebaregulačné vlastnosti osobnosti – sebasystém

V nasledujúcej časti učebných textov sa budeme podrobnejšie zaoberať charakteristikou výkonových vlastností osobnosti a aktivačno-motivačnými vlastnosťami osobnosti žiakov. Postupujeme pritom od vymedzenia kľúčových pojmov, konceptov k predstaveniu jednotlivých metód skúmajúcich daný psychický fenomén k aplikačnému rámcu, teda venujeme priestor diskurzu o možnostiach rozvíjania uvedených vlastností v školskom prostredí.

4. kapitola

Výkonové vlastnosti osobnosti žiaka

V každodennom živote človek vykonáva nespočetné množstvo činností. Medzi činnosťami konkrétneho človeka i medzi ľuďmi navzájom existujú výrazné rozdiely v kvalite aj kvantite týchto činností a ich výsledných produktov. Pojmom výkon označujeme dosiahnutie istej úrovne splnenia danej úlohy. Úroveň výkonnosti jednotlivých ľudí, a teda aj žiakov môže byť rôzna, oscilujúc od nízkej úrovne až po vysokú úroveň výkonnosti, čiže rozdielna je aj úroveň tzv. výkonových schopností, t. j. psychofyzických dispozícií nevyhnutných na dosiahnutie určitého výkonu. Úroveň výkonnosti človeka je podmienená systémom rôznych determinantov a regulačných procesov, vonkajšími aj vnútornými faktormi, medzi ktorými sú dôležité ľudské schopnosti, a to tak všeobecné, ako aj špecifické, do výkonovej sféry psychológia zaraďuje aj tvorivosť, poznávacie procesy, kognitívne a akčné štýly (Smékal, 2007), čo bližšie znázorňuje obrázok 8 podľa Cattell(1971).



Obrázok 8 Schéma vnútorných determinantov výkonu

Pedagogická psychológia skúma všeobecné zákonitosti ľudskej psychiky vplyvom výchovno-vzdelávacieho procesu všade tam, kde sa tento proces uskutočňuje. Výkonová oblasť je oblasťou, v ktorej sa vplyv pedagóga na žiaka prejaví úrovňou jeho úspešnosti v jednotlivých činnostiach a táto dosiahnutá úroveň úspešnosti alebo neúspešnosti sa dá skúmať, merať a následne formovať.

4.1

Teoretické východiská skúmania schopností žiakov v školskom prostredí

V nasledujúcej kapitole venujeme priestor predstaveniu tých výkonových vlastností osobnosti, ktoré pedagóg svojou činnosťou výrazne ovplyvňuje.

Pojmom schopnosti, označujeme súhrn takých vlastností osobnosti, ktoré umožňujú človeku dosahovať určitý výkon v nejakej činnosti (Čáp, Mareš, 2001). Sú ukazovateľom toho, aký rozdiel bude v ľahkosti, rýchlosti, kvalite vykonávania určitej činnosti dvoch rôznych ľudí za rovnakých podmienok v ich vedomostiach, zručnostiach, návykoch. Nie sú vrodené, rozvíjajú sa na základe vlôh (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

Prostredníctvom činností vznikajú elementárne zručnosti, spôsobilosti, tie sa usadzujú a zovšeobecňujú v schopnosti, ktoré umožňujú ďalšie zdokonaľovanie spôsobilostí (Smékal, 2007). K špecializácii dochádza vďaka interakcii medzi obsahom podnetov a príležitosťou stretávať sa s určitými podnetmi. Miera rozvinutia ľudských schopností je u každého človeka rôzna a závisí od (Kačáni, 1999):

1. genetických predispozícií a vrodených vlôh,
2. stimulácie vonkajšieho prostredia,
3. od vlastnej voľby, chcenia.

Vlohy možno chápať ako biologicky podmienené (dedičné, vrodené) anatomicko-fyziologické zvláštnosti nervovej sústavy, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre jednotlivé ľudské aktivity, sú však potencionálne, to znamená skryté, latentné, nemusia sa prejaviť. V odborných kruhoch sa predpokladá existencia viacerých skupín vlôh, a to vlohy pre abstrakciu či symbolizáciu, vlohy senzorické, ktoré možno diferencovať podľa dominujúceho analyzátora, vlohy motorické a vlohy pre sociálne podnety a obsahy (Smékal, 2007).

Pre rozvinutie schopností je dôležitá stimulácia vonkajšieho prostredia, to znamená, že žiak musí mať príležitosť vykonávať určitú činnosť, potrebuje niekoho, kto ho stimuluje, podnecuje a umožňuje rozvíjanie schopností, zväčša sú to rodičia, neskôr pedagóg, tréner.

Pri rozvíjaní schopností je však dôležitá autoregulácia, teda vlastné rozhodnutie žiaka, ktorý si sám stanovuje, čo chce dosiahnuť, vyberá si, čomu sa chce venovať.

Len pri splnení týchto podmienok môže byť rozvíjanie schopností efektívne.

Predpokladom vývinu schopností je včasná stimulácia danej vlohy. Systematické a intenzívne cvičenie od detstva, navodenie a udržiavanie optimálnej motivácie (Nákonečný, 1995).

Keďže nevyhnutným predpokladom vzniku schopností sú činnosti, je potrebné uvedomiť si, že štruktúru činnosti tvoria komplexy na seba nadväzujúcich úloh, ktoré je možné od seba oddeliť len umelo; z didaktických dôvodov ich možno rozdeliť na:

- percepčné úlohy
- intelektové úlohy
- motorické úlohy

V psychológii sa schopnosti rozdeľujú na všeobecné a špeciálne. Všeobecné schopnosti sa prejavujú pri viacerých činnostiach, ktoré človek vykonáva, napr. pri rozhodovaní, komunikácii, práci.

Termínom špeciálne schopnosti vyjadrujeme široký rozsah takých vlastností osobností, ktoré sú predpokladom na úspešné vykonávanie špecifických činností, ako napr. motorické, pracovné, umelecké činnosti a pod., podľa toho členíme aj špeciálne schopnosti.

Rôznorodosť existencie ľudských činností vytvára priestor na formovanie širokej palety špeciálnych činností. S termínom schopnosti úzko súvisí termín nadanie, schopnosti totiž v jeho štruktúre zohrávajú kľúčovú úlohu. Problematike nadania a intelektového nadania sa venujú viacerí odborníci vo svojich dielach, ktoré odporúčame študentom v rámci samoštúdia (Dočkal, 2005, Dočkal a kol., 1987, Laznibátová, 2001, Jurášková, 2003). My sa v učebných textoch venujeme výkonovým vlastnostiam osobnosti, konkrétne inteligencii, pozornosti, tvorivosti, ktoré podmieňujú výsledok ľudského snaženia a vo výraznej miere ovplyvňujú mieru školskej úspešnosti.

4.1.1

Teoretické východiská poznania inteligencie, kognitívnych procesov

Všeobecnú schopnosť človeka účelne, t. j. adaptívne sa správať pomenoval Spencer inteligenciou (Nakonečný, 1985). Všeobecná rozumová schopnosť sa označuje rôznymi pojmami ako inteligencia, mentálna úroveň, rozumová kapacita, chytrosť, bystrosť. Nech už túto schopnosť označíme akýmkoľvek ekvivalentom, je zrejmé, že v psychológii ide o skúmanie jedného z fenoménov ľudskej bytosti, ktorému bola a stále je venovaná značná pozornosť. Tento záujem bádateľskej činnosti vyústil do existencie rôznorodých modelov, teórií a konceptov inteligencie, ktoré nám ponúkajú modely, koncepty, ako inteligenciu možno vnímať (Smékal, 2007).

4.1.2

Možnosti skúmania a merania inteligencie, stručné predstavenie testov inteligencie

Veľkým prínosom v oblasti skúmania inteligencie v historickom priereze mali práce Galtona, Cattella, Bineta. Binet počas svojho života rád pozoroval svoje dve malé dcéry a skúmal ich myšlienkové procesy. Na základe experimentálneho overovania poprel vtedajšie presvedčenie Broca, o existencii vzťahu medzi inteligenciou a veľkosťou lebky. Vznik prvých inteligenčných testov bol podmienený problémom, ktorý vznikol v školskom prostredí. Snaha riešiť problém merania inteligencie sa zintenzívnila v roku 1881 po prijatí zákona, ktorý nariadil povinnú školskú dochádzku vo Francúzsku. Začali sa totiž objavovať problémy s deťmi, ktoré neboli schopné zvládnuť štandardné nároky, ktoré boli kladené na žiakov. Na žiadosť francúzskej vlády ministerstvo v roku 1904 vytvorilo komisiu, ktorá mala vytvoriť test, ktorý by tento problém vyriešil. Členmi tejto komisie boli Binet a Simon, ktorí začali kombinovať staršie testy s novými úlohami a vytvorili škálu na meranie inteligencie, nie test. Výsledky sa však nedali číselne vyhodnotiť, prvý inteligenčný test Binet-Simon test vznikol v roku 1905, ktorý v rokoch 1908 a 1911 prepracovali a vytvorili normy, čím bolo možné rozdelenie inteligencie na stupne a boli zadefinované hlavne spodné hranice IQ. Boli to však pevne stanovené mentálne roky, čo nezohľadňovalo skutočnosť, že inteligencia aj u mentálne zaostalých detí sa naďalej vyvíja. Tento problém vyriešil Stern.

Stern (1912) definoval inteligenciu ako všeobecnú rozumovú schopnosť človeka prispôbiť myslenie novým podmienkam a životným úlohám, ktoré nie je možné zvládnuť naučenými spôsobilosťami a návykmi. Do psychológie zaviedol termín inteligenčný kvocient, skrátene IQ, ktorý predstavuje mentálnu kapacitu odvodenú zo štandardných testov, ktoré merajú inteligenciu.

Mentálnu kapacitu možno merať prostredníctvom testov, ktorú obsahujú úlohy zamerané na podanie výkonov vo vybraných mentálnych procesoch. Stern rovnako definoval mieru inteligencie ako pomer mentálneho a chronologického veku, ktorú násobil číslom 100.

Príklad:

*Desaťročné dieťa, ktoré v testoch inteligencie dosiahlo mentálnu úroveň (na základe získaného skóre) trinásťročného dieťaťa, má IQ 130, odvodené z uvedeného vzorca $13 \text{ mentálny vek} / 10 \text{ skutočný vek} * 100$.*

Rozptyl jednotlivých stupňov inteligencie v populácii (v určitom vekovom ročníku) je zastúpený podľa tzv. Gaussovej krivky a podľa súčasnej medzinárodnej klasifikácie chorôb MKCH-10 (1994) rozlišujeme tieto stupne mentálnej kapacity.

IQ	Slovné označenie	Výskyt%
130 a viac	veľmi vysoko nadpriemerná	2,2
120 – 129	vysoko nadpriemerná	6,7
110 – 119	nadpriemerná	16,1
90 – 109	priemerná	50,0
80 – 89	podpriemerná	16,1
70 – 79	hraničné pásmo	6,7
50 – 69	ľahká duševná zaostalosť	2,2
35 – 49	stredná duševná zaostalosť	
20 – 34	ťažká duševná zaostalosť	
menej ako 20	hlboká duševná zaostalosť	

Tabuľka 2 Rozdelenie jednotlivých úrovní inteligencie podľa MKCH-10

Wechsler (1958) definoval inteligenciu ako všeobecnú schopnosť človeka, ktorá sa prejavuje v účelnom konaní, správnom uvažovaní a v prispôbení prostredia svojim možnostiam.

Inteligentný človek sa snaží nielen prispôbovať sa prostrediu, ale aj, ak je to možné, prispôbiť si prostredie, čo vo svojej adaptačnej teórii inteligencie zdôraznil Piaget (1999) mechanizmom striedania procesov akomodácie a asimilácie.

Na základe tohto vymedzenia inteligencie možno medzi znaky inteligentného žiaka zaradiť tieto (Eysenck, 1953): 1.dobrá orientácia a dobré myslenie, 2.ostré, jasné vnímanie a dobrá pamäť, 3.koncentrované zameranie na daný objekt činnosti s pružným, rýchlym myslením.

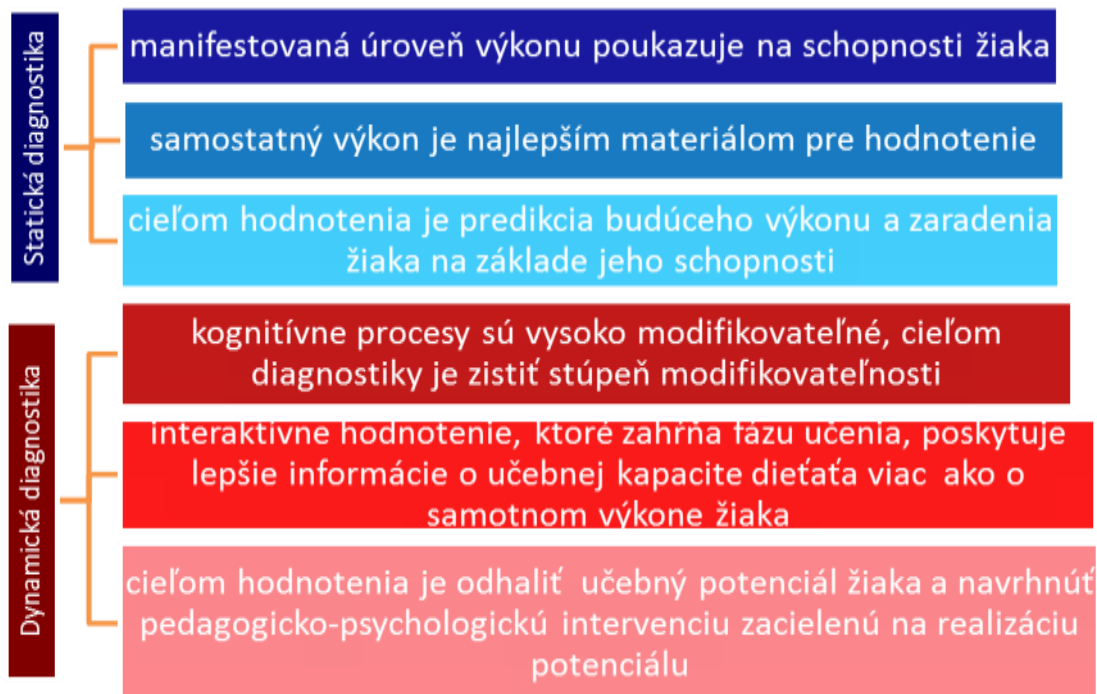
Z hľadiska druhov inteligencie možno v psychológii vychádzať z rozdielnych modelov a teoretických konceptov. Známe sú napríklad:

- dvojfaktorová teória inteligencie (Spearman, 1904), rozlišujúca tzv. g-faktor (všeobecný, inteligencia) a s-faktor (špeciálne schopnosti),
- model troch druhov inteligencie (Thorndike, 1927), ktorá rozlišuje teoretickú, t. j. abstraktnú, a praktickú, čiže konkrétnu, a sociálnu inteligenciu,
- trojdimenzionálny model intelektu (Guilford, 1967), tzv. morfológický, vychádza z faktorovej analytickej identifikácie myslenia, ktorého podstatu tvoria:
 1. mentálne operácie (hodnotenie, konvergentné a divergentné myslenie, pamäť, poznávanie),
 2. obsahy (figurálne, symbolické, sémantické, behaviorálne),
 3. prostriedky (jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie, implikácie).
- známa je Meiliho (1981) teória analytickej inteligencie
- na pomedzí všeobecných a špeciálnych schopností je teória rozmanitých inteligencií (Gardner, 1999)
- triarchická teória inteligencie (Sternberg, 1985)
- emocionálna inteligencia (Mayer, Salovey, 1997)
- model morálnej inteligencie (Hass, 1998).

Pre lepšiu orientáciu v oblasti skúmania inteligencie odporúčame literárne zdroje viacerých autorov, napr. Smékal (2007), Blatný, Plháková, (2003), Ruisel (2004, 2005).

Každá z uvedených teórií inteligencie prispieva viac alebo menej k poznaniu tak zložitého psychického fenoménu, akým inteligencia nepochybne je. Vzhľadom na konkrétne potreby pedagóga zorientovať sa v danej oblasti venujeme svoju pozornosť vybraným modelom inteligencie, ktoré sú využívané v našich podmienkach, je možné ich skúmať, merať a následne rozvíjať.

V oblasti merania inteligencie sa ustálili dva rozdielne prístupy: model tzv. statickej diagnostiky a novodobá rozvíjajúca sa tendencia dynamickej diagnostiky osobnosti človeka. Rozdiely oboch prístupov sú znázornené v nasledujúcej schéme (Kozulin, 1998):



Obrázok 9 Schematické znázornenie rozdielov statickej a dynamickej diagnostiky

Pravdepodobne najznámejšou a v praxi najširšie akceptovanou teóriou inteligencie je Cattellov (1971) model, ktorý rozlišuje tzv. fluidnú a kryštalizovanú inteligenciu. Faktor fluidnej inteligencie označuje rýchlosť a presnosť abstraktného uvažovania, najmä v prípade nových problémov. Faktor kryštalizovanej inteligencie označuje nahromadené znalosti a slovnú zásobu. Zásľuhu na rozšírení práve tohto konceptu inteligencie a statickej diagnostiky v našom prostredí majú aj populárne testy inteligencie, z ktorých sa v našom prostredí používajú najmä tieto (Psychodiagnostika, 2012):

- Stanford-Binetova inteligenčná škála (Thorndike, Hagenová, Sattler, upravil Adamovič), IV. revízia, obsahuje 15 subtestov:
 1. slovník,
 2. pamäť na koráliky,
 3. počty,
 4. pamäť na vety,
 5. analýza vzorov,
 6. chápanie,
 7. absurdnosti,
 8. pamäť na čísla,
 9. napodobňovanie,
 10. pamäť na predmety,
 11. matice,
 12. číselné rady,
 13. skladanie a strihanie papiera,
 14. verbálne vzťahy,
 15. tvorenie rovníc.

Test poskytuje výsledok o celkovej inteligencii a štyroch širších oblastiach: verbálne uvažovanie, abstraktno-vizuálne uvažovanie, kvantitatívne uvažovanie a krátkodobá pamäť. Pomáha odlišiť mentálne retardovaných žiakov od žiakov so špecifickými poruchami v učení. Umožňuje porozumieť príčinám ťažkostí konkrétneho žiaka v učení. Pomáha identifikovať nadaných žiakov. Umožňuje skúmať vývin kognitívnych schopností od raného veku do dospelosti. Využíva sa individuálne od 2 rokov do dospelosti.

- Wechslerov inteligenčný test merajúci verbálnu zložku inteligencie zaobchádzanie so slovami a znalosťami (testová batéria obsahuje úlohy na porozumenie, slovník, informácie, podobnosti), performačná zložka je zameraná na riešenie nových situácií (skladanie puzzle, kocky). Tento test pri zisťovaní úrovne inteligencie nevyjadruje len konečnú, celkovú hodnotu IQ, ale umožňuje vytvoriť individuálny profil, z ktorého je možné interpretovať obraz štruktúry inteligencie, postihnúť vzájomné vzťahy medzi jednotlivými kognitívnymi procesmi a zhodnotiť jednotlivé zložky inteligencie vo vzťahu k celkovej rozumovej úrovni.

- Test s názvom: Analýza štruktúry inteligencie (Fay, Trost, Gittler, upravil Kováč) poskytuje meranie základných faktorov inteligencie, ako aj všeobecnej úrovne inteligencie. Test obsahuje úlohy zamerané na:
 1. dopĺňanie viet, úlohy merajú rečovo-logické myslenie a všeobecné vedomosti,
 2. nachádzanie spoločných znakov, úlohy merajú schopnosť abstrakcie v rečovom potenciáli,
 3. zapamätanie si rôznych objektov, úlohy merajú pamäťové schopnosti,
 4. doplňovanie číselných radov, úlohy merajú induktívne myslenie a psychickú pružnosť,
 5. odhaľovanie vzťahov, úlohy merajú schopnosť používania rečových pojmov,
 6. rozpoznávanie kociek, úlohy merajú schopnosť priestorovej predstavivosti,
 7. praktické počítanie, úlohy merajú schopnosť počítania a tvorenia úsudkov a záverov,
 8. tvorenie pojmov, úlohy merajú schopnosť ovládania reči,
 9. zostavovanie figúr, úlohy merajú konkrétnu schopnosť predstavivosti.

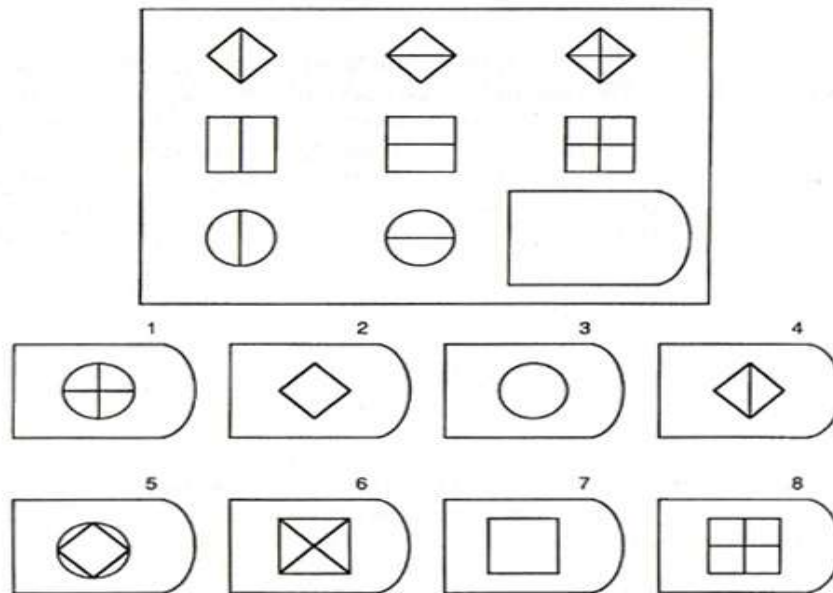
Test sa používa vo výskume, poradenstve i pedagogickej oblasti u žiakov od 14 rokov.

- Test kognitívnych schopností (Thorndike, Hagen, upravil Vonkomer) meria inteligenciu v troch oblastiach:
 - a) verbálnej, úlohy sú zamerané na hodnotenie schopnosti používať slová, zostavovať vety, uvažovať slovami a slovnými spojeniami,
 - b) kvantitatívnej, úlohy sú zamerané na schopnosť dieťaťa pracovať s číslami a symbolmi, čo je predpokladom dosahovať dobré výsledky v prírodných vedách a v matematike,
 - c) neverbálnej, úlohy merajú schopnosť uvažovať s geometrickými alebo priestorovými prvkami.

Test pozostáva z viacerých úrovní a je vhodný pre žiakov vo veku od 7 do 16 rokov.

- Kohsove kocky (Kohs, upravil Kočš) je test primárne určený na zisťovanie úrovne všeobecných rozumových schopností a ich performačnej zložky u detí a dospelých. Zo štvorfarebných kociek sa má skladať rozlične tvarované a farebne kombinované, čoraz zložitejšie obrazce podľa predloženej predlohy. Osobitné inštrukcie sa týkajú diferenciálnej diagnostiky sociálnej deprivácie, neuróz, porúch pozornosti a hyperaktivity. Môže sa používať od 6 rokov.

- Ravenove matice sú zase priamo definíciou testu merajúceho faktor fluidnej inteligencie.



Obrázok 10 Ukážka úlohy z Ravenových matíc.

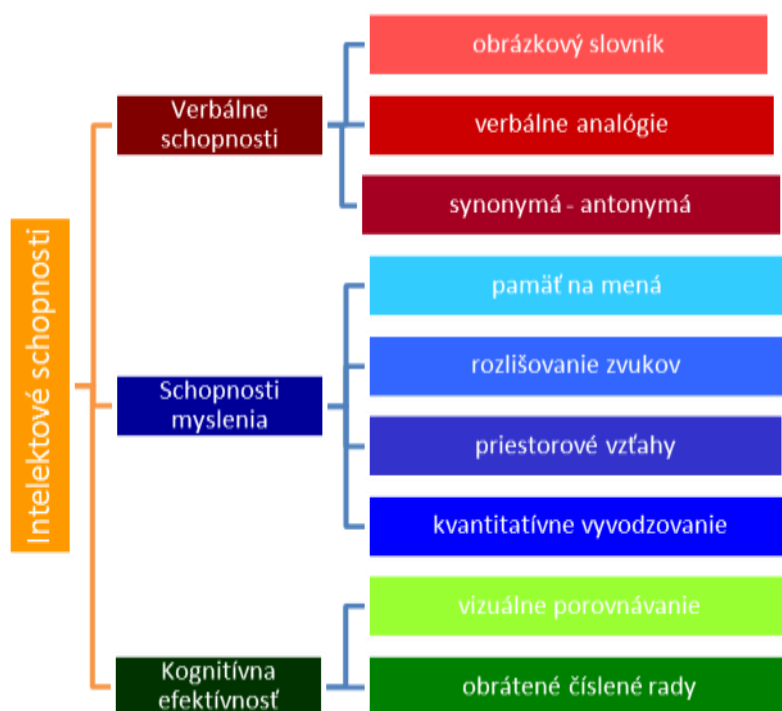
Súčasná verzia hierarchického modelu inteligencie pochádza od Carrolla (1993), nazýva sa Cattell-Horn-Carroll (C-H-C) model. Ide o model inteligencie, ktorý sa stal podnetom na tvorbu prepracovaného diagnostického nástroja skúmajúceho aktuálnu úroveň inteligencie dieťaťa alebo dospelujúceho, ide o metódu Woodcock, Johnson (Ruef, Furman, Muñoz-Sandoval, 2003), ktorý pedagogickej praxi ponúka istý statický obraz mentálnej kapacity dieťaťa. Model inteligencie C-H-C vychádza z výskumného presvedčenia, že kognitívne schopnosti jestvujú v troch vrstvách:

1. prvou je najnižšia vrstva, tzv. stratum, ktorú tvorí približne sedemdesiat úzko vymedzených schopností,
2. druhú vrstvu tvorí osem až desať širších schopností,
3. tretia vrstva je tvorená jednou všeobecnou intelektovou schopnosťou g-faktor.

Diagnostická metóda, ktorá predstavuje jednu z foriem operacionalizácie C-H-C teórie, je Woodcockov a Johnsonov test kognitívnych schopností.

- Woodcock-Johnson International Editions je batéria (zostava) testov merajúca kognitívne schopnosti v troch dimenziách (verbálne schopnosti, schopnosti myslenia, kogni-

tívna efektívnosť) a v siedmich výskumne spoľahlivo overených faktoroch: 1. fluidná inteligencia, 2. kryštalická inteligencia, 3. dlhodobá pamäť, 4. krátkodobá pamäť, 5. sluchová percepcia, 6. procesuálna rýchlosť, 7. vizuálno-priestorová orientácia.



Obrázok 11 Medzinárodná edícia Woodcock-Johnson: Testy kognitívnych schopností – testy a trsy (upravené) zdroj: http://www.woodcock-munozfoundation.org/pdfs/Slovak_Manual_2009.pdf

Aj napriek tomu, že meranie, t. j. testovanie inteligencie je v kompetencii psychológa, považujeme za dôležité, aby sa pedagóg podrobnejšie oboznámil s charakterom jednotlivých úloh v testoch, aby mal konkrétnu predstavu o čiastkových kognitívnych schopnostiach, ktoré majú byť rozvíjané vo výchovno-vzdelávacom procese.

V nasledujúcej časti bližšie charakterizujeme jednotlivé úlohy testu (Ruef, Furman, Muñoz-Sandoval, 2003):

Subtest verbálnych schopností pozostáva z úloh zameraných na skúmanie úrovne jazykových schopností človeka.

Verbálne schopnosti – pozostáva zo štyroch subtestov. V tomto teste 1 sa skúma miera rozvoja jazykových schopností, zahŕňajúca porozumenie slovám a vzťahom medzi nimi. Verbálne schopnosti sú dôležitým prediktorom kognitívnych školských výkonov, osobitne tam, kde je výkon závislý od používanej reči, od schopnosti rozumieť reči.

1A. Obrázkový slovník – skúma mieru určitých aspektov lexikálnych poznatkov. V tomto teste má skúšaná osoba vymenovať známe a neznáme objekty prezentované na obrázkoch. V niekoľkých začiatkových položkách je úlohou skúšanej osoby rozpoznať a ukázať všeobecne známe objekty. V ostatných úlohách skúšaná osoba odpovedá ústne, pomenúva zobrazené objekty. Náročnosť úloh postupne vzrastá, pretože vybrané obrázky reprezentujú objekty, ktoré sa v danom prostredí vyskytujú zriedkavejšie alebo reprezentujú menej známe koncepty.

1B. Synonymá – merajú jazykové poznatky v oblasti významu pojmov. Skúšaná osoba má povedať slovo, ktoré má podobný význam ako prezentované slovo.

1C. Protiklady – sú doplnkovou metódou na zisťovanie miery slovnej zásoby. Skúšaná osoba má na zadané slovo reagovať slovom, ktoré má opačný význam.

1D. Verbálne analógie – smerujú schopnosť vytvárať pomocou jazyka vzťahy. Skúšanej osobe sú prezentované série troch slov. Úlohou skúšanej osoby je zakaždým doplniť štvrté slovo série, ktoré správne dotvára analógiu zakomponovanú do dvojíc slov.

Schopnosti myslenia (testy s minimálnymi nárokmi na jazykové schopnosti skúšanej osoby)

Trs schopnosti myslenia je zameraný na rôzne procesy myslenia, ktoré sa aktivujú vtedy, keď informácie nemôžu byť automaticky spracované v krátkodobej pamäti. Škála obsahuje po jednom teste zo štyroch typov schopností myslenia: vybavovanie z dlhodobej pamäti, zrakovo-priestorové myslenie, sluchové procesy a fluidná „inteligencia“. Tento trs tvoria:

Test 2: Schopnosti myslenia

Pamäť na mená. Test vybavovania z dlhodobej pamäti. Je to audiovizuálna učebná úloha, v ktorej sa má vyšetrovaná osoba naučiť mená 12 bytostí „z vesmíru“. Test má formu kontrolovaného učenia, preto skúšaná osoba dostáva korektívnu spätnú väzbu vždy, keď urobí chybu. Skúšaná osoba odpovedá ukazovaním bytostí, ktoré označí administrátor testu.

Test 3: Priestorové vzťahy

Riešenie úloh zameraných na vizuálno-priestorové myslenie vyžaduje schopnosť vizuálne porovnávať a kombinovať tvary. Skúšaná osoba musí vyberať zo súboru šiestich tvarov dva alebo tri, ktoré zložením vytvoria zadaný obrázok.

Test 4: Rozlišovanie zvukov

Tento test meria schopnosť zistiť, či sú prezentované páry komplexných zvukov rovnaké alebo odlišné. „Zvukové vzorce“ sú podobné zvukom ľudskej reči. Zvuky sa môžu v jednotlivých pároch odlišovať výškou, rytmom alebo obsahom. Vzhľadom na povahu položiek administrácia vyžaduje použitie audio výbavy (prehrávač CD). Test primárne meria sluchové procesy.

Test 5: Kvantitatívne vyvodzovanie.

Je to test schopnosti vyvodzovať závery v úlohách, v ktorých treba používať čísla alebo kvantitatívne koncepty. Test čiastočne meria faktor fluidnej inteligencie a čiastočne kvantitatívne schopnosti. Nie je to test matematickej zručnosti. Na najnižšej úrovni položky od vyšetrovanej osoby vyžadujú počítať a preukázať, že chápe také koncepty, ako napríklad „najkratší“ alebo „najviac.“ Na vyššej úrovni musí skúšaná osoba odhaliť kvantitatívny princíp, pravidlo, ktoré je zakódované v sérii čísel, a následne aplikovať dané pravidlo, aby mohla doplniť chýbajúce číslo.

Kognitívna efektívnosť je zastúpená dvoma rôznymi faktormi automatizovaných kognitívnych procesov. Kognitívna efektívnosť predstavuje kapacitu kognitívneho systému automaticky spracovávať informácie. Táto škála obsahuje jeden test krátkodobej pamäti (obrátené číselné rady) a jeden merajúci procesuálnu rýchlosť.

Test 6. Vizuálne porovnávanie. Meria schopnosti rýchle identifikovať a zakrúžkovať dve identické čísla v rade šiestich čísel. Náročnosť úlohy sa stupňuje od jednociferných až po trojciferné čísla, pričom test má 3-minútový časový limit. Vizuálne porovnávanie je úlohou zameranou na faktor procesuálnej rýchlosti.

Test 7. Obrátené číselné rady. Miera schopnosti zopakovať zadanú sériu čísel v obrátenom poradí. Je to úloha zameraná na krátkodobú (resp. tzv. „pracovnú“) pamäť. Tento typ úloh od skúšaných osôb vyžaduje vedomé podržanie informácií a zároveň použitie týchto informácií pri splnení úlohy.

Interpretačný rámec batérie (zostavy testov) obsahuje (Ruef, Furman, Muñoz-Sandoval, 2003):

- celkové skóre intelektových schopností,
- skóre verbálnych schopností,
- skóre schopnosti myslenia,
- skóre kognitívnej efektívnosti,
- ďalšie odvodené skóre využiteľné v pedagogickej praxi sú vekový ekvivalent,
- zóna vývinu,
- index relatívnej výkonnosti a pod.

Táto metóda meria schopnosti, ktoré vysoko korelujú s akademickou úspešnosťou, napr. so schopnosťou dlhodobej pamäti, schopnosť sluchového spracovania informácií. Ide o nástroj poskytujúci hlbší vhľad do spôsobu spracovania informácií a špecifických schopností žiakov. Pre pedagogickú prax sú zvlášť zaujímavé najnovšie výsledky výskumov skúmajúce jednotlivé faktory inteligencie (Ruef, Furman, Muñoz-Sandoval, 2003).

Uvedené výsledky výskumu otvárajú nové horizonty v oblasti rozvíjania mentálnej kapacity človeka práve v oblasti zvyšovania jeho mentálnej výkonnosti, čo by malo byť prioritným záujmom vzdelávacích inštitúcií, akou je práve škola. Otázne však zostáva, akým spôsobom, akými prostriedkami zvyšovať aktuálnu úroveň mentálnej kapacity žiakov.

4.1.3

Možnosti rozvíjania kognitívnych procesov, inteligencie žiakov

Existujú viaceré prístupy či ucelené programy zamerané na rozvíjanie čiastkových mentálnych schopností alebo celkovej rozumovej schopnosti, my sa však v nasledujúcej časti zameriame na medzinárodne uznávaný a výskumne podložený, praxou overený teoretický a metodický aparát vychádzajúci z teórie Štrukturálnej kognitívnej modifikácie a jej aplikovaných systémov, ktorých autorom je Feuerstein (1999):

1. Skúsenosť sprostredkovaného učenia (Mediated Learning Experience, MLE)
2. Metodika diagnostikovania deficitov kognitívnych funkcií (Learning Potential Assessment Device)

3. Metodika rozvíjania kognitívnych schopností Inštrumentálne obohacovanie (Instrumental Enrichment)

Tento prístup je oproti tradičnému chápaniu inteligencie radikálne odlišný, ide o prístup Feuersteina (1999), ktorý tvrdí, že inteligenciu nemožno považovať za jediného nositeľa toho, akí sme a akí budeme, ale je dôležité, ako ju uplatníme. Podľa Feuersteina inteligencia je meniteľný fenomén, nie statická štruktúra, ale otvorený dynamický systém, ktorý sa môže rozvíjať počas celého života.

Feuerstein (2002) definuje inteligenciu ako tendenciu organizmu k modifikácii, keď je konfrontovaný s potrebou urobiť tak, aby sa lepšie adaptoval na stále viac komplexnejšie situácie v jeho živote.

Z čoho vyplýva jeho tvrdenie, že limity, obmedzenia učenia nemôžu byť vopred známe ani dané. Všetci ľudia sa môžu meniť, predstavujú otvorené systémy, ktoré dokážu docieľiť zmysluplné štrukturálne zmeny.

Podľa Feuersteina myslenie a poznávanie je založené na schopnosti štruktúrovať podnety, selektovať ich, pričom emocionálne prežívanie v tomto procese zohráva dôležitú úlohu. Ku kognitívnym zmenám však nedochádza len zmenou prostredia, tieto zmeny sa dejú cez sprostredkované učenie, sprostredkovanú interakciu, ktorú ponúka angažovaný pedagóg. Sprostredkovateľ triedi informácie, vyberá podnety, mení vzniknuté situácie, zjednodušuje, interpretuje a rozširuje pre dieťa. Aby interakcia bola sprostredkujúcou, je potrebné vysvetliť postoj, ktorý vyjadruje hierarchiu informácií. Dôležité je hodnotiť význam informácií, ak ho nepoznám, nemôžem si k nim zaujať postoj, pôsobia neutrálne, v opačnom prípade ak význam poznám, tieto informácie ma k činnosti motivujú alebo domotivujú. Keďže reč je nástrojom myslenia, je pre spracovanie informácie dôležité označiť slovom videné, počuté, opísať myšlienkové operácie. Príčinu nedostatočného vývinu kognitívnych schopností vidí predovšetkým v senzorickej deprivácii (nepodnetné prostredie) a v nedostatku zdôvodnených skúseností (dieťaťu chýba poučenie o tom, ako interagovať so svetom – niekto mu musí ukázať, vysvetliť, usporiadať, začleniť vzhľadom aj na učité ciele, požiadavky). Niektorí ľudia sa nedokážu učiť pozorovaním, ale potrebujú usmernenie v tom, ako sa majú pozeráť na svet, ako ho majú organizovať, začleňovať objekty vzhľadom na určité ciele a požiadavky. Tak aj dieťa, ktoré sa vyvíja, potrebuje, aby mu jeho skúsenosť niekto usporiadal a objasnil, takáto skúsenosť je účinnejšia, rozvíja jeho kognitívne procesy. Obsah skúseností nie je taký dôležitý, ako fakt, či mu skúsenosť umožňuje vhlád, ktorý je výsledkom zdôvodnenej skúsenosti.

Klasická metóda merania úrovne IQ bola kritizovaná, lebo poskytuje iba informácie o statickom výsledku toho, kde sa nachádza dieťa v oblasti kognitívneho vývinu. Odlišnosť Feuersteinovho postupu skúmania kognitívnych procesov spočíva v tom, že dieťa nie je testované za účelom, zistiť, čo aktuálne dokáže, ale za účelom zistiť, čo sa dokáže naučiť pomocou rôzne obmieňaných inštrukcií. Výsledok poukazuje na schopnosť učiť sa, bezchybné kognitívne procesy a procesy, v ktorých dochádza k chybám a tie celkový výkon znižujú. Testovanie dieťaťa trvá s prestávkami až päť hodín a podobá sa výučbe (Smékal, 2007). Ide o tzv. dynamické vyšetrenie, ktoré predstavil Feuerstein, Randal a Hoffman (1979). Ide o systematický, interaktívny spôsob hodnotenia zmien kognitívnych výkonov po fáze vyučovania a učenia (Lebeer, 2005). Ide o spôsob merania učebnej kapacity, resp schopnosti učiť sa, pričom ide o alternatívu klasického psychometrického testovania IQ, ten ale nedokáže hodnotiť procesuálne zmeny kognitívneho potenciálu. Táto metóda predstavuje novú paradigmu v skúmaní intelektovej kapacity ľudskej bytosti. Na základe vyšetrenia, vytvoril Feuerstein zjednodušený inventár kognitívnych funkcií v nadväznosti na model, ktorý predstavil Lurja (1973), pri ktorom sa hovorí o troch úrovniach kognitívneho spracovania informácií, konkrétne o vstupe (input), spracovaní (elaborace) a výstupe (output). V procese vstupu sa najčastejšie vyskytujú tieto deficitné funkcie (Pokorná, 2003, 2004):

- nejasné a povrchné vnímanie náhodných charakteristík a informácií podnetov,
- neplánované, impulzívne a nesystematicky zamerané správanie pri vykonávaní činností, úloh,
- neschopnosť naplánovať si postup riešenia problému, dieťa nevie, kde začne, ako bude pokračovať a čím sa to ukončí,
- nedostatok receptívnych verbálnych prostriedkov, ktoré umožňujú diskrimináciu, neznalosť označenia pojmov a ich vzťahov, resp. vytvorenie nezodpovedajúceho obsahu,
- nedostatočná orientácia v priestore, chápanie plošných vzťahov a organizácia v priestore,
- neschopnosť alebo obmedzená schopnosť vnímania času, narušený koncept času,
- neschopnosť alebo narušená schopnosť udržať konštantnosť javov aj napriek ich variabilite, napr. uchovať si predstavu stálosti veľkosti a tvaru aj napriek zmene polohy, kvality či času, ide o neschopnosť vytvárania analógií,
- nedostatok alebo deficit potreby precíznosti a presnosti pri zhromažďovaní údajov,
- uspokojenie s náhodnými alebo nápadnými informáciami, z ktorých potom formuluje závery,

- nedostatočná schopnosť vnímať dva alebo viaceré zdroje informácií súčasne, prejavuje sa to v procese postupného zhromažďovania informácií a neschopnosti organizovať ich do systému a usudzovať na ich význam.

Ak sú výrazne obmedzené kognitívne funkcie na úrovni vstupu, vplýva to na funkcie na úrovni spracovania a výstupu, dochádza k ich neadekvátnemu spracovaniu.

Na úrovni spracovania informácií Feuerstein identifikuje tieto deficitné prejavy:

- neprimeranosť v percepcii podnetov a určovaní aktuálnych problémov, dieťa nevie, ako s informáciami pracovať,
- neschopnosť vyberať významné znaky pri definovaní problému,
- neschopnosť spontánneho porovnávania, obmedzená aplikácia porovnávania, dieťa sa uspokojí s povrchným spracovaním informácií,
- zúženie psychického poľa z dôvodu absencie príležitostí či absencie potreby rozšíriť svoje záujmy,
- epizodické uchopenie reality, uspokojenie s povrchnými informáciami, chýba potreba prísť na koreň vecí,
- nedostatočná, neprimeraná potreba sledovať logické dôkazy, uspokojenie s výsledkom riešenia bez overenia správnosti,
- nedostatočná alebo neprimeraná interiorizácia predmetov, javov a vzťahov, utváranie nedostatočných predstáv,
- absencia alebo skreslené interferenčné, hypotetické myslenie, nedostatočné uvedomenie si vzťahov, ktoré vyjadrujú kauzálne myslenie, ak nastane A, potom nasleduje B,
- absencia alebo nedokonalá schopnosť určiť rámec potrebný pre správanie vedúce k vyriešeniu problému,
- absencia alebo neprimeraná schopnosť plánovať prácu, premyslieť si kroky, ktoré vedú k cieľu a ich poradie,
- absencia vypracovania niektorých kognitívnych kategórií, príslušné verbálne pojmy nie sú súčasťou slovného inventára na rovine príjmu alebo nie sú mobilizované na rovine vyjadrovania.

Rovina spracovania reprezentuje naše myslenie, ide o spracovanie signálov, podnetov, chápanie vzťahov medzi nimi.

Obmedzené kognitívne funkcie na úrovni výstupu obsahujú faktory, ktoré vedú k neprimeranej komunikácii konečných riešení, čo možno zachytiť nasledujúcimi deficitmi:

- egocentrické komunikačné modalita, obmedzené spôsoby vyjadrovania, napr. iba verbálne, neschopnosť vyjadriť informáciu nákresom, písomne a pod. Príkladom je pomerne dobrá schopnosť niektorých detí riešiť aritmetické príklady a výrazná náročnosť pri riešení slovných úloh,
- problémy vo vyjadrovaní myšlienkových vzťahov,
- odpovede na úrovni pokus – omyl,
- zablokovanie,
- absencia alebo obmedzenosť odpovedať obsahovo i formálne presne,
- problémy vo vizuálnom prenose,
- impulzívne správanie pri akejkol'vek činnosti.

Pre dobré zvládnutie roviny výstupu je dôležité optimálne zvládnutie reči po jej formálnej i obsahovej stránke.

Feuerstein medzi najčastejšie prekážky intelektového rastu zaraďuje:

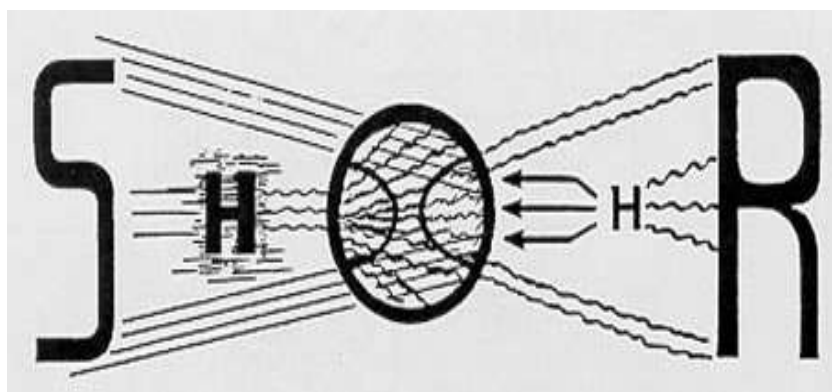
- impulzivitu (nesystematický prístup k úlohám, pokus – omyl),
- neschopnosť rozpoznať problém (vidieť rozpor medzi tým, čo je a čo by malo byť),
- útržkovité chápanie skutočnosti (izolované vnímanie predmetov, situácií bez vnímania vzťahov, že prítomné udalosti súvisia s minulými a budúcimi),
- nedostatok pri porovnávaní podnetov,
- neprimeranú priestorovú orientáciu (chýba spôsob štruktúracie napr. hore, dole, vpravo, vľavo).

Neschopnosť detí učiť sa zo svojich skúseností vyplýva z deficitu v kognitívnej oblasti, tieto deti sa nenaučili myslieť v súvislostiach, nie sú schopné poznamkať štruktúrovať a organizovať, typická je impulzivnosť v správaní aj myslení. Z uvedeného vyplýva neschopnosť plánovať si svoju prácu, vopred si premyslieť stratégiu na vyriešenie určitej úlohy, neschopnosť modifikácie stratégie pri zmene podmienok úlohy (Pokorná, 2004).

Feuerstein vníma poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia atď.) ako určitý stav v procese učenia, ktorý vznikol vplyvom istých podmienok, ktorým je potrebné porozumieť a adekvátne

ich pozmeniť. Vyjadruje neoblomné presvedčenie, ktoré nadobudol v priebehu dlhodobej práce s mentálne zaostalými deťmi o tom, že ľudská bytosť je otvorená zmenám smerom k lepšiemu v každom veku a výsadou intelektu je jeho plasticosť a modifikovateľnosť.

Feuersteinova teória sprostredkovaného vyučovania (Mediating learning experience) rozlišuje dve základné formy interakcie: priame vyučovanie a nepriame, resp. sprostredkované vyučovanie, ktoré možno schematicky vyjadriť ako: stimul – mediátor – dieta-mediátor – reakcia. Mediátor, sprostredkovateľ, vyberá, mení, zosilní a interpretuje podnety, ktoré prichádzajú k dieťaťu a k jeho odpovedi. Nedostatok takéhoto učenia vedie k pomalému, zaostávajúcemu učeniu a rozvíjaniu poznávacích procesov. Nasledujúca schéma vyjadruje vzťahy medzi pedagógom a žiakom, kde S predstavuje stimuly zo strany pedagóga (úlohy, výklad učiva, testovanie žiaka), H vyjadruje učiteľa ako sprostredkovateľa poznania (pôvodný význam warm human being – ústretová ľudská bytosť, O symbolizuje žiaka a R výstupy žiaka. Ako vidíme, učiteľ – sprostredkovateľ zohráva dôležitú úlohu pri vstupe a výstupe informácií.



Obrázok 12 Schematické znázornenie modelu sprostredkovaného učenia (Zdroj: Feuerstein, Klein, Tannenbaum, 1999)

Za účelom prekonávania týchto kognitívnych bariér Feuerstein vypracoval metódu, ktorú nazval Feuersteinove inštrumentálne obohacovanie (Feuerstein Instrumental Enrichment). Obohacovanie sa uskutočňuje prostredníctvom inštrumentov – cvičných zošitov, ktoré obsahujú špeciálne úlohy. Program sa realizuje sprostredkovaným vyučovaním (Mediated Learning Experience). Cieľom jednotlivých cvičení je rozvíjať potenciál dieťaťa k učeniu, rozvíjať reč, prostredníctvom ktorej kontroluje a spresňuje informácie, prostredníctvom reči dochádza k zvnútorneniu, takže ju používa aj v iných situáciách. Optimalizácia obsahového aj formálneho vyjadrovania spolu so zvyšovaním slovnej zásoby je nerozlučnou súčasťou vzdelávania. Účastníci programu sa učia reflektovať svoje myslenie a vhl'ad, učia sa hodnotiť svoje poznávacie schopnosti, učia sa zovšeobecniť spôsob uvažovania, osvojujú si metakognitív-

ne stratégie (Pokorná, 2004). Poznanie týchto psychických mechanizmov procesu učenia v zmysle nadobúdania nových skúsenosti, prostredníctvom ktorých dochádza k vnútorným zmenám v oblasti rozvíjania mentálnej kapacity, považujeme za nevyhnutné vo výchovno-vzdelávacom procese.

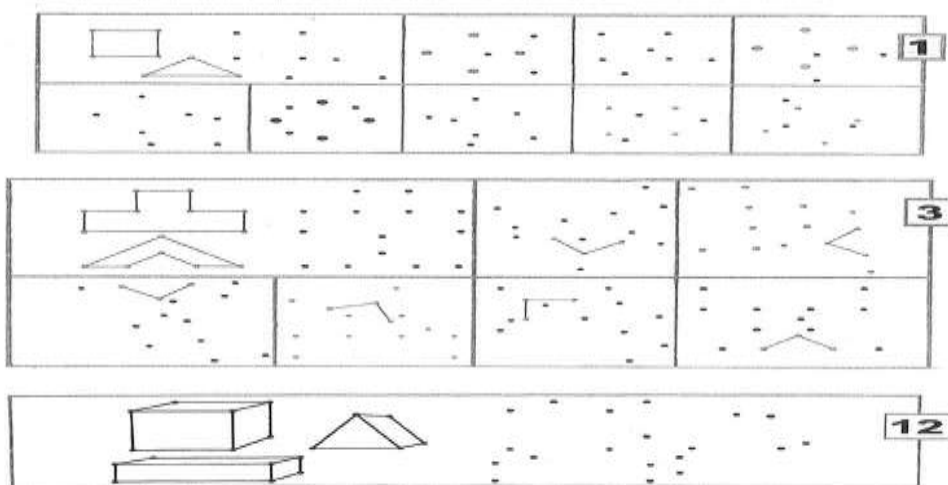
Len taký pedagóg môže byť v tomto procese efektívny, ktorý:

- v prvom rade chápe komplexnosť poznávacích procesov a bohatosť ich vzájomnej interakcie,
- dokáže hodnotiť mieru ich rozvinutia, odlíšiť optimálne rozvinutý kognitívny proces od nedotatočne rozvinutého procesu,
- pozná spôsoby ich rozvíjania, prostredníctvom modifikácie úloh počas vyučovania.

Pokorná (2004) uvádza, že len prostredníctvom chápania významu pôsobiacich podnetov, môže človek zaujať hodnotiace stanovisko, triediť ich na príjemné, nepríjemné, dôležité, nedôležité, správe, dobré, smutné, veselé. Len také podnety, ktoré majú pre nás význam, pôsobia emocionálne a vyvolávajú v nás záujem. A tak pedagóg, ktorý má nezaujatý postoj k informáciám, nemôže mať u detí odozvu v podobe záujmu o učenie. Neutrálne odovzdávané informácie sú deťmi prijímané neutrálne. Dieťa v takomto prípade nepocíti uje dôležitosť týchto informácií.

Sprostredkovaním hodnotenia pedagóg zdieľa žiakovi hodnoty ako také.

Ak pedagóg pri svojej pedagogickej činnosti neuplatňuje poznanie o jednotlivých mentálnych procesoch, len ťažko možno nazvať jeho činnosť formujúcou v zmysle rozvíjania osobnosti žiaka. Ak neberieme do úvahy fakt, že jediné, čo sa u dieťaťa rozvíja – aj to často iba z krátkodobého hľadiska, sú faktografické poznatky bez schopnosti ich využitia v praxi.



Obrázok 13 Ukážka Feuersteinovho inštrumentu Usporiadanie bodov

4.2

Teoretické východiská poznania pozornosti, možnosti jej skúmania a rozvíjania v školskom prostredí

Pedagógovia sa v poslednom období čoraz častejšie stretávajú so situáciou, keď žiaci nedosahujú výsledky, ktoré by boli primerané ich intelektovej úrovni, pretože nie sú schopní sústrediť sa na učenie, učebný obsah si osvojujú nesystematicky, zlyháva ich vôľa. Práve preto by mal každý pedagóg poznať možnosti diagnostiky úrovne pozornosti, ako aj metódy zlepšovania pozornosti žiakov. Keďže pozornosť v súčinnosti s ďalšími kognitívnymi procesmi výrazne determinuje výkonnosť žiaka, považujeme za dôležité venovať tejto téme zvýšenú pozornosť. V podmienkach školy sa neraz stretávame s problémovými situáciami, keď:

- žiak sa nedokáže sústrediť na výklad učiva a dianie v triede, keďže spôsob výučby považuje za nudný, a teda primárne ide o problém pedagóga, nie žiaka. Pedagóg často nepozná individuálne osobitosti žiakov, zvykne využívať zabehnutý spôsob vysvetľovania, ktorý ale nie všetkým vyhovuje a nie všetkých zaujme. Aby mal pedagóg obraz o spôsoboch vnímania jeho činnosti zo strany žiakov, môže využiť spätnú väzbu, uplatňovať sebareflexiu a monitorovať a vyhodnocovať verbálne ai neverbálne prejavy žiakov. Je smutné, keď pedagóg po niekoľkých hodinách, na ktorých sa väčšina žiakov očividne nudí, namiesto hľadania spôsobov, ako zaujať, zvýšiť pozornosť, konštatuje: „Tí žiaci sú z roka na rok horší. S nimi sa naozaj nedá nič robiť, keď ich nič nezaujíma.“
- v prípade nesústredenia učiteľ negatívne hodnotí správanie žiaka, vyvoláva tlak na rodičov, aby dieťa podstúpilo vyšetrenie, ktoré má potvrdiť symptomatológiu poruchy ADD alebo ADHD, čím dieťa získa „nálepku“, ktorá mu umožňuje určitú mieru tolerance jeho prejavov nesústredenosti namiesto jej systematického tréningu.
- Ďalším aspektom, na ktorý sa v súvislosti s problémom pozornosti zabúda, je skutočnosť, že rozptálie pozornosti a vytrvalosti a miera, v akej sa človek nechá pri trvajúcej činnosti vyrušiť vonkajším podnetom, sú v kontexte teórie temperamentu (Thomas, Chess, 1977) biologicky podmienené a výchovne len čiastočne ovplyvniteľné. Rovnako aj výskumníci Caspi, Henry, McGee, Moffit, Silva (1995) na základe analýzy prejavov správania detí opísali tri faktory temperamentu, a to faktor stagnácie, faktor prístupnosti a z hľadiska pozornosti faktor nedostatku kontroly, ktorý obsahuje prejavy

emocionálnej lability, malého rozpätia pozornosti a negativizmu s malou schopnosťou korigovať vlastné správanie a vytrvať pri plnení úloh. Tieto deti v triede nevhodne vykrikujú odpovede, majú problémy pokojne sedieť, zostať na svojom mieste, často vyrušujú ostatných.

Pozornosť umožňuje človeku orientáciu v okolí. Pozornosť sa definuje ako výberové zameranie a sústredenie vedomia na určitý objekt (Rubinštejn, 1967, Woodworth, Schlosberg, 1959), je to faktor, ktorý riadi prenos informácií medzi senzoricou, krátkodobou a dlhodobou pamäťou, pri kódovaní a vybavovaní poznatkov. Fyziologickým základom pozornosti je ohnisko optimálnej vzrušivosti v kôre veľkého mozgu a súčasný útlm v jeho ostatných častiach. Vzruch a útlm fungujú vo vzájomnej súčinnosti na základe zákonov: vzájomnej indukcie a iradiácie a koncentrácie. Zákon vzájomnej indukcie vysvetľuje súčasný vznik opačných procesov vzruchu a útlmu, napr. keď si človek vytvára určité procesy, vznikajú v jeho mozgovej kôre silné ohniská vzrušenia, ktoré obklopuje útlm. Zákon iradiácie vysvetľuje spôsob šírenia vzruchu analogicky ako kruhy na vode, pričom na okrajoch šíriaceho sa vzruchu vzniká útlm, ktorý postupne zatlačí vzruch do východiskového bodu – koncentrácie.

Pozornosť z hľadiska vedomej činnosti delíme na neúmyselnú, ktorá vzniká a udržuje sa bez vedomého úmyslu človeka. Aby sa podnet stal objektom pozornosti človeka, musí spĺňať určité kritériá: sila podnetu, kontrast medzi podnetmi, prerušované pôsobenie podnetov, zmena a novosť podnetov a javov, potreby a záujmy. Úmyselná pozornosť je vedome zameraná a riadená, má vždy sprostredkujúci charakter. Pozornosť možno opísať na základe jednotlivých charakteristík:

Rozsah kapacity pozornosti, ktorá sa mení v závislosti od veku (žiak mladšieho školského veku 2 – 3 objekty, adolescent 3 – 4 objekty, dospelý človek 4 – 6 objektov).

Intenzita – napätie pozornosti, silná intenzita predpokladá výrazný záujem o daný objekt a dostatočnú silu pôsobiaceho podnetu.

Stálosť, časová dĺžka pozornosti je čas, keď sa pozornosť udrží na jednom objekte, najkratšie namerané hodnoty sú 0,3 sekundy najdlhšie 8 sekúnd. Protikladom stálosti pozornosti je rozptýlenosť pozornosti.

Rozdeľovanie pozornosti je možné na základe skutočnosti, že okrem centrálného ohniska vzruchu nastáva v niektorej inej časti len čiastočný útlm, čo umožňuje koncentráciu na dva objekty súčasne.

Prepojovanie je schopnosť rýchleho prerušenia jedného zamerania a zapojenie sa na druhé, ide o pružnosť pozornosti. Periodické výkyvy alebo oslabovanie pozornosti, ktoré sa striedajú s návratmi k rovnakému objektu, sa nazýva fluktuácia.

Koncentrácia, sústredenosť – znamená intenzívne zameranie vedomia na určitú činnosť, objekt.

Aby pozornosť žiaka počas výučby bola na optimálnej úrovni, musia byť splnené niektoré základné podmienky, ktoré znázorňuje obrázok 14.



Obrázok 14 Schematické znázornenie podmienok optimálnej pozornosti

V školskom prostredí sa stretávame s roztržitosťou žiakov, ktorá môže mať dvojakú podobu:

- nestálosť úmyselnej pozornosti, keď sa žiak nedokáže na dlhší čas na niečo koncentrovať, jeho pozornosť preskakuje z jedného objektu na druhý, v mozgovej kôre nie je nijaké silné ohnisko vzruchu,
- hlboké sústredenie s príliš vysokou intenzitou pozornosti a dlhodobým zotrvávaním na určitom objekte.

V oboch prípadoch žiak do určitej miery prestáva ovládať riadenie koncentrácie pozornosti, a tak aj úplnú orientáciu v okolí.

Pri diagnostike pozornosti môžeme použiť viaceré metódy, napr. (Lokša, Lokšová, 1999).:

- Číselný štvorec – numerický kvadrát.

V tomto štvorci sú náhodne umiestnené čísla od 1 do 25 v náhodnom poradí. Pedagóg meria čas. Pred začiatkom skúšky povie: pred sebou máš v tabuľke náhodne rozhadzaných 25 čísel. Na môj pokyn začneš čo najrýchlejšie ukazovať postupne čísla od 1 do 25. Čísla musíš hovoriť nahlas. Rozumieš? Priprav sa, teraz. Normy pre daný vek sú rôzne. Variant tohto testu v elektronickej podobe, avšak bez uvedenia veku a noriem, je na stránke <http://www.i-psychologia.sk/pozornost3.php>

8	6	20	11	18
16	14	22	3	24
12	4	9	19	15
10	25	1	7	23
2	17	13	21	5

Obrázok 15 Ukážka metódy číselného štvorca

- Ďalšou skúškou pozornosti je škrtačia (korektorská) skúška, pri ktorej je úlohou žiaka vyškrtávať z textu spojenie písmen VS. Každý žiak dostane text na liste papiera

EAT VXSN VSXK KNVSX VSXN EAT XVSNK VKSN

VNSX VSXK VXSK VSXN VXSX KNSVX VSXN IAE VSKK

KSXV EIA VSXK EAI KSXV KSVNX VXSX VNSX VSXK

KNVSX VSXN KNSVX IAE VSXK EAT XVSNK VSXN IAE

KSXV VXSX KVSXN XVSXK VSXN EAI KSVNX IEA VXSX

KSXV VXSX KVSXN XVSXK VSXN EAI KSVNX IEA VXSX

KSXV KNVS KSXK IAE

Inštrukcia pre žiakov znie: Keď poviem teraz, otočíte list papiera a začnete vyhľadávať a podčiarkovať spojenie písmen VS. Celý text prezrite postupne, riadok po riadku, od prvého až po posledný. Pracujte čo najrýchlejšie, a zároveň správne bez chýb. Ani jedno spojenie nevynechajte a ani jedno chybné spojenie nepodčiarknite. Keď vám poviem „stop“,

ihneď ukončíte prácu a urobíte zvislú čiaru za tým písmenom, ktoré ste prečítali ako posledné. Pripravte sa. Pozor, teraz! Po uplynutí jednej minúty je potrebné povedať „stop“. Je vhodné žiakom vopred ukázať, ako majú spojenie písmen VS počiarknuť a ako urobiť zvislú čiaru. Okrem zistenia celkového počtu správne podčiarknutých spojení je možné použiť aj nasledujúce vyhodnotenie správnosti a intenzity práce žiaka podľa vzorcov:

Koeficient správnosti práce žiaka (e)

$$e = \frac{b-v}{b} \cdot 100$$

b = počet všetkých spojení VS, ktoré majú byť v texte podčiarknuté

v = chybovosť, počet všetkých nepodčiarknutých správnych spojení + počet všetkých nesprávne podčiarknutých spojení

Intenzita pozornosti – čistá produktivita práce I

$$I = a \cdot e$$

a = celkový počet písmen, ktoré žiak prečítal

Pri skúmaní rozdelenia pozornosti S znie inštrukcia v tomto prípade takto:

„Spojenie VS budete zaškrtať šikmou čiarou zhora nadol a sprava doľava, spojenie AI budete podčiarkovať.“ Pedagóg úlohu predvedie na tabuli a precvičí ju so žiakom.

Rozdelenie pozornosti S

$$S = \frac{(I_a - I_b)}{(I_a + I_b)} \cdot 100$$

I_a = čistá produktivita práce pri zaškrtať spojenia VS

I_b = čistá produktivita práce pri podčiarkovaní spojenia AI

Čím je ukazovateľ S väčší, tým vyššia je schopnosť rozdeľovania pozornosti žiaka.

Prepojovanie pozornosti je možné nacvičovať tak, že sa do inštrukcie vloží nasledujúca zmena:

„Po signáli „štart“ musíte začať čo najrýchlejšie vyhľadávať a zaškrtať šikmou čiarou zhora nadol spojenie SX.

Keď dám ďalší signál „čiara“ urobte na mieste v texte, na ktorom vás zastihol tento signál, zvislú čiaru.

Zároveň začnite bez zastavenia zaškrtať šikmou čiarou spojenie VS. Keď vám dám nový signál „čiara“, urobte zvislú čiaru a prejdite k zaškrtavaniu spojenia SX.“

Samozrejme, existuje viac metód na skúmanie jednotlivých aspektov pozornosti, no metóda pozorovania prejavov žiaka má nezastupiteľné miesto. Ak pedagóg tento problém postrehne, mal by si prostredníctvom uvedených diagnostických metód urobiť jasno v tom, čomu je potrebné sa venovať. Z komplexných programov na rozvíjanie pozornosti sú u nás známe (Lokša, Lokšová, 1999): Kellerov, Thewaltov, Gaľperinov a Kabylnickej program.

Zaujímavým je program Gaľperina (1980) vychádzajúci z teórie etapovitého formovania rozumových schopností. Ťažiskom programu je predpoklad rozvíjania pozornosti prostredníctvom formovania sebakontroly v činnosti, vo svojom výkone. Pozornosť sa v kontexte tejto teórie chápe ako skrátaná automatizovaná činnosť kontroly.

Jedným z novodobých programov je program na zlepšenie pozornosti, pozostáva z troch častí (Lokša, Lokšová, 1999):

1. modifikácia Kondášovho (1974) autogénneho tréningu pre detí, ktorý využíva princípy relaxácie a koncentrácie. Relaxácia, uvoľnenie svalstva umožňuje na základe fyziologických súvislostí navodiť duševný pokoj a harmonizáciu činností vnútorných orgánov. Koncentrácia predstavuje sústredenie na určitú predstavu, ktorá potom ovplyvňuje organizmus, relaxovaný stav zvyšuje jej účinnosť.
2. časť programu spočíva v cvičení koncentrácie pozornosti pomocou riešenia pútačných úloh a hier pre žiakov, pričom sa predpokladá transfer sústredenia pri riešení problémov na sústredenie v učebnej činnosti.
3. časť programu spočíva v cvičeniach koncentrácie pozornosti pri učebnej činnosti žiakov. Konkretizácia celého programu rozdeleného na jednotlivé aktivity s konkrétnym opisom, ako aj výsledkami experimentu v podmienkach školy je uvedená v publi-

kácii autorskej dvojice Lokša, Lokšová (1999). Povzbudivým výsledkom je výrazné zlepšenie koncentrácie pozornosti žiakov pri riešení úloh, pri sledovaní vysvetľovania učiva. Práca žiakov bola sústredenejšia, vytrvalejšia a presnejšia, zvýšila sa chuť žiakov a vytvorila sa priaznivá atmosféra.

4.3

Teoretické východiská a koncepty tvorivosti, možnosti jej skúmania a rozvíjania v školskom prostredí

Pojmy tvorivosť a kreativita sú ďalším psychologickým javom, ktorý zaraďujeme medzi výkonové vlastnosti osobnosti. Pokiaľ ide o definovanie pojmu, je potrebné poukázať na rozdielnosť existencie viacerých modelov, pričom Szobiová (1999) uvádza tieto:

- definície, ktoré zaraďujú tvorivosť do systému intelektových operácií
- definície, ktoré sú založené na jednej, resp. sústave schopností
- definície, ktoré tvorivosť charakterizujú ako znak osobnosti
- definície, podľa ktorých podstata tvorivosti spočíva v motivácii
- definície vychádzajúce z hodnotenia tvorivého procesu a produktu
- definície, podľa ktorých tvorivosť je výsledkom pôsobenia vonkajších síl alebo je výsledkom interakcie objektu a subjektu
- definície, ktoré chápu tvorivosť dynamicky
- definície, ktoré vidia podstatu tvorivosti ako vysoko flexibilný proces analýzy, syntézy, štrukturácie a kombinácie s orientáciou na nové tvorivé riešenie, ktoré sa prejavuje v novom, originálnom, zmysluplnom produkte pre iných.

Pedagogickému chápaniu je najbližšie Zelina, Zelinová (1990), ktorí tvorivosťou rozumejú takú interakciu subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty. Tvorivosť je ťažká práca, v tom zmysle, že človek musí najprv veľa vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt. (Zelina, 1996).

Pri zámernom rozvíjaní tvorivosti žiakov je potrebné uvedomiť si niekoľko základných téz, z ktorých treba vychádzať (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991):

1. Každý duševne zdravý človek prejavuje vo svojich činnostiach určitú mieru tvorivosti, ktorá môže byť nízka, priemerná alebo vysoká. V tejto axióme sa líši Zelina (1996),

ktorý tvrdí, že tvorivý môže byť každý človek, aj mentálne retardovaný, avšak na úrovni svojich možností.

2. Tvorivosť (tvorivé myslenie) ako každý psychický jav sa rozvíja v činnosti (v hre, učení a práci).
3. Výchova k tvorivosti, resp. k tvorivému mysleniu je súčasťou výchovy celej osobnosti.
4. Psychologické ciele výchovy k tvorivosti treba podriadiť pedagogickým cieľom výchovy vôbec, tj. psychologické sú podriadené pedagogickým cieľom výchovy.
5. Globálnym pedagogicko-psychologickým cieľom zámerného rozvíjania tvorivosti žiakov je usmerňovanie žiakov v autoregulácii, vo vedomí, že sa sami rozhodujú a vyberajú si každý deň, aký život žijú, sami si určujú svoje životné ciele pomocou sebavýchovy a sebavzdelávania.

Medzi hlavné faktory tvorivosti zaraďujeme: fluenciu, flexibilitu, originalitu senzitivitu, redefinovanie a elaboráciu. Uvedené faktory pochádzajú od zakladateľov psychológie tvorivosti, teda od Guilforda (1950) a Torranceho (1980).

Fluencia je schopnosť pohotovo, ľahko utvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu. Variácie fluencie:

- slovná fluencia má verbálny charakter, napr. požiadame žiakov, aby v priebehu 5 minút napísali alebo povedali čo najviac slov, ktoré sa začínajú na PE (pekár, pedál, pero, atď.)
- figurálna fluencia má vizuálny charakter, úlohou žiakov je napr. nakresliť v priebehu 5 minút rôzne obrázky pozostávajúce z geometrických tvarov:
- číselná fluencia umožňuje nachádzať tvorivý prístup k riešeniu rôznych príkladov, napr. utvoriť čo najviac príkladov na sčítanie v priebehu 5 minút, pričom súčet bude rovný 24.
- asociačná fluencia spočíva v tvorení slov na určité podnety v zvolenom čase, pričom je možné využiť buď voľné, alebo riadené asociácie, pri ktorých určíme isté limity pri tvorbe asociácií.
- expresívna (vyjadrovacia) fluencia znamená schopnosť vysvetliť primerané slová na vyjadrenie súvislých myšlienkových celkov. Je to schopnosť vyjadriť myšlienku slovami. Napríklad: vytvoriť čo najviac myšlienkových celkov (viet) z týchto slov, ktorých počiatočné písmená sú dané, v danom čase tvoriť vety na písmená: O...k...p...d, napr. Osobám, ktoré poznáš, dôveruješ. Alebo Otec kúpil pekné darčeky. Olina klama-

la pred druhými. a pod. Iným variantom je napr. doplniť nekompletné vety tak, aby doplnenie vysvetlilo prirovnanie, ktoré sa uvádza v podnetovej časti vety. Napríklad: Futbal je ako hokej, pretože... (možné odpovede:... je to hra, hráva sa aj v hale aj na ihrisku atď.

- ideačná fluencia znamená schopnosť rýchlo, pohotovo utvárať nápady na danú tému. Napríklad za istý čas vymyslieť možné následky nejakej udalosti. Napríklad: Čo by sa stalo, keby ľudia dokázali cestovať v čase. (možné odpovede: ...).

Flexibilita, pružnosť myslenia je schopnosť utvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonávať myšlienkové stereotypy. Ktorý z troch žiakov uvádzaných vo výskume Pietra-siňského (1972) má najvyššiu mieru pružnosti? Trom žiakom dali za úlohu, za určitý čas vytvorili čo najviac možných použití volejbalovej lopty. Medzi typické odpovede výskumník zaradil tieto:

1. a) volejbal, b) basketbal, c) futbal, d) hru na dve brány a e) na hádzanú,
2. a) hry na lúke, b) na iné športové hry, c) na sedenie, d) na bubon, e) na plávanie,
3. a) závažie, b) guľa, c) dekorácia, d) hračka, e) hudobný nástroj.

Z odpovedí žiakov vyplýva, že z hľadiska pružnosti myslenia možno tretiu odpoveď považovať za najflexibilnejšiu, keďže sa žiak dokázal vymaniť zo stereotypného používania lopty.

Originalita spočíva v schopnosti utvárať bystré, dôvtipné, neobvyklé, nie bežné produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti. Je to jeden z najzákladnejších faktorov tvorivosti, lebo sa tu utvárajú originálne produkty pomocou originálneho tvorivého procesu riešenia. Ide tu teda nielen o originálny produkt, ale predovšetkým o originálne riešenie. Napr. vymyslieť originálny názov kratučkých príbehov: V istej krajine žije chlapec, ktorý má tri roky, a už vie čítať, počítať, hrať na klavíri. Originálne titulky sú napr.: Záhada pre vedcov. Nový Einstein. Nuda v škole. A hrať sa vie? Vymýšľanie originálnych dôsledkov neobyčajných udalostí (testy dôsledkov). Tieto udalosti by mali byť či najfantastickejšie, ako napr.: Čo by sa stalo, keby zrazu ľudia získali schopnosť voľne prechádzať cez stenu? Úlohy na zistenie originality sú podobné ako na zistenie úrovne ideačnej fluencie (pohotovosti) a určitých druhov flexibility (pružnosti). Líšia sa však tým, že odpovede majú byť neobvyklé, dôvtipné, vzdialene asociované, majú transformovať pochopený príbeh a majú ukazovať zmenu pohľadu na informáciu, ktorú príbeh obsahuje.

Senzitivita, t. j. citlivosť na problémy je schopnosť všimnúť si, vystihnúť, postrehnúť problém tam, kde si to iní bežne nevšimnú, nevidia. Príklad na senzitivitu z matematiky: Jedna strana trojuholníka je 12 cm. Určte rozmery ďalších strán tak, aby sa trojuholník nedal zostrojiť a dokážte prečo! Niekoľko možných odpovedí:

$$a = 15 \text{ cm} \qquad a = 9 \text{ cm}$$

$$b = 6 \text{ cm} \text{ alebo} \qquad b = 3 \text{ cm}$$

$$c = 7 \text{ cm} \qquad c = 4 \text{ cm}$$

$$\text{Dôkaz: } b + c < a$$

Redefinovanie (reštruktúrácia, znovuformulovanie) sa chápe ako schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov alebo ich častí, použiť ich novým spôsobom, oslobodiť sa od zaužívaných spôsobov riešenia daného problému. Napríklad: na aký účel by sme mohli využiť plastovú fľašu, možné odpovede: váza, krmidlo pre vtáky, podstavec, stojan na perá, hrkálka...

Spájanie slov je tiež vhodným spôsobom na rozvíjanie schopnosti redefinovania. Napríklad úlohou je z 10 daných slov napísať príbeh. Príklad: jablko, zajtra, autobusová zastávka, starec, pomaly, korčuľovanie, neschopný, skriňa, kde existuje veľa možností, kombinácií.

Elaborácia v tvorivosti sa chápe ako schopnosť vypracovať detaily riešení, aby sa skompletizoval nejaký celok alebo plán. Napríklad doplniť reťaz asociácií začiatočným a posledným slovom: práca – pomaranč. Tu chýbajú tri slová, ktoré treba doplniť, aby sa utvoril celok. Možné doplnenie: zárobok, peniaze, potrava).

Jednou z najviac diskutovaných tém v teórii tvorivosti je konvergentné a divergentné myslenie. Konvergentné myslenie aplikuje konvenčnú logiku pri hľadaní jedného správneho riešenia selekciou tých nesprávnych. Takéto myslenie možno charakterizovať ako logicko-deduktívne. Myšlienkové procesy sa zbiehajú, konvergujú a prichádza sa na jediné správne riešenie. Naopak divergentné myslenie spočíva v divergentnosti, rozbiehavosti myšlienkových procesov, hľadaním neočakávaných aspektov, divergentné úlohy neohraničujú invenciu a originalitu, umožňujú viac správnych riešení. Otázny je aj vzťah medzi tvorivosťou a inteligenciou. Niektorí autori (napr. Ďurič, 1983) predpokladajú, že tvorivosť je vyššia úroveň intelektových schopností človeka ako inteligencia, a to preto, že tvorivosť znamená vyznať sa nielen v nových problémoch, vo výbere spôsobov riešenia, v prechode z jedného zamerania a

fixácie na iné, v mobilizácii predchádzajúcich skúseností (ako je to v prípade inteligencie), ale predovšetkým vo „vymyslení“ nových, originálnych a neobvyklých riešení aj v utváraní nových problémov. Ide tu teda o divergentný spôsob myslenia, ktorý sa meria pomocou testov tvorivosti (tvorivého myslenia). Iní autori predpokladajú, že medzi inteligenciou a tvorivosťou neexistuje nijaký vzťah. Barron, Harrington (1981) napr. zistili, že inteligencia nad 120 IQ je už pre tvorivosť zanedbateľná. Vysoká inteligencia sa môže spájať s nižšou úrovňou tvorivosti, ale vysoká úroveň tvorivého myslenia sa nevyskytuje s veľmi nízkou úrovňou inteligencie. Laznibatová (2001) uvádza že medzi prejavmi inteligencie a tvorivosti, ktoré sú merané testmi, sú rozdiely, nie sú to identické schopnosti, ale majú dokázateľnú súvislosť. V podstate existujú štyri možné variácie, bežne pozorovateľné v praxi:

1. Vysoká miera tvorivosti, vysoká miera inteligencie.
2. Vysoká miera tvorivosti, nízka miera inteligencie.
3. Nízka miera tvorivosti a vysoká miera inteligencie.
4. Nízka miera tvorivosti, nízka miera inteligencie.

Vo všeobecnosti platí, že vysoká úroveň inteligencie sa môže spájať aj s nižšou úrovňou tvorivosti, avšak vysoká miera tvorivosti je len zriedka spájaná s veľmi nízkou úrovňou inteligencie (Laznibatová, 2001). Tvorivosť nerastie priamoúmerne s rastom inteligencie.

Pokiaľ ide o vzťah medzi úrovňou inteligencie žiakov a ich školským prospechom, badať tendenciu k obľube inteligentných žiakov vzhľadom na vyššiu mieru konformity, čo sa odráža aj na priaznivejšom hodnotení ich výsledkov v učení. Z výskumov vyplýva aj to, že školský prospech nemožno považovať za spoľahlivý indikátor tvorivých schopností žiakov, najmä nie v originalite. Zistené údaje svedčia o tom, že tradičná škola sa málo usilovala o rozvoj tvorivého myslenia žiakov a že viac bola zameraná na rozvoj konvergentného myslenia, teda na úroveň ich inteligencie a na pamäť.

Aby pedagóg lepšie porozumel a mohol byť podporným činiteľom procesu tvorivosti, je potrebné, aby poznal jednotlivé etapy tohto procesu (Wallas, 1926):

1. Prípravná fáza, predstavuje situáciu pred riešením problému, ktorý je chápaný ako vnútorný paradox pri poznávaní javov, ako konflikt medzi človekom a prostredím, v tejto etape sa problém identifikuje, objaví, odhalí, žiak si uvedomí problémovú situáciu. Predpokladom tohto odhalenia je intenzívne sústredenie sa žiaka na určitú oblasť, ktorá je predmetom jeho záujmu. Odhalenie problému spočíva v novom videní vlastností a vzťahov, prebieha analýza javu, konfrontácia s tým, čo už žiak vie.

2. Fáza zrenia (inkubácia) sa začína vymedzením problému a vytýčením prvej hypotézy a končí sa nájdením riešenia, v tejto etape sa uplatňujú nevedomé procesy.
3. Fáza osvietenia (iluminácia) je fáza, v ktorej sa objavuje náhle vyriešenie problému, hovorí sa o tzv. „osvietení“, iluminácii. Táto fáza patrí k najmenej preskúmaným a ovplyvniteľným procesom zúčastňujúcim sa na tvorivosti. Dôležité miesto v tejto fáze má predstavivosť, fantázia, imaginácia a intuícia.
4. Fáza overenia (verifikácia) spočíva v overovaní, či nová myšlienka alebo produkt odpovedá kritériám tvorivosti (novosť, správnosť, použiteľnosť). V školských podmienkach však treba uplatňovať pri hodnotení výsledkov hľadisko vzťahu vytvoreného produktu k situácii tvorcu – žiaka.

Z hľadiska výsledkov tvorivého procesu je možné rozlíšiť niekoľko úrovní tvorivosti, ktoré však neznamenajú hierarchickú postupnosť odrážajúcu len kvantitatívne odlišnosti, lebo súčasne jednotlivé úrovne predstavujú tiež určité typy tvorivosti, ktoré sa môžu vyskytovať aj paralelne vedľa seba. Rozlíšenie jednotlivých stupňov (úrovní) tvorivosti je v pedagogickej práci dôležitým nástrojom na diagnostiku tvorivých prejavov žiakov aj metodickou pomôckou pri podpore rozvoja tvorivosti.

Bakalář, Erazím (1990) uvádzajú päť kritérií, ktoré obsahujú zvyšujúcu sa náročnosť na tvorivý produkt. Podľa týchto upravených kritérií, vyjadrujúcich komplexný pohľad na tvorivosť v zmysle postupu od jednoduchého k zložitejšiemu, je možné posudzovať i tvorivú aktivitu žiakov. Z tohto hľadiska rozlišujeme štyri stupne (úrovne, štádiá) tvorivosti:

- Prvý stupeň tvorivosti predstavuje expresívnu tvorivosť (spontánnu), napr. detské kresby, jazykové novotvary, okamžité nápady a návrhy a pod. Expresívna tvorivosť nemusí byť nevyhnutne spájaná len s detským svetom, i keď u detí zrejme prevažuje, ale môže byť prejavom tvorivosti aj u dospelého človeka, ktorý spontánne realizuje svoj nápad a pod.
- Inovatívna tvorivosť je spájaná so zámerným úsilím vykonať niečo netradičného, vzťahuje sa napr. na výtvary ručnej práce, na módne kreácie a pod. Inovatívna tvorivosť je častým atribútom akejkoľvek majstrovej práce, profesionálnych výkonov a je možné sem zaradiť aj niektoré výsledky žiakovej tvorivosti.
- Inventívna tvorivosť predstavuje pomerne vysokú úroveň tvorivosti, spojenú napr. s umeleckými artefaktmi a výkonmi, s vedeckými a technickými objavmi a vynálezmi atď. Dosiahnutie tohto stupňa už predpokladá výraznú mieru určitého nadania spoje-

ného s cieľavedomým úsilím. V školských podmienkach ide o veľmi cenný jav, ktorý by nemal uniknúť pozornosti pedagógov, ale naopak, mal by dostať čo najväčšiu podporu.

- Najvyšší stupeň – emergentná tvorivosť – vzniká, ako vznik celkom nových javov, a to vstupom určitých štruktúr prvkov javu do nových súvislostí, čím sa vytvára dosiaľ neexistujúca, nečakaná realita. Najčastejšie ide o prejav génia, ktorý v bežne známej skutočnosti nachádza nové väzby a významy.

Pre pedagóga je dôležité zohľadňovať určité špecifiká vysoko tvorivých žiakov, pre ktorých je typická špecifická forma percepcie sveta aj seba. Tvorivý človek vo všeobecnosti je neobvyklý, vníma svet problémovo, viac si všíma, asociuje, vníma a sleduje veci z hľadiska budúcich možností, rozmyšľa o následkoch, predvída isté situácie v budúcnosti, má rád zložitost', aby mohol riešiť, hľadať systém, využíva imagináciu.

Na základe výskumov možno diferencovať určité charakteristické prejavy žiakov, ktoré sú rôznorodé a môžu sa vzájomne kombinovať, v podstate neexistujú dvaja rovnako tvoriví žiaci (Torrance, 1950; Zelina, 1995, 1996 a 1997):

- otvorenosť voči svojmu prostrediu, je zvedavý, živší, kladie často otázky, vie riskovať,
- tvorivý žiak je hravý, s učivom experimentuje namiesto toho, aby si ho len mechanicky zapamätal,
- má širokú škálu záujmov, v škole síce pracuje sústredene a vytrvalo, ale len vtedy, ak ho úlohy zaujímajú,
- pracuje samostatne a často tiež prekračuje vytýčené požiadavky, lebo sa nimi zaoberá aj vo svojom voľnom čase,
- výraznú flexibilitu pri vnímaní, myslení, vo fantázii,
- prejavovaný zmysel pre humor, nie je strnulý ani ustrašený,
- sklon k individualizmu, k nonkonformizmu, nerešpektuje školské pravidlá,
- preferovanie imaginatívnych hier a umeleckých činností,
- odmietanie skupinových hier,
- tendencia k samostatnej práci, čo u spolužiakov vyvoláva kritiku.

Tvorivosť žiaka možno diagnostikovať neformálnym alebo formálnym spôsobom (Gavora, 2010). Pri neformálnom diagnostikovaní sa hodnotia produkty žiaka, ktoré vznikli

prírodné, konkrétnym príkladom sú verbálne práce (písomná práca, tvorivé písanie, básň a pod.), kreslené práce (schéma, náčrt, maľba a pod.), trojrozmerné produkty (objekt z plaste-líny, Lega, origami a pod.), vyjadrenie pohybom (dramatizácia, tanec, divadlo a pod.)

Pri neformálnom diagnostikovaní je potrebné poznanie a skúsenosť pedagóga v danej oblasti.

Formálne spôsoby diagnostikovania tvorivosti používajú testy, najčastejšie testy di-vergentného myslenia, úlohy v testoch vyžadujú nové, originálne riešenie, nový uhol pohľadu na bežné veci. Známe sú testy: Goldmanov Minnesota Test of Creative Thinking, Mednickov Remote Association Test, Test tvorivého myslenia (Gavora, 2010). Bežne sa využívajú testy tvorivosti, ktoré vytvoril Torrance (1965). Torranceho testy tvorivého myslenia sú otvorené testy tvorivého myslenia s možnosťou produkcie mnohonásobných odpovedí, určené na zis-ťovanie mentálnych schopností, ktoré sa uplatňujú pri tvorivých výkonoch. Test imaginácie (forma D) Torrancea sa skladá z niekoľkých častí. V prvej časti ide o tieto štyri úlohy:

- I. Zdokonalenie predmetu
- II. Využitie predmetu
- III. Nezvyčajné využitie predmetu
- IV. Kruhy

Každá úloha obsahuje inštrukcie pre žiakov:

- I. Teraz vám ukážem malého vypchatého psíka. Na prvú stranu testovacieho zošita na-píšte najzaujímavejšie, najmúdrejšie a najnezvyčajnejšie spôsoby, ako by ste toho psí-ka zmenili, aby z neho deti mali väčšiu radosť pri hraní. Máte osem minút na to, aby ste napísali vaše nápady. Po inštrukcii meriame stanovený čas.
- II. Váš čas vypršal. Keď dokončíte vetu, ktorú práve píšete, začnite robiť druhú úlohu. Napíšte najzaujímavejšie, najmúdrejšie a najnezvyčajnejšie spôsoby, ako by sa tento psík dal použiť na iné veci, než len na hranie. Psík môže zostať v tejto podobe, alebo ho môžete zmeniť. Napríklad v tejto podobe môže slúžiť ako vankúšik na špendlíky. Psíka tiež môžete zmeniť, môžete ho zväčšiť tak, že bude mať dĺžku jeden meter a deti na ňom môžu sedieť a „jazdiť“. Začnite pracovať. Pracujte čo najrýchlejšie. Na túto úlohu máte 5 minút. Po inštrukcii meriame čas.
- III. Váš čas vypršal. Keď dokončíte vetu, ktorú práve píšete, začnite robiť tretiu úlohu. Napíšte najzaujímavejšie, najmúdrejšie a najnezvyčajnejšie spôsoby, ako by ste použi-li plechovky. Plechovky môžu mať akýkoľvek rozmer a tvar a môže ich byť akékoľ-vek množstvo. Na túto úlohu máte 5 minút. Po inštrukcii meriame stanovený čas.

IV. Váš čas vypršal. Keď dokončíte vetu, ktorú práve píšete, začnite robiť štvrtú úlohu. Budete mať desať minút na to, aby ste nakreslili predmety, ktorých súčasťou je kružnica. Takýmito predmetmi sú napríklad koleso, pneumatika, volant atď. Použijete nasledujúce kružnice. Môžete kresliť do nich i okolo nich (ukážka na tabuli). Ak si myslíte, že nebudem vedieť, čo váš náčrt znamená, napíšte jeho názov. Teraz začnite. Po inštrukcii meriame stanovený čas.

Pri tejto úlohe žiakom zadáme hárok, na ktorom je nakreslených 30 kruhov usporiadaných v radoch na jednej strane hárika. Žiaci majú kresliť tak, aby kruh tvoril súčasť jeho kresby.

Získané odpovede sa hodnotia vo fluencii, plynulosti, teda hodnotíme počet vytvorených objektov. Spočítame počet jednotlivých odpovedí, opakujúce sa alebo nesprávne objekty nezarátavame. Pri hodnotení si ďalej všimame flexibilitu, plynulosť, t. j. schopnosť meniť uhly pohľadu alebo smer riešenia, odklon od stereotypnosti a strnulosti. Snažíme sa určiť počet kategórií vytvorených objektov, napr. jedna kategória sa môže týkať využitia daného objektu, napr. plechovky len v domácom, v školskom prostredí a pod.

Pri hodnotení originality berieme do úvahy novosť, nezvyčajnosť riešenia. Originalita sa hodnotí vždy vzhľadom na skupinu skúmaných žiakov. Určuje sa výpočtom, kde sa za originálnu považuje taká odpoveď, ktorú uviedlo menej ako 5 až 10 žiakov zo 100, ktorí boli testovaní.

Druhá časť Torranceho testu s názvom *Opýtaj sa a hádaj* obsahuje obrázok známej figúrky z detského kresleného seriálu alebo filmu. Žiaci majú splniť tri úlohy:

1. Napísať čo najviac otázok týkajúcich sa obrázka.
2. Napísať čo najviac predmetov, ktoré mohli spôsobiť konanie zobrazené na obrázku.
3. Napísať čo najviac možností, ktoré by sa mohli stať v situácii zobrazenej na obrázku.

Pri hodnotení sa berie do úvahy len fluencia a adekvátnosť odpovedí.

Medzi ďalšie testy tvorivosti možno zaradiť imaginatívne príbehy (Gavora, 2010), ktoré si vyžadujú tvorivé písanie, obsahuje desať tém:

Pes, ktorý nebreše.

Muž, ktorý plače.

Žena, ktorá nechce rozprávať.

Mačka, ktorá neškriabe.

Pani Kováčová prestala byť učiteľkou.

Lekár, ktorý sa stal tesárom.

Kohút, ktorý nekikiríka.

Kôň, ktorý nevie behať.

Kačica, ktorá nerobí kač-kač.

Lev, ktorý nereve.

Jeden z týchto názvov príbehov si žiak vyberie a v stanovenom časovom limite 20 minút napíše zaujímavý príbeh, ktorý sa následne hodnotí na základe kritérií:

- usporiadanie deja,
- citlivosť a originalita,
- predstavivosť,
- vierohodnosť konania postáv,
- bohatstvo nápadov.

Každé kritérium sa delí na päť zložiek, ktoré sú presne definované, aby mal vyhodnocovateľ ľahšiu úlohu.

Úlohy, ktoré sme uviedli, sú zväčša založené na všeobecnom poznaní sveta, nevyžadujú odborné vedomosti, čo by mohlo budiť dojem, že tvorivosť nepredpokladá solídny odborný základ (Gavora, 2010). Avšak opak je pravdou – na tvorivé riešenie problémov sa vyžaduje teoretická príprava a práve na túto skutočnosť by sa pedagógovia pri rozvíjaní tvorivosti žiakov mali zamerať v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Nevyhnutným predpokladom tvorivého riešenia problémov v danej odbornej oblasti, je osvojenie si odborných vedomostí v danom predmete, žiak musí mať poznanie, vedomosti, aby mohol uplatniť svoj tvorivý potenciál. K prejavaniu tvorivého myslenia a tvorivosti ako takej môžu pedagógovia výrazne prispieť rôznymi metódami.

Z hľadiska tvorivého procesu možno metódy rozdeliť do týchto skupín (Zelina, 1996):

1. Metódy a techniky tvorby tvorivých divergentných úloh alebo transformácie konvergentných, pamäťových úloh na úlohy divergentného charakteru.
2. Vyučovanie stratégie, ktoré podporujú tvorivosť a rozvíjajú ju. Sem patrí napr. problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, výskumno-bádateľské metódy vyučovania.
3. Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, na „antirigidné myslenie“, cvičenia na antidogmatické myslenie a postoje. Tieto úlohy sú zvyčajne konvergentné v tom zmysle, že majú len jedno riešenie, ale spôsob, cesta, ako ich rozriešiť, má v sebe niečo neobvyklé, zavádzajúce, čo treba prekonať pružným, „flexibilným“ myslením.

4. Metódy na rozvíjanie vnímania, senzibility, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, otvorenosť ku skúsenosti, schopnosť absorpcie podnetov v šírke a hĺbke, cvičenie asociačnej, perцепčnej a apercepčnej pohotovosti.
5. Metódy výcviku fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, intuície, hravosť s elementmi, koncepciami, zážitkami, cvičenie zážitkovej, koncepcnej, myšlienkovkej asociačnej činnosti.
6. Metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovkej produkcii vrátane výcviku v použití analógií, metafor, dopracovania myšlienok, vypracovanie detailov, premyslenie dôsledkov – konzekvencie.
7. Metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia – nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky, tvorivosti v komunikácii, dokazovaní, polemike. Tieto metódy obsahujú aj spôsobilosti tvorenia kompromisov, techniky dohôd.

Ďalšiu kategóriu tvoria metódy tvorivého riešenia problémov tzv. heuristické metódy, ktorých podstatou je, že žiaci sami objavujú neznáme skutočnosti. Heuristické metódy majú tieto hlavné výhody:

- učia systematickému postupu pri riešení problému,
- organizujú myslenie, a tým minimalizujú chybné riešenia a rozhodnutia,
- rozvíjajú tvorivé myslenie,
- učia žiakov pracovať s informáciami,
- rozvíjajú hodnotiace a kritické myslenie,
- zvyšujú motiváciu vzdelávať sa najmä tým, že žiaci vidia zmysel svojej práce, učenia sa,
- žiaci sa učia spolupracovať, pracovať v tímoch,
- je to dobrá príprava na riešenie problémov v živote.

Medzi takéto metódy možno zaradiť: reflexívne heuristiky, pragmatické heuristiky a informatistické heuristiky (Petlák, 2008), konkrétne heuristické metódy (Zelina, 1996, Turek, 2004, Lokšová, Lokša, 2001) sú napr.:

- metóda DITOR,
- metóda TRIZ,
- stratégia podnetných otázok,
- metóda kontrolných otázok,

- metóda „IDEALS“ G. Nadlera,
- brainstorming, pinpongový brainstorming,
- INVENTIKA Fustierovcov,
- matrice explorácie Povilejka,
- Gordonova metóda,
- Hobo metóda,
- synektika,
- situačná metóda,
- inscenačná metóda,
- metóda Phillips 66 a iné.

Metódy Philips 66 – ide o inovačnú metódu skupinovej výučby a rozvíjania tvorivosti, ktorá sa nazýva aj metóda hučiaceho zasadenia. Pedagóg rozdelí žiakov do niekoľkých skupín, v každej je šesť účastníkov, ktorí si medzi sebou zvolia hovorcu, zapisovateľa a moderátora. Úlohou skupín je zaujať stanovisko k problému, ktorý v úvode prezentuje lektor. Spoločná práca trvá 6 – 8 minút, zapisujú sa rôzne návrhy riešenia, moderátor riadi diskusiu a hovorca pripravuje podklad pre prezentáciu práce skupiny. Hovorca potom prednesie v pléne svoje stanovisko, nápady, pokračuje diskusia v celom pléne. Ide v podstate o variant metódy brainstormingu. Autorom metódy je Donald Philips.

HOBO metóda – autorom je Miroslav Borák. Je veľmi podobná metóde Philips 66, je však obohatená o samoštúdium ako súčasť heuristického prístupu. Jej priebeh tvorí: 1. príprava problémov, 2. problémy sa predložia, aby si niektorí mohli vybrať, 3. samoštúdium problémov, 4. diskusia v skupine, 5. diskusia medzi skupinami, kde hovorcovia skupín prednesú závery, pochybnosti, ťažkosti. Pri realizácii tejto metódy uplatňoval autor zásadu aktívnosti, ktorá spočívala v tom, že žiaci samostatne objavujú, hľadajú riešenie. Druhou je zásada motivácie, žiak touto získava metódou svoj vlastný vnútorný záujem o riešenie úlohy, formuje sa vnútorná výkonová motivácia.

Heuristická metóda Matrice explorácie bola vytvorená Povilejkom, ktorý na základe analýzy existujúcich metód tvorivého riešenia problémov predstavil 10 hodnotiacich procesov a 10 metód vynachádzania, tvorenia (1. asimilácia, 2. adaptácia, 3. multiplikácia, 4. diferenciácia, 5. integrácia, 6. inverzia, 7. impulzácia, 8. dynamizácia, 9. analógie, 10. idealizácia.

INVEKTIKA, heuristická metóda Fustierovcov, niekedy sa nazýva aj funkcionálna analýza.

Má tri východiská:

- pedagogika by mala viac učiť riešiť skutočné problémy,
- mali by sa viac využívať metódy skupinového riešenia problémov,
- mali by sa používať heuristické metódy.

Procedúry funkcionálnej analýzy – INVEKTIKA:

1. vnímanie a uvedomenie si potreby riešiť problém,
2. výskum prostredia problému,
3. vyznačenie funkcií (plní to svoj zmysel, poslanie?),
4. hľadanie ideí riešení, produkovanie nápadov,
5. hodnotenie nápadov, myšlienok a výber najlepších,
6. dopracovanie a domyslenie riešení – dôsledková analýza,
7. realizácia riešenia.

Fustierovci v prvom kroku odporúčajú, aby problémy hľadali samotní žiaci, aby problémy prinášali zo svojho života. Výcvik v hľadaní nedostatkov, problémov a z nich vychádzajúce formovanie potreby riešenia problémov je veľmi dôležitým krokom tvorivej práce. Metódu je možné aplikovať na etické, ekologické, ekonomické, sociálne a ľudské problémy.

Po sformovaní potreby problému (prvý krok) v zbere informácií (druhý krok) ide o ich hľadanie, triedenie, výber, a to informácie od ľudí, z literatúry, vlastného výskumu. Sú to takéto možnosti: a) opisný prístup, b) makroskopický prístup – opis modelu, c) morfológický prístup – dekompenzácia úlohy, d) prístup definovaním protirečení

V treťom kroku – vyznačenie funkcií – ďalej analyzujeme opísané funkcie. Často chceme skôr predmet, než jeho funkcie, a to môže byť chybné. Chceme auto namiesto „potrebujeme sa rýchlo premiestňovať“. Koincidencia medzi predmetom a funkciou, ktorú má predmet uspokojovať, nie je vždy jasná a jednoduchá. Chýbanie koincidencie môže vyplývať: zo zlej percepcie, nepremyslenia dôsledkov, nezávaženia negatív, tak sa potom môže stať, že veci vládnu nad človekom. Preto, aby sme prekonali antinómiu predmetu a funkcií, musíme siahnuť po analýze funkcií. Východiskom sú dve otázky: Čo potrebujeme? Čomu to bude slúžiť? Sú tu štádiá:

- a) identifikovanie úlohy, jej pozitív,
- b) inventúra očakávaní, dôsledkov a obáv,
- c) ich syntéza.

Štvrtý krok ukladá hľadať idey, riešenia. Fustierovci uvádzajú tieto techniky, metódy kreácie riešení:

- a) metóda ideálneho systému,
- b) metódy prelamovania stereotypov a rigidity,
- c) metódy morfolologickej analýzy,
- d) metódy riešenia prostredníctvom analógie,
- e) brainstorming.

Piaty krok predstavuje hodnotenie a výber vhodného riešenia. Výber sa uskutočňuje hodnotením každej myšlienky vzhľadom na formulované funkcie a ciele. Vypracujú sa kritériá na hodnotenie. Šiesty a siedmy krok predstavujú praktické dokončenie a realizáciu riešení so spätnou väzbou, poučením pre riešenia podobných problémov v budúcnosti.

Heuristická metóda Polyu opisuje päť základných krokov pri ulohách typu objavovania:

1. vymedzenie a porozumenie problému
2. vypracovanie návrhu riešenia
3. realizácia plánu
4. riešenie, nájdenie výsledku riešenia
5. reflexia – úvaha nad riešením, využitie riešenia

Metóda sa opiera o tri základné zásady:

- aktívnosti: žiaci sami objavujú, hľadajú, riešia
- motivácie: žiaci získajú vlastný vnútorný záujem o riešenie úloh
- postupnosti fáz: žiaci postupujú podľa krokov heuristickej schémy, a tak si sami organizujú svoje myslenie, učia sa regulácii a autoregulácii, čo je základná požiadavka sebadisciplíny

Metóda brainstormingu Osborna: základnou zásadou tejto metódy je produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov. Princípy metódy spočívajú v:

- nežiaducej kritike v prvej etape riešení
- slobodnej hre myšlienok
- očakávaní veľkého množstva nápadov (čím viac nápadov, tým je väčšia pravdepodobnosť objavenia hodnotného nápadu)

- vzájomnom zlepšovaní nápadov
- rovnosti účastníkov pri produkovaní myšlienok

Metóda nazvaná synektika Gordona je metódou tvorivého riešenia problémov a nacvičujú sa v nej rôzne druhy analógií:

- personálne analógie (personifikácia problému)
- bezprostredné analógie (napríklad analógie s prírodou)
- symbolické analógie
- fantastické analógie

Aby pedagóg mohol tvorivosť efektívne rozvíjať, je nevyhnuté odstraňovať možné bariéry tvorivosti, ktoré možno rozdeliť na vnútorné a vonkajšie. Medzi vnútorné bariéry radíme (Adams, 1986):

1. Bariéry vnímania bránia jasne vnímať buď samotný problém, alebo informáciu na jeho riešenie. Veľmi často možnosť samostatnej a tvorivej práce obmedzuje neschopnosť vidieť problém, identifikovať ho alebo nesprávne vymedziť problémovú oblasť.
2. Bariéry kultúry a prostredia – tu sa negatívne uplatňujú tradície, do rozporu sa stavia rozum a intuícia, konanie podľa sociálno-právnych šablón a pod.
3. Emocionálne bariéry – pre samostatnú a tvorivú prácu nepriaznivo pôsobí strach, napätie a obavy, ktoré panujú v prostredí.
4. Intelektové a výrazové bariéry – častým prípadom je nedostatočná jazyková schopnosť jasne formulovať myšlienky a tiež nesprávne informácie alebo ich nedostatok.

Medzi vonkajšie bariéry možno zaradiť hlavne spoločnosť (kultúrne bariéry, predsudky), rodinu (nepodnetné prostredie, neocenenie tvorivosti detí), školu. Bariérou tvorivosti v škole sú predovšetkým školské prostredie, atmosféra a triedna klíma.

Uvedené prekážky sú značnou brzdou v rozvoji kreativity, ale súčasne je ich možné do určitej miery minimalizovať alebo úplne odstrániť. Učiteľ pomáha vytvorením vhodnej klímy, dôvery, spolupráce, uznania, pochvaly a podpory žiakom prekonávať bariéry tvorivosti.

4.4

Teoretické východiská skúmania učebných kompetencií, možnosti ich skúmania a rozvíjania

Vzhľadom na používanie pojmov schopnosti, zručnosti a kompetencie považujeme za potrebné tieto pojmy najprv definovať, pričom vychádzame z Tureka (2003):

- schopnosť je psychická vlastnosť, ktorá je predpokladom úspešného vykonávania istej komplexnej činnosti,
- zručnosť je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém, schopnosť učiť sa pozostáva zo systému viacerých zručností, zručnosť ktorá sa týka intelektovej stránky sa nazýva aj spôsobilosťou,
- kompetencia je schopnosť, prejav správania, vykonávanie činnosti, resp. komplexov činností, ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.

Za kompetentného v určitej oblasti považujeme toho, kto má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa od neho robiť vyžaduje.

Teda žiak, u ktorého sú rozvinuté učebné kompetencie má rozvinuté isté schopnosti, zručnosti, ktoré sú nevyhnutným predpokladom kvalitného učenia sa.

Pojmom učebné zručnosti označujeme efektívne používanie postupov činností a techník učenia sa na splnenie učebných úloh. Učebná úloha predstavuje taký druh aktivity, ktorá napomáha žiakom, dosahovať učebné ciele. Medzi učebné úlohy zaraďujeme:

- manažment času,
- zaobstaranie si potrebných učebných pomôcok,
- vytvorenie si priaznivých podmienok na učenie,
- robenie si poznámok na vyučovaní,
- učenie sa z učebného textu,
- príprava na skúšky,
- skladanie skúšky.

Podľa postupnosti procesu učenia možno učebné zručnosti rozdeliť na:

- zručnosti súvisiace s prípravou na učenie (zabezpečiť si relevantné zdroje informácií obsahujúce učivo, ktoré sa treba naučiť, vytvoriť si optimálne prostredie na učenie, plánovať si čas, vytvoriť priaznivé podmienky, sústrediť sa na učenie, odolávať stresu),
- zručnosti súvisiace s procesom učenia sa (byť aktívny na vyučovaní, robiť si poznámky, aktívne sa zapájať do riešenia úloh, rozhovorov, samostatne sa učiť z učebných textov, používať efektívne techniky zapamätávania, písať seminárne práce, riešiť úlohy, vytvárať projekty, plniť zadania učiteľa),
- zručnosti súvisiace s kontrolou učenia sa (efektívne sa pripravovať na skúšky, úspešne, skladať skúšky).

Každá z uvedených zručností je podrobne opísaná v diele Tureka (2003) Ako sa naučiť učiť, ktorú vrelo odporúčame študentom na zvýšenie ich vlastných učebných zručností a zefektívnenie ich vysokoškolského štúdia, nakoľko sa odporúčania v tejto publikácii vzťahujú nielen na žiakov základných a stredných, ale aj na študentov vysokých škôl.

V oblasti výkonových schopností zohrávajú nemalé miesto práve vedomosti, návyky, zručnosti, ktoré si žiaci osvojujú v priebehu vyučovania. Vedomosti a zručnosti žiakov možno skúmať rôznymi spôsobmi, písomnou aj ústnou formou. Pojmom test označujeme dlhšiu skúšku, ktorá má pevnú štruktúru a charakterizujú ju dve základné vlastnosti: objektívnosť a ekonomickosť. Úlohy v teste môžu mať rôznu formu, proces zadávania testu nazývame administráciou, vyhodnocovanie označujeme pojmom skórovanie. Spôsoby testovania sú rôzne, najbežnejšie sa v školských podmienkach využíva testovanie ceruzka – papier, iné spôsoby napr. klávesnica – monitor, poznáme aj manipulatívne testy, pri ktorých je nevyhnutná manipulácia s objektmi, napr. kockami (Gavora a kol., 2010). Štandardizované testy majú vopred určené postupy administrácie, ktoré sa uplatňujú pri všetkých žiakoch, rovnaké úlohy v rovnakom poradí s jednotným časom, inštrukciou a spôsobom vyhodnocovania, majú uvedenú validitu a reliabilitu a majú k dispozícii normy pre daný vek, pohlavie. Neštandardizované testy vytvára pedagóg sám pre vlastnú potrebu. Tieto testy mu pomáhajú objektivizovať hodnotenie žiakov a sú cenným nástrojom pedagogickej diagnostiky.

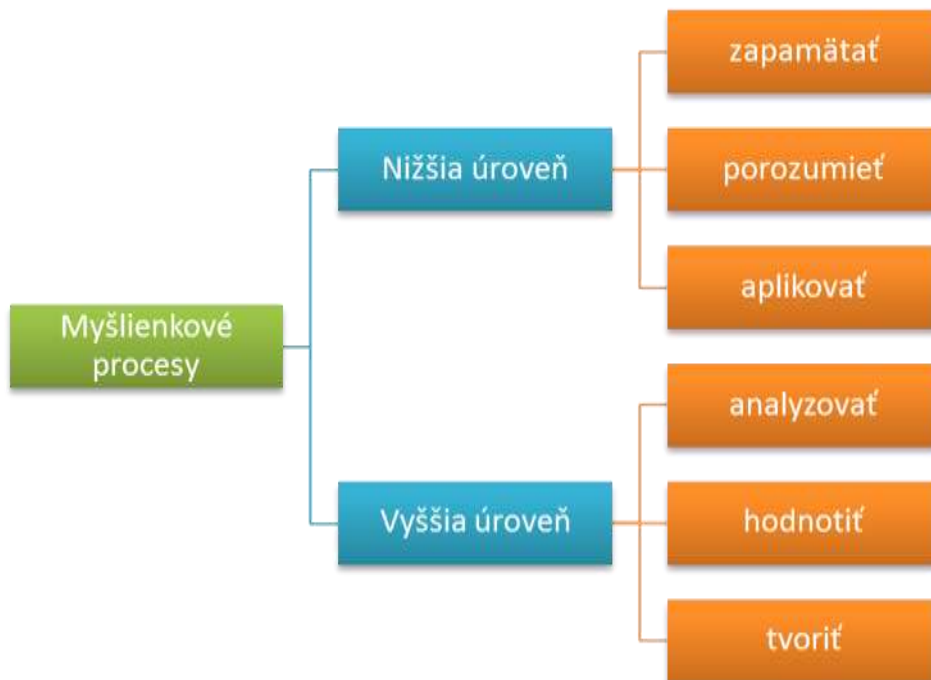
V priebehu školského roka delíme testy na vstupné, priebežné a výstupné. Ďalšie rozdelenie na testy absolútneho a relatívneho výkonu poukazuje na mieru osvojenej učebnej látky. Testy absolútneho výkonu poukazujú na to, či žiak zvládol presne vymedzené učivo, položky testu reprezentujú celé učivo, ktoré má žiak ovládať, umožňuje získať informácie o tzv. hraničnom skóre, minimálnom výkone, ktorý je potrebný na zvládnutie učiva (napr. 75 %

výkonu). Testy absolútneho výkonu slúžia na hodnotenie vzdelávacích programov, učebníc. Test relatívneho výkonu zisťuje relatívny výkon, teda posudzuje výkon žiaka v porovnaní s inými žiakmi, ide o pomerný výkon. Umožňuje určiť najvyšší a najnižší výkon triedy, rozptiate výkonu, homogénnosť skupiny (Gavora a kol., 2010).

Druhy testových odpovedí:

- testové úlohy s výberom odpovedí
- testové úlohy typu správne – nesprávne
- úlohy na doplnenie
- úlohy na zoradovanie
- úlohy na priradovanie

Testy vedomostí a zručností overujú funkčnosť jednotlivých myšlienkových procesov. Na základe viacerých empirických výskumov Bloomovu taxonómiu (1956) upravili Andersonová a Kratwohl (2001), ktorá rozlišuje tieto stupne poznávacích procesov:



Obrázok 16 Schematické znázornenie myšlienkových procesov

Pred zadaním testu by si pedagóg mal ujasniť nasledujúce otázky (Gavora a kol., 2010):

1. Ujasnenie zámeru testovania žiaka:

Čo konkrétne chcem zistiť u žiaka?

Bude to test absolútneho alebo relatívneho výkonu?

Ktoré učivo chcem testovať u žiaka?

Koho chcem testovať – jednotlivca, skupinu?

2. Vytvorenie špecifikačnej tabuľky testu.
3. Vytvorenie položiek testu.
4. Určenie náročnosti testových úloh na základe zadania skupine žiakov.
5. Určenie testovacieho času.
6. Určenie počtu položiek testu (t. j. koľko úloh sa „vmestí“ do testovacieho času).
7. Určenie poradia položiek testu.
8. Stanovenie spôsobu skórovania testu.
9. Ak je potrebné, vytvorenie viacerých ekvivalentných foriem testu.
10. Stanovenie validity a reliability testu.
11. Návrh grafickej podoby testu, návrh inštrukcie a príkladov na úvodné precvičenie.
12. Overenie testu (na ekvivalentnej vzorke žiakov, ako bude skutočné testovanie).

Keď už pedagóg pozná mieru výkonnosti v poznatkovej sfére žiaka a odhalí určité slabiny či nedostatky, mal by sa snažiť nájsť spôsoby, ktorými môže rozvíjať tieto procesy. Jedným z predpokladov efektívneho rozvíjania učebných kompetencií žiaka je aj poznanie kognitívnych a učebných štýlov, učebných postupov a prístupu k učeniu u žiaka.

Pojmom kognitívny štýl označujeme spôsoby, akým človek poznáva, ide o určité poznávacie štýly. Kognitívne štýly možno definovať ako charakteristické spôsoby vnímania, zapamätávania si informácií, myslenia, riešenia problémov, rozhodovania. Sú prejavom individuálnych rozdielov v tom, ako ľudia organizujú a riadia svoje informácie a skúsenosti (Mareš, 1998b). Patrí do kategórie dispozícií, je z väčšej časti vrozený, málo ovplyvniteľný či

meniteľný (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). V súvislosti s kognitívnym štýlom rozlišujeme viaceré dimenzie (Švec, 1998):

- závislosť vs. nezávislosť od perцепčného poľa – žiaci závislí od perцепčného poľa vnímajú prvky podnetovej situácie globálne, nediferencovane, naopak žiaci nezávislí od perceptionsného poľa majú tendenciu vnímať prvky podnetovej situácie diferencovane, rozlišujú jednotlivé prvky.
- reflexívnosť verzus impulzívnosť – reflexívni žiaci sa viac orientujú na kvalitu výsledkov svojho učenia, lepšie a dlhšie udržia svoju pozornosť a ľahšie prekonávajú prekážky než impulzívní žiaci.
- inovatívnosť verzus adaptívnosť – žiaci, ktorí majú tendenciu k inovatívnosti, dosahujú zmeny pri riešení problémov, rekonštruujú problémy a odkláňajú sa od zaužívaných postupov.

Pojmom učebný štýl sa v psychológii a pedagogike vyjadruje kognitívny, emocionálny a konatívny spôsob, ktorým žiak vníma, chápe, prežíva a reaguje na okolité prostredie, v ktorom sa učí. Mareš (2004) pojmom učebný štýl označuje:

- jemné prejavy individuality človeka v mnohých situáciách učenia (transsituačný charakter),
- je prejavom metakognitívneho potenciálu človeka,
- vlastné svojrázne postupy pri učení, ktoré človek v danom čase preferuje.

Svojráznosť sa prejavuje predovšetkým v: motivácii (vonkajšia, vnútorná), štruktúre (stratégie, taktiky), postupnosti (poradie činnosti), hĺbke (hĺbkový verzus povrchný štýl), prepracovanosti, pružnosti aplikácie. Učebný štýl sa u konkrétneho človeka vyvíja z vrodeneho základu (kognitívny štýl), v priebehu života podlieha zámerným aj nezámerným zmenám. Uplatňuje sa v pedagogických situáciách a je relatívne nezávislý od učiva, má charakter metastratégie učenia (zahŕňa učebné stratégie, učebné taktiky, učebné operácie). Kognitívny štýl nadradený učebnému štýlu (Mareš, 1998), vzťahuje sa na vnímanie, myslenie, zapamätávanie, riešenie problémov a rozhodovanie, aktivuje sa spontánne, je stredne viazaný na situáciu zvonka aj zvnútra, je slabo ovplyvniteľný, patologické formy sa v ňom vyskytujú zriedka a možnosť autodiagnostiky je malá. Učebný štýl je prevažne získaný, viazanosť na obsah je väčšia, vzťahuje sa k metakognícii, riešeniu problémov, motivácii, obsahu, riadeniu, autoregulácii, sociálnemu kontextu, aktivuje sa spočiatku spontánne, neskôr vedome, je silne závislý od situácie, patologická podoba je malá až stredná a možnosť autodiagnostiky je stredná.

Marton a Säljo (1976) identifikovali dva kvalitatívne rozdielne prístupy k učeniu, ktoré označili ako:

Povrchný prístup k učeniu, pre ktorý sú charakteristické tieto znaky: reprodukcia učiva, memorovanie založené na pamäťovom učení, bez snahy o pochopenie, rozlíšenie podstatného od menej podstatného, snaha plniť požiadavky okolia, vonkajšia motivácia, chýba kriticky odstup, žiaci sa snažia reprodukovať názory autority bez osobného vzťahu, bez premýšľania a kritického odstupe, bez toho, aby nadobúdané poznanie porovnávali s vlastnými životnými skúsenosťami. Majú malý repertoár učebných postupov, žiaci nevedia, ako sa majú učiť. Tradičné vyučovanie podporuje tento prístup predovšetkým predimenzovanosťou učiva, nedostatočným časom na dôkladné osvojenie si poznatkov, prezentácia učiva učiteľmi v hotovej, konečnej podobe, precvičovanie podľa vzoru učiteľa, pootáčanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov, skúšanie orientované na pamäťové zvládnutie učiva, výsledkom sú formálne vedomosti, ktoré sa rýchlo zabudnú.

Hĺbkový prístup spočíva v snahe porozumieť učivu, uvedomiť si jeho význam, chápať veci a javy okolo seba, prevláda vnútorná motivácia, žiaci premýšľajú, hľadajú, čo je podstatné, čo menej podstatné, snažia sa chápať štruktúru učiva, vzťahy a súvislosti, čo ich vedie k rekonštrukcii, transformácii. Majú široký repertoár učebných postupov, snaha aplikovať poznanie v širších súvislostiach, zhodnotenie naučeného. Žiaci dokážu k tomu, čo sa naučili zaujať vlastné hodnotiace stanovisko.

Pedagógovia môžu podporiť tento prístup predovšetkým tým že:

- naučia žiakov, ako sa majú učiť,
- vytvoria tvorivú pracovnú klímu,
- vo výučbe budú používať metódy, ktoré vedú k samostatnosti, aktivite a tvorivosti
- požívanie heuristickej metódy, problémového, projektového a kooperatívneho vyučovania
- pri skúšaní žiadať nielen zapamätané fakty, ale overiť si, či žiak naučenému rozumie, či vie aplikovať poznanie, hodnotiť ho a tvorivo využiť.

V súčasnosti sa na diagnostikovanie štýlov učenia používajú viaceré metódy, ako napríklad pozorovanie, rozhovor, dotazníky, projektívne metódy, analýza videonahrávok a pod. Jednou z metód je dotazník učebných štýlov vychádzajúci z modelu, ktorý predstavil Kolb. Ide skôr o kognitívne ako o učebné štýly, Kolb ich však nazýva učebné štýly a takto sú prezentované aj v literatúre (Turek, 2003). Tento model učebných štýlov podľa Kolba (1985) diferencuje žiakov z hľadiska toho, ako informácie prijímajú, t. j. či pri učení preferujú vnímanie zmyslami alebo

rozumovú úvahu a akým spôsobom spracúvajú informácie, konkrétne buď aktívnym experimentovaním, alebo pozorovaním. Pri diagnostike učebných štýlov je možné využiť on-line elektronický dotazník na <http://www.szs.edu.sk/dotazniky/styly.htm>, odkiaľ čerpáme aj nasledujúci popis jednotlivých typov žiakov, nadväzujúc na práce Kolba (1985) a Mareša (1998b).

Konkrétny, reflexívny učebný štýl – divergátor, novátor. Tento štýl učenia vychádza z preferencie prežívania. V popredí je preferencia príjmu informácie v konkrétnej podobe, dôležité je mať osobnú skúsenosť, vnímať podnety zmyslami, pracovať s pocitmi. Pri spracúvaní informácií preferujú reflexívne pozorovanie, o veciach premýšľajú, uvažujú, hľadajú význam, zmysel, jasnosť, chcú sa osobne zúčastniť na riešení dôležitých otázok. Myslenie má tendenciu k divergencii, žiaci sa vyznačujú tvorivosťou, veria vlastným skúsenostiam, majú nadhľad nad problémom, dokážu sa naň pozeráť z viacerých hľadísk, pracujú s predstavami, zaujímajú sa o ľudí a kultúru. Pri procese učenia sa uprednostňujú najmä počúvanie a výmenu názorov, dôraz kladú na sociálnu interakciu, učia sa prostredníctvom diskusie, počúvaním iných, induktívnou metódou. Označenie divergátor bolo zvolené preto, lebo poznávací proces týchto žiakov sa rozbieha do mnohých smerov, dokážu vytvárať nápady, rôzne varianty riešenia problémov. Akceptujú rolu učiteľa motivátora, vedia si ceniť osobne angažovaného učiteľa. Ich cieľom je zapojiť sa do dôležitých vecí, sú imaginatívni, empatickí, majú dobré vzťahy s inými, osobne sa angažujú v dani, majú záujmy a sú zvedaví. V tom, čo robia, čo sa deje okolo, hľadajú význam, zmysel učebných postupov je pre nich nesmierne dôležitý. Do problémov sa dostávajú pre neschopnosť vybrať si konkrétnu možnosť pri množstve alternatívnych riešení.

Abstraktný, reflexívny učebný štýl – analytik, asimilátor. Tento štýl vychádza z tendencie človeka prijímať informácie vnímaním, informácie prijímajú v abstraktnej podobe a spracúvajú ich premýšľaním, t. j. reflexívne. Dôležité je hľadať fakty, kriticky ich hodnotiť, poznať stanovisko odborníkov. Učenie prebieha premýšľaním, detaily sú dôležité, rovnako aj usilovnosť a dôslednosť, v popredí sú myšlienky, nie ľudia. Efektívny spôsob vyučovania prebieha prostredníctvom prezentovania informácií, teórie, analýzou učiva, informačno-receptívnou metódou a problémovým výkladom. Do tejto kategórie možno zaradiť tvorcov nových koncepcií, modelov – tých, ktorých uspokojuje intelektuálne poznanie, vyhovuje im tradičné vyučovanie, abstraktné uvažovanie, skúmanie myšlienok, poznanie teórií, praktické aplikácie sú nepodstatné. Oceňujú učiteľa v role experta, odborníka. Asimilátori dokážu vstrebať, asimilovať a spracovať informácie do určitého celku. Vyhovuje im dobre organizovaná, logicky usporiadaná prezentácia učiva a čas na premýšľanie. Vnútorne ich uspokojuje,

ak niekto ocení ich intelektuálnu úroveň, dokážu jasne definovať problémy, plánovať a vytvárať modely, teórie, naopak podceňuje praktické aplikácie.

Abstraktný, aktívny učebný štýl, kladie dôraz na proces myslenia, ktorý sa zbieha do jedného riešenia, ide o praktikov, konvergátorov, ktorí preferujú prijímanie informácií v abstraktnej podobe a spracúvajú ich aktívne. Konvergátori chcú vedieť, ako veci fungujú, hľadajú ich využiteľnosť, prospešnosť, získané poznatky a skúsenosti chcú uplatniť v praktickom živote. Radi si osvojujú rôzne zručnosti, fakty chcú získavať sami, vlastnou skúsenosťou, radi riešia problémy, svoje úsudky obmedzujú na konkrétne veci, vynikajú v praktickej aplikácii nápadov. Uprednostňujú kontakt s vecami, prístrojmi pred spoluprácou s ľuďmi. Oblubujú učiteľa v role trénera, ktorý riadi postup učenia a poskytuje spätnú väzbu. Pri učení hľadajú praktickú aplikáciu poznatkov, dobre riešia problémy, často kladú otázky, využívajú heuristické postupy. Učia sa kladením otázok, materiálnou činnosťou, testovaním hypotéz.

Konkrétny, aktívny učebný štýl – kladie sa dôraz na konanie, ide o dynamických žiakov, akomodátorov, keďže sa dokážu prispôbiť novým situáciám a zmeneným podmienkam. Informácie prijímajú v konkrétnej podobe, spracúvajú ich aktívne, poznatky sa snažia aplikovať, hľadajú skryté možnosti, vzrušenie, chcú poznať možné alternatívy, učia sa pokusom a omylom, manuálnou činnosťou. Efektívny spôsob vyučovania spočíva v procese povzbudzovania k aktivite, riadením práce žiakov, projektovým vyučovaním, kooperatívnym vyučovaním. Majú tendenciu riskovať, sú neuvážení, netrpezliví, vyvodzujú závery bez logických úvah. Sú úspešní v činnostiach vyžadujúcich presnosť, akciu, realizáciu plánov, pri ktorých robia veci funkčnými. Motivuje ich konečný produkt, výsledok práce, neustále hľadajú skryté možnosti. U učiteľa oceňujú predovšetkým jeho schopnosť radiť a poskytovať im istú mieru voľnosti na objavovanie.

Ľudia a teda aj žiaci sa odlišujú aj tým, ktoré zmysly prednostne uplatňujú a preferujú pri učení. Niektorí žiaci sa učia lepšie počúvaním iných, iní čítaním textov, pre ďalších dôležité obrázky, grafy, schémy, iná skupina uprednostňuje manipuláciu s učebnými pomôckami. Jednou z typológií učebných štýlov podľa Fleminga (2001) podľa preferencie zmyslov sa označuje akronymom VRAK, skratka pozostávajúca z prvých písmen anglických slov VARK (V- visual, zrakový, A-auditívny, sluchový, R- read/write, čítanie/ písanie, verbálny, slovný, K- kinestický, pohybový). Žiak, u ktorého dominuje určitý učebný štýl, preferuje nielen prijímanie informácií, prezentovanie učiva v podobe, ktorá zodpovedá jeho preferenciám, ale aj výstup z učenia, napr. prezentáciu učiva pri skúške, domáce úlohy, cvičenia, zadania a projekty v podobe, ktorá zodpovedá jeho učebnému štýlu. U žiakov ide často o zmiešaný učebný štýl, ktorý sa vyskytuje asi u 50% stredoškôľakov a vysokoškôľakov. Dospievaním,

učením, skúsenosťami sa učebné štýly zdokonaľujú a môžu sa aj meniť. Experimenty potrdili, že nie je prínosné učiť sa spôsobom, ktorý nie je typický pre danou osobou preferovaný učebný štýl. Napríklad učenia sa prostredníctvom mnemotechnických postupov nie je efektívne u žiakov, ak nemajú vizuálno-verbálny učebný štýl, podobne používanie pojmových máp, je málo prínosné pre tých, ktorí nemajú vizuálno-neverbálny učebný štýl. Podľa Felminga (2001), ak človek pri učení nevyužíva prevažne ten učebný štýl, ktorý je pre neho charakteristický, nedosahuje výsledky, ktoré zodpovedajú jeho schopnostiam a ktoré by dosahovať mohol. Ďalším je model učebných štýlov podľa prevažujúcej inteligencie, ktorý vychádza z teórie viacerých inteligencií (Gardner, 1999), podľa ktorej má každý človek všetky druhy inteligencie, ale niektoré (obyčajne 2 až 3) bývajú viac rozvinuté ako ostatné, v dôsledku dedičnosti a prostredia, v ktorom človek vyrastá. Každý druh inteligencie sa dá rozvíjať a zdokonaľovať. Medzi druhmi inteligencie a teda v súvislosti s nimi druhy učenia zaradíme:

- lingvistickú – jazykovo, rečovú, verbálnu – lingvistický učebný štýl,
- logicko-matematickú – logicko-matematický učebný štýl,
- priestorovú, vizuálnu – priestorový učebný štýl,
- telesne-kinestetickú, pohybovú – telesnekinestetický učebný štýl,
- muzikálnu, hudobnú – muzikálny učebný štýl,
- interpersonálnu – interpersonálny učebný štýl,
- intrapersonálnu – intrapersonálny učebný štýl,
- prírodnú – prírodný učebný štýl,
- duchovnú, spirituálnu inteligenciu.

V tradičnej škole sa informácie podávajú prevažne v slovne, v symboloch, abstraktne, čím sa aktivizuje a rozvíja najmä lingvistická a logicko-matematická inteligencia. A samozrejme v tradičnej škole dosahujú úspech prevažne žiaci, u ktorých domunujú tieto dva druhy inteligencie.

Ak pedagóg získa informácie o preferovanom učebnom štýle žiakov v danej triede, mal by byť schopný svoje prístupy, výchovno-vzdelávacie postupy modifikovať tak, aby dokázal vychádzať prirodzeným potrebám v oblasti učenia jednotlivých štýlov učenia. Mal by zohľadňovať rôznorodosť a vyhýbať sa rigidným a stereotypným postupom.

5.kapitola

Motivačné vlastnosti osobnosti žiaka

Termín motív pochádza z latinského termínu moveo, movere, teda hýbať, hýbajúci (Smékal, 2007). Motivácia odpovedá na otázku, prečo človek robí, čo robí, čím bola jeho aktivita vyvolaná alebo prečo sa zmenila, prečo sa niečomu už nevenuje? Pojem motív sa najčastejšie spája s pohnútkou smerujúcou k vedomej a na určitý cieľ zameranej činnosti. Motív teda predstavuje hnacie sily ľudskej činnosti, ktoré sa nachádzajú vnútri človeka. Tieto vnútorné sily, môžu byť podnietené z vonkajšieho prostredia, ktoré označujeme pojmom incentívy (stimuly), medzi najčastejšie vyskytujúce patria odmeny a tresty. Vonkajšia stimulácia je také pôsobenie na psychiku človeka, ktoré podnieti vznik vnútornej pohnútky k činnosti alebo správaniu (Tureckiová, 2004). Pretože k ovplyvňovaniu psychiky človeka dochádza v procese sociálnej interakcie neustále, stimulácia je chápaná najmä ako proces vedomého a zámerného ovplyvňovania činnosti druhého človeka (Bedrnová, Nový, 2002). Práve o takýto druh ide vo výchovno-vzdelávacom procese.

Motiváciu možno definovať ako systém hybných činiteľov, ktorý človeka podnecuje, podporuje, aktivizuje a riadi priebeh správania a prežívania človeka, jeho činností vo vzťahu k okolitému svetu i k sebe samému, alebo naopak systém, ktorý túto aktivitu tlmí, inhibuje (Čáp, 1993, Balcar, 1983, Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Podľa najnovších výskumov motiváciu je potrebné chápať ako jednu z najdôležitejších stránok osobnosti žiaka, pretože predstavuje silu, ktorá žiaka poháňa do činnosti a bez nej nemôže byť žiadna uvedomelá aktivita (Kačáni a kol., 1999).

Medzi štrukturálne komponenty motivácie možno zaradiť snahy, ktoré sa realizujú ako proces chcenia, potreby, sklony, tendencie, potreby, záujmy, záľuby, postoje, presvedčenia, názory, ideály, hodnotové presvedčenia, životné ciele.

Funkciou motivácie je dynamizovať, aktivizovať a usmerňovať prežívanie a správanie človeka (Lokša, Lokšová, 1999). Zložitosť motivácie spočíva v tom, že v každom okamihu pôsobí v psychike človeka viaceré motívov, ktoré sa môžu navzájom posilňovať (a tým podporovať vznik a priebeh motivovanej činnosti) alebo sa vzájomne oslabovať (a tak motivovanú činnosť narúšať, dokonca za určitých okolností až znemožňovať). Výsledné správanie je potom ovplyvnené kombináciou pôsobenia komplexu týchto motívov, dá sa tiež usudzovať, že jeden čin je výsledkom viacerých motívov, je viacnásobne determinovaný (Pašková, 2008).

Mnohé vnútorné pohnútky a ciele, ku ktorým človek svojím správaním smeruje, sú nevedomé alebo si ich človek uvedomuje len čiastočne (Blatný, Plháková, 2003). Mnohé prejavy nevhodného správania žiakov vyplývajú z podvedomej motivácie, a preto je pre pedagóga osobitne dôležité poznať mechanizmus vplyvu nevedomých motívov na ľudské správanie.

5.1

Teoretické východiská a koncepty motivácie

V súvislosti s motiváciou sa v odbornej literatúre možno najčastejšie stretnúť s jej delením na dve špecifické formy, tzv. vonkajšiu a vnútornú, ktoré sa vnímali ako protikladné a vzájomne sa vylučujúce. Novšie výsledky poukazujú na existenciu štyroch rozdielnych druhov vonkajšej motivácie správania človeka, ktoré sa odlišujú v miere vnútornej motivácie a kontroly správania človeka. Tento koncept extrinsickej a intrinsickej motivácie vychádza z teórie sebadeterminácie (Deci, Ryan, 1971, Deci, 1975, 1985). Teória sebadeterminácie (Deci, Ryan, 1985) vysvetľuje mieru, v akej človek určuje, reguluje vlastné prežívanie a správanie. V kontexte tejto teórie sa rozlišujú rozdielne druhy, resp. úrovne motivácie, vychádzajúc z príčin a zámerov vykonávania istých činností alebo prejavov správania (Deci, Ryan, 1971, Deci, 1975, 1985, Lokša, Lokšová, 1985).

- Amotivácia predstavuje vnútorný stav človeka v situáciách, v ktorých pri osobe chýba zámer konania, správania. Tento stav môže byť následkom troch rozdielnych situácií:
 - a) amotivovaná osoba nepovažuje danú činnosť, správanie za hodnotné,
 - b) osoba môže byť presvedčená, že nemá dostatok kompetencií na vykonávanie danej činnosti,
 - c) osoba neverí, že prostredníctvom istej činnosti, správania dosiahne želaný výsledok.
- Extrinsická motivácia, označovaná ako vonkajšia motivácia, sa vyskytuje v štyroch rozdielnych typoch:
 - a) prvým z nich je extrinsická regulácia, pri ktorej ide o taký vnútorný stav človeka, pri ktorom sa svojou činnosťou, správaním snaží dosiahnuť vonkajšie požiadavky, dôležité sú v tomto prípade klasické odmeny alebo tresty. Žiak vykonáva určitú činnosť, pretože mu učiteľ dá za ňu známku alebo preto, že sa

chce vyhnúť konfrontácii s rodičmi, jeho správanie je externe regulované, vnútorné zdroje osobnosti žiaka sa uplatňujú najmenej.

- b) Druhým typom je introjektovaná motivácia, resp. pasívne prevzatá regulácia, základom pre tento typ externej motivácie je zvonku prevzatá, ale vnútorne neakceptovateľná regulácia správania žiaka. Vychádza z internalizovaných pravidiel správania podmienených nejakou sankciou, napr. pocitom viny alebo odmenou vo forme sociálneho ocenenia, v tomto prípade človek koná v snahe udržať alebo zvýšiť svoju sebaúctu, presvedčenie o vlastnej hodnote.
 - c) Identifikovaná regulácia vzniká vtedy, keď žiak prijme danú hodnotu za svoju, identifikuje sa s ňou, činnosť vykonáva ochotnejšie, chápe zmysel vykonávanej činnosti. Napr. žiak sa učí ochotne doma cudzie jazyky, pretože vie, že je to dôležité pre jeho úspech v tomto predmete. O vonkajšiu motiváciu však ide preto, lebo žiak je na vykonávanie učebnej činnosti motivovaný snahou dosiahnuť dobré výsledky a známky z cudzieho jazyka a nie vlastným záujmom o daný predmet. Jeho správanie je však vo väčšej miere regulované zvnútra, žiak ochotne vykonáva učebné činnosti nie pod vplyvom vonkajšieho tlaku.
 - d) Najvyššou formou autonómie v rámci extrinsickej motivácie predstavuje integrovaná regulácia. Je úplne integrovaná do osobnosti žiaka, vonkajší motivačný činiteľ je asimilovaný s ostatnými záujmami, hodnotami a potrebami žiaka. Ide o prípady, v ktorých človek prostredníctvom vlastných skúseností reguluje seba na základe vlastných hodnôt a potrieb. Čím viac si človek príčinu konania asimiluje, tým viac sa extrinsicky motivované činnosti stávajú sebadeterminovanými. Aj napriek zdanlivej podobnosti či zhode integrovanej a intrinsickej motivácie je tu badateľný rozdiel v tom, že pri integrovanej regulácii je činnosť, správanie uplatňované s predpokladom dosiahnutia istej výhody, ktorá má pre daného človeka inštrumentálnu hodnotu. Jednoducho povedané, snahou je získať určitú výhodu, cieľ, ktorý je oddelený od samotnej činnosti.
- O intrinsickej motivácii hovoríme v prípade činnosti, správania, ktoré prináša človeku vnútorný pocit uspokojenia, radosti, naplnenosti a vedie človeka k úspechu.

Intrinsická motivácia sa spája s vykonávaním istej činnosti pre vnútorné uspokojenie, táto činnosť prináša radosť, nie je prítomný žiaden vonkajší tlak povinnosti alebo očakávanie odmeny alebo trestu, osobe prináša pozitívnu skúsenosť, umožňuje praktizovanie určitej činnosti, správania a jej zdokonaľovanie. Táto prirodzená motivačná tendencia je kritickým elementom v osobnostnom vývine žiaka, pretože umožňuje napredovanie a rast. Keďže intrinsická motivácia existuje vo vzťahu medzi osobou žiaka a vykonávanou činnosťou, možno ju chápať v zmysle teórie operačného podmieňovania, kde sa predpokladá, že vnútorné uspokojenie žiaka je istým druhom odmeny a zvyšuje pravdepodobnosť jej opakovaného vykonávania a v zmysle teórie učenia, kde sa predpokladá, že intrinsicky motivovaná činnosť smeruje k uspokojeniu prirodzených psychických potrieb človeka.

Ináč povedané, pravdepodobnosť intrinstickej motivácie narastá v situáciách optimálnej saturácie dôležitých, t. j. bazálnych psychických potrieb.

Na základe výsledkov výskumov v tejto oblasti možno dnes hovoriť o troch bazálnych psychologických potrebách:

- potreba kompetencie, potreba byť schopný sa vzťahuje k prežívaniu seba samého ako schopného a kompetentného, ako človeka, ktorý dokáže kontrolovať svoje prostredie a predpovedať dôsledky svojho správania,
- potreba autonómie, potreba byť samostatný sa vzťahuje k potrebe aktívne participovať pri voľbe vlastného správania, zahŕňa v sebe potrebu prežívať skúsenosť, že behaviorálne voľby sú výsledkom vlastného rozhodnutia a nie externého prostredia,
- potreba vzťahu, potreba byť spojený sa vzťahuje k potrebe starať sa o iných a byť objektom starostlivosti iných, zahŕňa v sebe zážitok autentickej príbuznosti s inými a skúsenosť uspokojenia z participácie a prispievania v sociálnom kontexte

Výsledkom optimálnej saturácie uvedených bazálnych psychických potrieb v dlhšom časovom horizonte sa u žiaka formuje zdravý vzťah k sebe samému, zdava sebaúcta je výsledkom zažívanej skúsenosti žiaka, ktorý vie, že má na svete svoje miesto medzi inými ľuďmi, s ktorými ho spájajú vzťahy, vie že má isté schopnosti, silné stránky, osobnostné zdroje, o ktoré sa môže v živote oprieť, ktorými môže obohatiť vlastný život, či prispieť a obohatiť iných a vie, že vo svojom živote realizuje vlastné voľby, že má istú mieru slobody v tom, čo zo seba utvorí. Avšak saturácia bazálnych psychických potrieb môže byť ohrozená viacerými

faktormi v domácom i školskom prostredí, preto uvádzame niektoré z bežne sa vyskytujúcich hrozieb, zvlášť v domácom prostredí:

Medzi rizikové faktory saturácie potreby vzťahu dieťa – dospelý možno pokladať:

- podmienenú akceptáciu dieťaťa,
- používanie neopodstatnených odmien, „kupovanie si dieťaťa“- niečo za niečo, používanie neprimeraných trestov,
- minimalizáciu času, ktorý trávi dospelý s dieťaťom individuálne,
- narušená komunikácia po obsahovej i formálnej stránke,
- absencia spoločných činností pracovného i zábavného charakteru,
- absencia vzájomného zdieľania, prejavov pozitívnych emócií,
- absencia povzbudzovania ako procesu dodávania odvahy dieťaťu, prostredníctvom ocenenia jeho pozitívnych stránok a osobných zdrojov.

Saturácia potreby autonómie môže byť ohrozená v situáciách, keď dospelý:

- dieťa nadmerne ochraňuje pred zodpovednosťou a následkami jeho rozhodnutí,
- rozhoduje za dieťa v oblastiach výberu školy, záujmových aktivít, preferencií priateľstiev atď.,
- používa manipulatívne stratégie na riadenie dieťaťa (najčastejšie ide o citové vydieranie, vzbudzovanie pocitu viny ai.).

Medzi najčastejšie situácie, v ktorých je ohrozená saturácia potreby kompetencie, možno zaradiť:

- minimalizácia participácie dieťaťa na chode spoločnosti (rodina, trieda, škola, komunita...),
- absencia požiadaviek osobného prínosu dieťaťa v danej skupine,
- kladné hodnotenie zameranosti dieťaťa na seba.

Kognitívno-evaluačná teória (Deci, Ryan, 1985) špecifikuje tie faktory v sociálnej oblasti, ktoré podporujú intrinsickú motiváciu žiakov. To znamená, že pre optimálnu saturáciu potreby vzťahu je dôležitá oblasť interpersonálnych vzťahov v školskom prostredí, konkrétne obsah aj forma verbálnej i neverbálnej komunikácie medzi žiakmi a učiteľmi, žiakmi navzájom, medzi školou a rodinou.

Uplatňovanie hodnotiacich výchovných metód (odmien a trestov) a spätnej väzby prispieva k napĺňaniu potreby kompetencie.

Avšak dôležitou podmienkou vytvárania intrinsickej motivácie je potreba súčasne saturovať potrebu autonómie, teda intrinsická motivácia vzrastá, ak žiak prostredníctvom istej činnosti nadobúda presvedčenie o vlastnej kompetencii, a súčasne vie, že vykonávanie tejto činnosti je výsledkom jeho vlastnej voľby.

Výskumy v oblasti intrinsickej motivácie poukazujú na jeden dôležitý fakt, ktorý sa v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu stále podceňuje a, žiaľ, prehliada:

- vonkajšie odmeny a akýkoľvek druh hmotnej odmeny pôsobia kontraproduktívne, t. j. znemožňujú utváranie alebo inhibujú intrinsickú motiváciu žiakov (Deci, 1971, Lepper, Greene, Nisbett, 1973),
- negatívne pôsobia aj pedagogom uplatňované hrozby, zastráňovanie, výčitky a karhanie žiakov (Deci, Cascio, 1972),
- vopred stanovené termíny splnenia úloh, vyvolávajú stres a následne vedú k znižovaniu vnútornej motivácie k činnosti (Amabile, DeJong, Lepper, 1976),
- direktívny prístup pedagógov v zmysle obmedzovania samostatnosti žiakov, zvýšených požiadaviek na žiakov a kontroly ich plnenia pôsobí demotivujúco (Koestner, Ryan, Bernieri, Holt, 1984),
- duch súťaživosti v rámci triedneho kolektívu taktiež zvyšuje riziko znižovania vnútornej motivácie (Reeve, Deci, 1996).

Znižovanie intrinsickej motivácie nastalo ako dôsledok toho, že ľudia tieto okolnosti vnímali ako istý druh kontroly ich správania (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, Deci, 1978), čo bolo určitou hrozbou bazálnej psychickej potreby autonómie. Vzťah medzi autonómiou verus kontrolou a intrinsickou motiváciou bol potvrdený vo viacerých výskumoch (Deci, Nezlek, Sheinman, 1981, Ryan, Grolnick, 1986). Podobne výsledky výskumov potvrdili vzťah medzi intrinsickou motiváciou a takým výchovným prístupom rodiča, ktorý viedol k podpore samostatnosti. Domáce a školské prostredie môže podporovať alebo zamedzovať vznik intrinsickej motivácie tak, že vedie k saturácii alebo zmareniu bazálnych psychických potrieb. Pedagógovia a rodičia tento typ motivácie môžu výrazne podporovať alebo naopak brzdiť prostredníctvom spôsobu komunikácie, interakčných postupov, stratégií a metód výchovy a vzdelávania. Z uvedeného vyplýva, že pedagóg na základe poznania mechanizmu intrinsickej verus extrinsickej motivácie svojím prístupom môže výrazne vplývať na motiváciu v smere jej facilitácie alebo inhibície.

Príklad

Martinka vyrastala v rodine, v ktorej bola zo strany oboch rodičov odmietaným dieťaťom, keďže v porovnaní so svojimi dvoma staršími súrodencami nespĺňala očakávania rodičov a akademickej oblasti, jej typickým prejavom bola plachosť, plačlivosť, inhibované správanie. V rodine ju považovali za neschopnú, za človeka, ktorý „zbabre“ všetko, čoho sa chytí. Zaujímal sa o umenie a veľmi citlivo vnímala okolitý svet. V triede bola vnímaná ako tichá a utiahnutá osoba, tak trochu čudáčka. Pani učiteľka vďaka poznaniu mechanizmu motivácie ľudského správania rozpoznala u Martinky stav amotivácie k učeniu ako takému, ktorý bol u nej výsledkom vnútorného presvedčenia, že ona to aj tak nedokáže, že nie je v jej silách zvládnuť čokoľvek. Postupne si vypracovala plán spočívajúci v uplatňovaní takých výchovno-vzdelávacích postupov, prostredníctvom ktorých Martinka postupne zažívala saturáciu tých bazálnych potrieb, ktoré v rodinnom prostredí mala nedostatočne sytené. V prvom rade šlo o potrebu kompetencie, autonómie a vzťahu. Po troch rokoch Martinka prejavovala záujem o všetko nové v danom predmete, samostatne vyhľadávala nové informácie v knižnici, prostredníctvom internetu, s pani učiteľkou diskutovala o veciach, ktoré ju zaujímali, a neskôr sa daná oblasť stala jej profesionálnou dráhou, v ktorej našla svoje uplatnenie.

5.2

Špecifické aspekty skúmania a rozvíjania motivácie žiakov k učeniu

Školský prospech a úspešnosť nie sú podmienené iba mierou rozvinutých schopností, ale aj aktivačno-motivačnými vlastnosťami žiaka. V prípade nedostatočnej motivácie žiak nevyužíva svoje schopnosti v dostatočnej miere (Vágnerová, 2001). Motiváciu k učeniu možno chápať v širšom a užšom zmysle slova. V užšom zmysle slova ide o pripravenosť na učenie, pripravenosť žiaka vykonávať isté aktivity smerujúce k naučeniu, žiak má jasnú predstavu cieľového stavu, snaží sa o nárast vedomostí, zručností, upevnenie návykov a kompetencií. V širšom slova zmysle je motivácia k učeniu chápaná ako pripravenosť osoby na činnosť učenia bez jasného cieľa, žiaci nepoznajú pravý účel predvádzanej činnosti, učenie prebieha spontánne (Rheinberg, Man, Mareš, 2001). Úroveň motivácie k učeniu sa mení pôsobením rôznych činiteľov (osobnosť žiaka, učiteľa, prostredie, sociálna skupina a pod.), môže dôjsť k jej dočasnej strate vplyvom významných životných udalostí (rozvod rodičov, strata kamaráta a pod. (Vágnerová, 1997).

Motiváciu k učeniu možno chápať ako vnútorný psychický stav, ktorý stimuluje aktivitu žiaka zameranú na dosiahnutie dobrého výkonu v učení (Vágnerová, 2001).

Vnútorne motivovaný žiak sa učí preto, že učenie pre neho predstavuje zdroj poznania, učí sa to, čo ho zaujíma. Vďaka väčšej angažovanosti prežíva vnútorné uspokojenie a lepšie chápe to, čo sa učí, pozitívne vplyvy sa prejavili v oblasti pamäti, pozornosti, menšej unaviteľnosti pri učení (Hrabal, Man, Pavelková 1989). Pavelková (2002) a Lokša, Lokšová (1999) rozlišujú tri zdroje učebnej činnosti žiaka: poznávacie, výkonové a sociálne potreby, čo čiastočne korešponduje s konceptom troch bazálnych potrieb, keďže sociálne možno stotožniť s potrebou vzťahu, poznávacie s potrebou kompetencie, vďaka ktorej sa človek môže orientovať v prostredí, kde žije, a výkonové korešpondujú s potrebou autonómie, keďže výkonová sféra umožňuje rozvíjanie autoregulácie človeka. Podľa uvedených potrieb rozlišujeme motiváciu k učeniu na poznávaciu, výkonovú a sociálnu.

Poznávacía motivácia vychádza z existencie poznávacích potrieb, ide o sekundárne potreby, konkrétne o potrebu zmysluplného poznávania, potrebu vyhľadávania, potrebu riešenia problému. Ak v učebnej činnosti sú aktivované tieto potreby, činnosť sa stáva vnútorne motivovaným poznávaním (Lokša, Lokšová, 1999). Poznávacie potreby sa aktualizujú v priebehu učebnej činnosti, ale aj samotným výsledkom učebnej činnosti, nadobudnutými poznatkami, prejavujú sa tendenciou systematizovať, usporadúvať skutočnosti kognitívnou činnosťou. Rozvíjajú sa až v školskom veku, paralelne s rozumovými schopnosťami.

V prvom štádiu vývinu poznávacích potrieb možno hovoriť o tzv. zárodku, v druhom štádiu sa objavuje samoregulujúci mechanizmus snahy rozširovať si svoje poznanie (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Vnútorne uspokojenie neprináša iba cieľ, t. j. poznatková sféra, ale aj činnosť samotná, ktorá k nemu vedie, t. j. učenie sa. Nuda alebo nezáujem žiakov o učenie sa objavuje v situáciach, keď vyučovací proces neoslovuje, neaktualizuje poznávacie potreby (Hrabal, 1978), čo by malo viesť pedagóga k hlbšej analýze daného problému a hľadaniu východísk na riešenie tohto stavu.

Motivácia k výkonu zohráva dôležitú úlohu v motivačnej štruktúre človeka a je zdrojom úspešného výkonu. Vychádza z dvoch potrieb: z potreby dosiahnutia úspešného výkonu a z potreby vyhnutia sa neúspechu. Tieto potreby sa v priebehu vývinu žiakov diferencujú, menia v jednotlivých činnostiach. Aktualizujú sa v činnostiach, ktoré sú hodnotené inými. Sila vnímanej potreby u žiaka je ovplyvnená výkonovou orientáciou jeho rodičov a mierou, v akej sa daný žiak s rodičom stotožňuje, avšak aj osobnou skúsenosťou žiaka. Pozitívne hod-

notenie a povzbudzovanie žiaka má za následok rozvoj potreby úspešného výkonu, ktorá je pomerne stabilnou premennou ovplyvňujúcou školskú úspešnosť (Pavelková, 2002). Odraďovanie a kritika žiaka naopak vedie k formovaniu potreby vyhnúť sa neúspechu (Hrabal, 1978), čo motiváciu k učeniu výrazne znižuje. Obrázok 17 znázorňuje rozdiely v prejavoch žiakov s rozdielnou výkonovou motiváciou.



Obrázok 17 Schematické znázornenie rozdielných prejavov správania žiaka s prevládajúcou potrebou úspešného výkonu a s potrebou vyhnutia sa neúspechu

V školskom prostredí sa aktivujú aj sociálne potreby, ktoré určujú typ interakcie žiaka s jeho sociálnym prostredím a stávajú sa silnou vonkajšou motiváciou. Sociálna motivácia vzniká a rozvíja sa aktualizáciou sociálnych potrieb v procese sociálnej interakcie.

Pedagóg svojím prístupom vplýva na sociálnu klímu v triede, čím vplýva na sociálnu motiváciu žiakov (Lokša, Lokšová, 1999). Sociálne potreby a ich klasifikácia sú znázornené na obrázku 18.



Obrázok 18 Klasifikácia sociálnych potrieb

Okrem uvedených potrieb motiváciu k učeniu výrazne ovplyvňuje perspektívna orientácia žiaka. Ide o prevažujúce zameranie žiaka klásť si dlhodobé ciele a usilovať sa o ich dosiahnutie. Táto tendencia u žiaka prispieva k skvalitneniu jeho osobnosti, rozvíjaniu schopností, zväčšuje rozsah jeho možností, dáva mu príležitosť na rozvíjanie zručností. Perspektívna orientácia predstavuje z vývinového hľadiska vyššie štádium, ktoré nasleduje po formovaní krátkodobej orientácie, typickej pre mladší školský vek (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1990, Helus, 1982). Riziko vzniku tzv. krátkodobej životnej orientácie spojenjej s morálkou „niečo za niečo a hneď“ vzniká hlavne pri hmotnom odmeňovaní vo výchovno-vzdelávacom procese. Niet pochýb, že ide o menej kvalitnú motivačnú orientáciu, typickú v rodinách s nižším vzdelaním rodičov alebo u žiakov rodičov s obmedzeným všeobecným a kultúrnym rozhlľadom. Prechod od krátkodobej orientácie k perspektívnej orientácii sa odohráva zhruba medzi 12. – 14. rokom, pričom ciele starších žiakov sú realistickejšie (Helus, Hrabal, 1982). Keďže ide o zložitý proces, možno sledovať jednotlivé etapy:

- V prvej etape sa objavuje potreba štruktúrovať si budúcnosť, vytvárať si konkrétne ciele v podobe prianí na myšlienkovej úrovni.
- V druhej etape sa vytvára program činností a prostriedkov na dosiahnutie cieľov, dôležité sú kognitívne procesy a ich úroveň.
- Tretia etapa je realizačná, spája sa s reálnou činnosťou perspektívnej orientácie.

Perspektívna orientácia žiaka pozitívne vplýva na rozvoj kognitívnych procesov, stáva sa dôležitým autoregulačným činiteľom, ktorý motivuje aktivity a činnosti. Žiak s perspektív-

nou orientáciou vníma svoju budúcnosť ako sled úloh a cieľov, ktorých dosahovanie je podmienkou na vytváranie ďalších cieľov a úloh. Projektovaním budúcnosti si človek stanovuje isté životné ciele, štruktúruje si svoj čas a posúva sa na kvalitatívne vyššiu úroveň. Medzi perspektívnou orientáciou a školskou výkonnosťou sa potvrdil vzťah zvlášť u chlapcov. Optimálna situácia nastáva, ak sa perspektívna orientácia žiaka prepája s výchovno-vzdelávacími cieľmi, čím sa znižuje riziko ich izolovaného vnímania. Výsledky výskumov poukazujú na rozdiely medzi žiakmi s perspektívnou orientáciou a krátkodobou orientáciou, čo znázorňuje obrázok 19.



Obrázok 19 Schematické znázornenie rozdielov medzi žiakmi s perspektívnou a krátkodobou orientáciou.

Pre pedagóga je preto nevyhnutné, aby bol schopný zorientovať sa v tom, aká je miera rozvinutia tejto orientácie u konkrétneho žiaka. Ak pedagóg zistí, že žiak je motivovaný bezprostrednými následkami požadovaných činností, môže rozvíjať perspektívnu orientáciu predovšetkým tým, že:

- postupne u žiaka zvyšuje toleranciu k oddialenej odmene,
- pomôže žiakovi rozpoznať skutočné príčiny jeho úspechu i neúspechu,
- pomáha rozvíjať adekvátny pohľad žiaka na seba pri plánovaní budúcnosti,
- pomáha stanoviť ciele žiaka tak, aby bol výsledok jeho činnosti závislý od vnútorných činiteľov, nie od náhody,
- pomáha žiakovi chápať konkrétne učebné ciele ako čiastkové etapy vedúce k dosiahnutiu jeho vlastných cieľov.

Zefektívnenie vyučovacieho procesu zo strany pedagóga nie je možné bez poznania motivácie žiaka, jeho formovania, sledovania a hodnotenia zmien v štruktúre, kvalite a zamerania (Lokša, Lokšová, 1999). Neznalosť pedagóga o stave motivácie žiaka alebo jeho nesprávna interpretácia vedie k tomu, že sa vynaložené úsilie pedagóga míňa jeho zámerom, žiak vnútorne neprijíma podnety zo strany pedagóga, správa sa voči nemu ľahostajne, prežíva voči nemu vnútorný odpor. Pri poznávaní motivácie pedagóg môže využívať viaceré metódy, ktorým sme venovali pozornosť v predchádzajúcej časti učebných textov. Prostredníctvom pozorovania prejavov správania, priebehu učebných činností pedagóg môže analyzovať jednotlivé prejavy verbálnej a hlavne neverbálnej komunikácie, ktorými žiak dáva najavo svoj záujem, nadšenie pre učebnú činnosť, alebo naopak svoj nezáujem, odpor k učebným činnostiam.

Prostredníctvom rozhovoru so žiakom si pedagóg pomocou vhodne zvolených otázok môže ujasniť, ako žiak učebnú činnosť vníma, čo mu vyhovuje a čo naopak prekáža, ako vníma svoju úspešnosť, aké sú jeho aspirácie a pod.

Špecifickou metódou je Kozékiho dotazník motivácie k učeniu (Kozeki 1976, 1979, skrátene IMB), na základe ktorého si učiteľ môže vytvoriť individuálny profil štruktúry motivácie žiakov, uvedomiť si pozitívne a negatívne stránky motivácie žiakov a zamerať tak svoju činnosť na rozvíjanie jednotlivých oblastí. Dotazník obsahuje 89 otázok, ktoré sú rozdelené do deviatich motivačných pásem a trojica vždy pokrýva jednu motivačnú oblasť:

Afektívna oblasť – motívy vyplývajú z citového vzťahu žiaka k členom skupiny, ide o citový vzťah k rodičom, učiteľom, spolužiakom, ku kolektívu.

Kognitívna oblasť – motívy vyplývajú z poznávacej činnosti, rozvíjanie samostatnosti, viera vo vlastné sily, motív sebazdokonaľovania, úspechu a poznávania, motív záujmu, aktivity a funkčného záujmu.

Efektívna oblasť zahŕňa motívy vzťahujúce sa na očakávanie okolia, normy spoločnosti, táto oblasť zahŕňa formovanie úcty k sebe samému, verejnú mienku, hodnoty okolia, normy spoločnosti, pohnútky sebekontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom.

Afektívna motivácia predstavuje vonkajšiu motiváciu, kognitívna a efektívna oblasť vnútornú motiváciu.

Ďalším efektívnym nástrojom diagnostikovania motivácie je číselný trojuholník. Metóda je založená na princípe párového porovnávania motívov na tzv. číselnom trojuholníku. Metódu možno využiť od tretieho ročníka vyššie, trvá asi 20 minút. Úlohou žiaka je uviesť pri jednotlivých činnostiach, dôležitosť uvedných motívov tak, že vzájomne tieto motívy porovnáva. Napr. pri deviatich motívoch porovnáva prvý motív s ostatnými, potom druhý motív s ostatnými a podobne postupuje ďalej a v každej dvojici motívov zakrúžkuje číslo toho motívu, ktorý považujú za dôležitejší a významnejší práve pri danej činnosti. Jednotlivé motívy a ich počet si zvolí pedagóg podľa diagnostických cieľov. Preferencie jednotlivých motívov sa označia voľbou danej číslice. Tieto číslice motívov sú umiestnené v tvare trojuholníka, z čoho sa odvodzuje aj názov tejto metódy.

Príklad:

V nasledujúcom zozname sú motívy, ktoré sa môžu uplatňovať v určitej činnosti, napr. pri učení. Porovnaj navzájom tieto motívy a zakrúžkuj číslo toho motívu, ktorý považuješ za dôležitejší a významnejší pri danej činnosti.

Zoznam motívov:

1. Túžba po poznaní, vedomostiach.
2. Snaha dostať dobrú známku.
3. Snaha získať uznanie od pedagóga.
4. Snaha mať autoritu a postavenie medzi spolužiakmi.
5. Snaha odvdáčiť sa rodičom.
6. Snaha získať v budúcnosti odbornosť.
7. Túžba po danej činnosti v živote, práci.
8. Snaha byť užitočným v spoločnosti.
9. Snaha podobať sa významným ľuďom, svojmu ideálu.

Tento zoznam je možné meniť berúc do úvahy individuálne zvláštnosti žiakov, ich vek a pohlavie. Pri vyhodnotení sčítame počet volieb, ktoré daný motivačný činiteľ získal, čo poukazuje na jeho dôležitosť a význam v individuálnej štruktúre motivácie k učeniu. Poradie motivačných činiteľov podľa počtu ich volieb poukazuje na to, aký charakter motivácie (afektívny, kognitívny, efektívny) prevláda u daného žiaka.

Príklad: Uved'te, v akej miere sa uplatňujú pri učení cudzích jazykoch motívy označené číslicou 1 – 9:

1. Túžba po poznaní, vedomostiach: počet volieb 2
2. Snaha dostať dobrú známku: 1
3. Snaha získať uznanie od pedagóga: 5
4. Snaha mať autoritu a postavenie medzi spolužiakmi: 6
5. Snaha odvd'ačiť sa rodičom: 3
6. Snaha získať v budúcnosti odbornosť: 8
7. Túžba po danej činnosti v živote, práci: 7
8. Snaha byť užitočným v spoločnosti: 1
9. Snaha podobať sa významným ľuďom, svojmu ideálu: 0

1	1	1	1	1	1	1	1						
2	3	4	5	6	7	8	9						
	2	2	2	2	2	2	2						
	3	4	5	6	7	8	9						
		3	3	3	3	3	3						
			4	5	6	7	8	9					
				4	4	4	4	4					
					5	6	7	8	9				
						5	5	5	5				
							6	7	8	9			
								6	6	6			
									7	8	9		
										7	7		
											8	9	
												8	
													9

Na prvých miestach sa v tomto prípade umiestnili tieto motívy:

- snaha získať v budúcnosti odbornosť,
- túžba po danej činnosti,
- snaha mať autoritu a postavenie medzi spolužiakmi.

Na základe poznania týchto motivačných aspektov pedagóg môže vhodným prístupom formovať motiváciu žiaka k učeniu.

Inou metódou je posudzovanie motivačných činiteľov, ktorá umožňuje identifikáciu štruktúry motivácie žiakov k učeniu posudzovaním toho, ako žiaci subjektívne vnímajú dôležitosť jednotlivých vonkajších pohnútok k učeniu. Pri hodnotení možno využiť päťbodovú stupnicu dôležitosti: nie je vôbec dôležité 1-----2-----3-----4-----5 je veľmi dôležité. Pri vyhodnotení si všimame akým činiteľom žiaci prisudzujú výraznú dôležitosť. Pri posudzovaní motivačných činiteľov si pedagóg môže zvoliť sám zoznam jednotlivých činiteľov (napr. povinné domáce úlohy, používanie názorných pomôcok pri vyučovaní, nový výklad nepochopeného učiva, individuálne alebo skupinové vyučovanie...).

Osvedčenou je aj metóda motivačnej preferencie žiakov k učeniu (Hrabal, 1988), prostredníctvom ktorej môže pedagóg zistiť štruktúru dôvodov žiaka k učeniu. Tento dotazník pozostáva z dvoch stĺpcov dôvodov, prečo sa žiaci učia daný predmet. Úlohou žiaka je vybrať ten dôvod, ktorý pri danom predmete uplatňuje. Kategórie dôvodov sú: poznávacia motivácia, sociálna motivácia, túžba po prestíži a pod.

V oblasti motivácie k učebnej činnosti dôležitú úlohu zohrávajú motivujúce a demotivujúce prvky. Do prvej skupiny radíme predovšetkým odmeny a tresty, sociálnu klímu triedy a kladné medziľudské vzťahy, školský výkon a úspech v škole, kladný postoj k školskej práci, vplyv rodiny a sociálneho prostredia. Demotivujúce prvky by mal pedagóg rozpoznať a vo svojej činnosti ich minimalizovať. Častým inhibujúcim činiteľom motivácie je prežívanie frustrácie, ktorá vzniká v školskom prostredí v nasledujúcich situáciách:

- situácia ohrozujúca prežívanie fyzického bezpečia (trestajúci učiteľ, agresívni spolužiaci...),
- situácia ohrozujúca prežívanie psychického bezpečia (podceňovanie žiaka zo strany ostatných, strach z neúspechu...),
- situácia brániaca dosahovať určitý úspech (nadmerná záťaž, vysoké nároky na žiaka),

- situácia obmedzujúca aktivitu a zvedavosť žiaka (nadani žiaci, nízka náročnosť výučby...).

Dlhodobá frustrácia vyvoláva stav vnútorného napätia, na ktorý žiaci reagujú niektorou z obranných reakcií: agresia, kompenzácia, únik do fantázie, racionalizácia, regresia, únik (Hrabal, 1978).

Motivačný konflikt pôsobí inhibujúco. Ide o situáciu, v ktorej sa žiak musí rozhodnúť medzi dvoma či viacerými alternatívami, ktoré môžu mať prít'azlivý alebo odpudivý charakter. Pri dlhodobom a neriešenom konflikte hrozí riziko vzniku neurotických porúch.

Príkladom stretnutia dvoch pozitívnych tendencií je situácia, v ktorej sa žiak rozhoduje medzi tým, či má podávať dobrý výkon v učení, ktoré ho vnútorne naplňa, alebo dať prednosť skupine, ktorá odmieta vzdelanie.

Nadmerná motivácia nie je z hľadiska motivácie optimálna. Yerke-Dodsonov zákon hovorí o vzťahu medzi aktivačnou úrovňou, výkonom a zložitou úloh. Stredná aktivačná úroveň vedie k najvyššej úrovni koordinácie správania a výkonu. Vysoká aktivácia vedie k dosiahnutiu optimálnych výsledkov v relatívne ľahkých úlohách. Ak sú úlohy zložitejšie, optimálna je stredná aktivačná úroveň (Švancara, 1979). Pri nadmernej motivácii dochádza u žiakov k zvyšovaniu nervozity, zvýšenému zabúdaniu a následne k zlyhaniu žiaka.

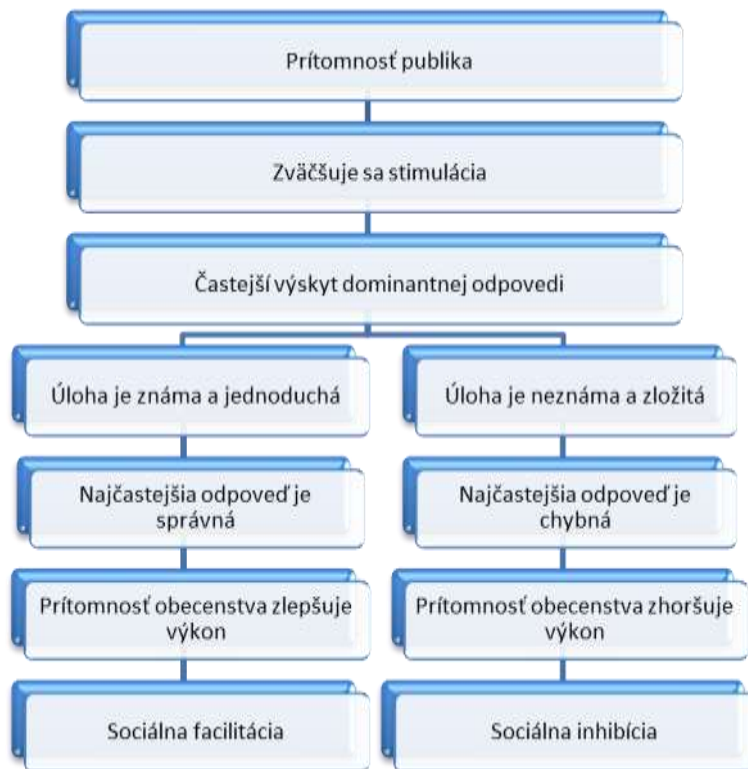
Nuda je ďalším inhibujúcim činiteľom motivácie. Nuda je následok frustrácie poznávacích potrieb žiaka. Jej zdrojom môže byť:

- subjektívne prežívaná monotónnosť vyučovacích hodín,
- subjektívne vnímaná neúčinnosť vyučovacieho predmetu.

Nízka stimulačná hodnota výučby zvyšuje napätie žiakov, ktorí môžu reagovať stiahnutím sa do seba, agresívnym správaním alebo snahou rozptýliť sa počas výučby, čím, samozrejme, pôsobia rušivo. Nuda vedie k znižovaniu výkonnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

V súvislosti so znižovaním motivácie nemožno nespomenúť prežívanie strachu, ktorý je typický osobitne v situáciách skúšky, a teda hovoríme o predskúškových stavoch, prežívaní trémy.

Vplyv sociálnej skupiny môže mať povzbudzujúci aj inhibujúci efekt. Vplyv skupiny na výkon znázorňuje obrázok 20.



Obrázok 20 Schematické znázornenie vplyvu publika na výkon žiaka

Zajonc (1965) zistil, že prítomnosť iných zvyšuje výkonnosť v takých činnostiach, ktoré človek dobre ovláda, ale výkonnosť kvalita činnosti klesá v prítomnosti iných vtedy, keď ide o úlohy, ktoré sú náročné.

To, ako je školský výkon hodnotený inými, je dôležitým faktorom, ktorý prispieva k vytvoreniu predstavy o tom, aké výkony budú nasledovať. Na základe minulej skúsenosti vo vlastnej výkonnosti a reakcii sociálnej skupiny si žiaci vytvárajú určité očakávania a stanovujú si ciele, čo sa označuje pojmom osobné aspirácie. Ide teda o vytváranie konkrétnych cieľov, avšak na základe už dosiahnutých úspechov, na základe minulej skúsenosti. Základom osobných aspirácií je okrem úspešnosti aj miera sebahodnotenia a v priebehu školskej dochádzky sa mení (Vágnerová, 2001). Mladší žiaci aj napriek opakovaným neúspechom veria vo svoje schopnosti, avšak žiaci v období puberty túto vieru vo vlastné schopnosti rýchlo strácajú (Lokša, Lokšová, 1999). V tomto období sa totiž mení pohľad na úspešnosť, výkonnosť žiaka už nie je vnímaná ako cieľ, ale ako prostriedok na získanie určitej profesijnej roly, k čomu prispievajú rodičia aj učitelia (Vágnerová, 1997).

Veľkú motivačnú váhu majú známky, ktoré poskytujú informácie o kvalite výkonnosti žiaka (Vágnerová, 2001). Znamky sú prostriedkom úspechu, prestíže, náklonnosti učiteľa, lásky rodičov, hmotnej odmeny, a preto môžu pôsobiť na žiakov pozitívne aj negatívne.

Skutočnosť, ako bude klasifikácia pôsobiť na motiváciu žiakov, závisí od viacerých faktorov:

- známka má pre žiaka tým väčší význam, čím významnejšie vníma náročnosť daného predmetu,
- subjektívna hodnota známky sa zvyšuje so vzrastajúcou mierou záujmu o daný predmet, avšak záujem sám môže byť motivujúci do takej miery, že je nezávislý od prospechu,
- dôležitý je vzťah žiaka k vyučujúcemu, žiak môže vnímať dobrú známku ako odmenu od obľúbeného učiteľa a ako trest od neobľúbeného učiteľa,
- prísnosť známkovania sa spája s vnímaním náročnosti predmetu.

Z hľadiska reagovania na prospech možno žiakov rozdeliť na tých, ktorí sú orientovaní na prospech a úspech, a klasifikácia má pre nich veľkú motivačnú hodnotu, dobré známky ich povzbudzujú do ďalšieho úsilia, neúspech berú veľmi osobne. Žiaci s nedostatočnou orientáciou na prospech neprežívajú horšie známky ako neúspech, nie sú nimi motivovaní. (Hrabal, 1978).

Medzi vonkajšie motivačné činitele zaraďujeme odmeny a tresty. Motiváciu môžu zvyšovať, ale aj inhibovať, čo závisí od viacerých faktorov. Trestom je to, čo žiak prežíva ako trest, to, čo prežíva ako nepríjemné, tiesnivé, zahanbujúce a ponížujúce a chce sa tohto prežívania zbaviť, prípadne sa mu vyhnúť (Matejček, 1997). Podstatou trestu je teda averzívna skúsenosť, ktorá inhibuje dané správanie, teda znižuje sa pravdepodobnosť jeho opakovaného výskytu. Trest je efektívny vtedy, keď vedie k náprave škody, zabraňuje opakovanému výskytu nežiaducich prejavov u žiaka, vedie k zbaveniu viny. Trest je účinný len vtedy, keď ho žiak vníma ako trest, keď si uvedomuje svoje previnenie, vie, za čo bol potrestaný. Dôležitým psychickým mechanizmom je prežívanie ľútosti. Žiak má pochopiť rozpor medzi svojim konaním a spoločenskou normou, školskou normou. Medzi najčastejšie tresty v školskom prostredí radíme výčitky, karhanie, zadanie práce navyše, žiak zostane po škole, poznámku do žiackej knižky, pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom, zníženú známku zo správania.

Pri treste by nemalo ísť len o to, aby žiak niečo vykonal, aby mu niečo bolo odňaté, dôležitý je vnútorný zážitok odcudzenia sa od toho, kto má žiaka rád, koho si žiak váži, na kom žiakovi záleží. Pri trestaní je dôležité, aby si žiak uvedomoval, že ho pedagóg má rád aj naďalej, ale trestá, vyjadruje odmietavý postoj voči konkrétnemu prejavu jeho správania, voči nemu ako osobe. V prípade, že žiak pedagóga nemá rád, neváži si ho, trest nemá požadovaný účinok. Po treste by mal nasledovať zážitok určitého „oslobodenia“, zmierenia sa žiaka s pedagógom, na čom sa dá neskôr výchovne budovať. Pri uplatňovaní trestov hrozia viaceré riziká:

- chybou je trestať žiaka za niečo, čo je prejavom jeho prirodzenosti alebo následkom jeho choroby, znevýhodnenia
- pri častom opakovaní výčitiek, karhaní sa znižuje ich efekt na správanie žiaka
- nadmerné používanie príkladov a vzorovej činnosti, osobitne keď pedagóg uvádza ako príklad seba, zdôrazňuje svoje kvality, môže žiakov znechutiť a vyvolať opačný efekt
- výchovne vplýva len taký príklad, vzor, ktorý je pre žiaka blízky, len keď daný prejav vníma ako dosiahnuteľný a nie príliš vzdialený, čo môže vyvolať pocit menejcennosti a bezmocnosti
- trest je účinný len vtedy, keď ho žiak vníma ako spravodlivý
- tvrdé tresty vyvolávajú strach, ktorý vedie k únikovým reakciám a k snahe vyhnúť sa škole
- ak si žiak neuvedomuje, že je trestaný za konkrétny prejav, správania, môže to inhibovať jeho aktivitu aj v iných činnostiach
- trvalé používanie trestov vedie k neurotizácii, vyvoláva úzkosť, ktorá negatívne vplýva na myslenie, pamäť, pozornosť a potláča tvorivosť a spontánnosť žiaka
- potrestaného žiaka môže kolektív vnímať ako „hrdinu“ a vzor hodný nasledovania
- pri niektorých žiakoch nastáva situácia, že trest zo strany dospelého vnímajú skôr ako odmenu, ako prejav pozornosti zo strany dospelých
- trestanie žiakov môže viesť k zvyšovaniu agresie v medziľudských vzťahoch, kde si žiak túto stratégiu osvojí do takej miery, že nie je schopný riešiť situácie inak, nedokáže tolerovať chyby iných (Zelina, 1994).

Podstatou odmeny je prežívanie niečo príjemného, radostného, čo si praje žiak uchovať, predĺžiť. Ide o príjemný zážitok, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť opakovania daného správania. Je veľmi dôležité, aby pedagóg rozlišoval medzi chválou a povzbudzovaním a vo svojej praxi minimalizoval prejavy chvály a uplatňoval predovšetkým povzbudzovanie žiaka.

Aby povzbudzovanie bolo efektívne, malo by spĺňať určité kritériá: nehodnotiť žiaka v zmysle dobrý – zlý, rešpektovať prežívanie žiaka, oceňovať jeho prínos, nápady, všímať si pokrok, vyjadrovať našu dôveru voči žiakovi. Pri povzbudzovaní je vhodné postupovať tak, aby verbálny prejav pedagóga obsahoval:

- opis konkrétneho prejavu, činnosti žiaka
- vyjadrenie prežívania pedagóga a prežívania žiaka pri činnosti, prejave správania
- vysvetlenie osobného prínosu daného prejavu správania, činnosti žiaka a jeho významu pre samotného žiaka, pedagóga a iných.

Príklad povzbudzovania: Keď vidím, s akým zanietením, sústredenosťou kreslíš prírodu, mám radosť z toho, že ťa kreslenie baví, napĺňa a umožňuje ti obdarovávať iných a vnášať do tvojho života a života iných radosť. Rozdiely medzi chválou a povzbudzovaním znázorňuje tabuľka 3 (Wágnerová, 2009).

CHVÁLA	POVZBUDENIE
<ul style="list-style-type: none"> • vonkajšie hodnotenie – žiak sa potrebuje zapáčiť učiteľovi <i>„Som na teba taký pyšný, že ti to v škole tak ide!“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • sústreduje sa na prežívanie žiaka v danej situácii <i>„Som rád, že ťa škola baví. Je vidieť, že máš radosť, že si tú písomku zvládol.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • vonkajšia kontrola, máš cenu, keď robíš, čo chcem ja, pedagóg <i>„Ty si dobrý chlapec. Vzorne si upratal.“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • sústredte sa na spoluprácu žiaka <i>„Nevyzerá tá izba hneď krajšie? Veľmi si mi pomohol.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • založená na úspešnosti, len za výsledok práce, výkon, dokonalosť <i>„No, to je skvelé, už si to zahral perfektne, konečne bez chyby.“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • zdôrazňuje úsilie, pokrok, záujem a zlepšenie <i>„To cvičenie ti naozaj dalo poriadne zabrat, snažíš sa a je to aj počuť.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Láska a chválenie ako odmena <i>„Ja ťa mám tak rád, že si tak dobre správal.“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Láska je dávaná neobmedzene často <i>„Mám ťa veľmi rád/a.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Je všeobecná, sústreduje sa na osobu žiaka <i>„Ty si ta najlepšia kuchárka!“</i> <i>„Bol si ten najlepší chlapec!“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Je konkrétna, sústreduje sa a oceňuje správanie a činnosť žiaka <i>„Veľmi pekne si sa s tou tetou rozprával, veľmi ju to potešilo.“</i>

Tabuľka 3 Rozdiely medzi chválou a povzbudzovaním s uvedením konkrétnych príkladov

Pedagóg by si mal vopred premyslieť, čo chce žiakovi svojím verbálnym prejavom dať najavo:

Ak chce pedagóg vyjadriť súhlas s prejavom žiakovho správania, činnosťou:

„Zdá sa, že ťa naozaj baví toto robiť.“

„Vidím, že ťa to naozaj teší.“

„Keď nie si spokojný/-á, čo myslíš, že by si mohol/-la urobiť, aby to bolo lepšie?“

„Vyzerá to tak, že ťa to naozaj zaujíma.“

„Vydrž, ty to dokážeš!“

Pri prejave dôvery:

„Ja ťa predsa poznám, a som presvedčený/-á, že to zvládneš!“

„Určite sa ti to podarí!“

„Verím ti, že sa dokážeš správne rozhodnúť.“

„To bola smola, ale myslím, že to dokážeš napraviť.“

„Vydrž, ty to dokážeš!“

Prejavy zamerané na ocenenie žiaka:

„Ďakujem, veľmi mi to pomohlo.“

„To bolo od teba ohľaduplné, keby...“

„Ďakujem, naozaj si cením to, že... Uľahčilo mi to veľmi prácu.“

„To je radosť s tebou (niečo – čo)... robiť.“

„Ďakujem, že si so mnou zostala.“

„Máš nejaký nápad?“

„Ďakujem za pomoc.“

„Rád by som poznal/-a tvoj názor.“

„To je ale nápad! Super! Dajme sa do toho.“

„Dnes sa mi to veľmi páčilo. Ďakujem.“

„Zdá sa, že ti to ide veľmi dobre a ľahko. Mohol/-la by si to urobiť pre ostatných tiež?“

„Zdá sa, že si si to rozmyslel/-a. Si pripravený/-á začať?“

„Je to dobrý pocit, keď sa niečo podarí, však?“

Vyjadrenia, ktoré si všimajú snahu žiaka a jeho napredovanie:

„S tým si si naozaj dal/-a kus práce.“

„Zdá sa, že si nad tým poriadne premýšľal/-a.“

„Vidím, že ti to ide.“

„Povedz, aký pokrok si už urobil...“

„V..., už sa veľmi zlepšuješ.“

„Tebe sa možno zdá, že ti to ešte nejde, ale pozri, ako ďaleko si sa už dostal/-a.“

V školskej praxi sa odmeny a tresty chápu ako zámerne navodené následky splnenia alebo nesplnenia stanovených požiadaviek, tieto odmeny a tresty uspokojujú alebo frustrujú sociálne, fyzické, psychické potreby (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Účinnosť, efektivita odmien a trestov závisí od žiakovho vnímania, dôležitý je vzťah medzi žiakom a učiteľom. Aby boli odmeny a tresty zmysluplnými prostriedkami motivácie odporúča sa zohľadňovať ich primeranosť k veku žiaka, v staršom veku strácajú účinnosť prostriedky viazané na fyzické prežívanie a narastá význam uplatňovania prostriedkov zameraných na psychické prežívanie, zrozumiteľnosť odmeny a trestu, žiak má chápať, ktorý konkrétny prejav je hodnotený, ich intenzita by mala závisieť od danej situácie, dôležitá je ich obmena, inak sa míňajú účelu, žiaci si z neho nič nerobia, nepreháňať a nevoliť príliš silný trest, ktorý už nemožno stupňovať, pri horšom prehrešku, dôslednosť, trestanie i odmena by mali nasledovať, ak je to možné, hneď po čine (Matějček, 1997). Vo výchovno-vzdelávacom procese by mal pedagóg uplatňovať odmeny a tresty tak, aby systém povzbudzujúcich prostriedkov prevažoval nad donucovacími.

Pedagóg môže zvyšovať motiváciu žiakov k učeniu predovšetkým (Pavelková, 2002):

- záujmom pedagóga o výsledky činnosti žiaka,
- ocenením žiaka pred inými,
- povzbudzovaním a dodávaním odvahy vysporiadať sa so životnými situáciami,
- prejavom radosti, spokojnosti so žiakom, úsmevom a kladnými emocionálnymi prejavmi,
- venovaním času, poskytnutím dostatočného priestoru na vyjadrenie žiaka,
- udržiavaním očného kontaktu so žiakom,
- zdieľaním názorov, postojov so žiakom,
- poskytnutím pomoci v prípade, že ju žiak požaduje.

Ak pedagóg chce pôsobiť na oblasť motívov u žiakov, mal by si ujasniť, či pôjde o pôsobenie krátkodobé alebo dlhodobé. Krátkodobé pôsobenie sa zameriava na aktuálnu motiváciu žiaka pri vyučovaní tak, že sa zameriava na poznávacie, výkonové alebo sociálne potreby

žiaka. Dlhodobé metódy sa zameriavajú na zmenu motivačných vlastností osobnosti, pričom si pedagóg musí vytvoriť jasnú predstavu o jadre motivačných vlastností daného žiaka. Pri rozvíjaní motivácie zohrávajú dôležitú úlohu zvlášť:

- podporovanie záujmovej sféry žiaka,
- navodzovanie zážitkov hlbokého zaujatia,
- prežívanie radosti z vykonávanej činnosti, keď žiak pri úplnom využití síl a kapacity stráca pojem o čase, ponorí sa do danej činnosti, splynie s ňou, činnosť prebieha hladko a plynulo, koncentrácia žiaka je na vysokej úrovni, tento zážitok nastáva vtedy, keď sú požiadavky na žiaka a jeho schopnosti vo vzájomnej rovnováhe.

Zásady zvyšovania motivácie uvádza Lokša, Lokšová (1999) nasledovne:

1. Osobná zaangažovanosť žiaka v učebnej činnosti.
2. Úlohy zadávané žiakom by mali mierne prevyšovať ich aktuálnu úroveň poznania, úlohy by mali zodpovedať ich veku a schopnostiam. Učiteľ by sa mal snažiť navodiť atmosféru aktivity a hľadania.
3. Poskytovanie spätnej informácie o správnosti alebo nesprávnosti vykonávanej činnosti žiaka.
4. Priaznivá klíma triedy, možnosť samostatnej práce žiakov.
5. Osobnosť učiteľa, jeho myšlienková aktivita, jeho schopnosť sledovať vzťah žiakov k učeniu.

Základom rozvíjajúcej činnosti v podmienkach školy sú úlohy, ktoré žiaci riešia. Úlohy môžu mať podobu cvičení, problémov, výchovných situácií, ktoré si vyžadujú aktivitu a riešenie zo strany žiaka. Aby úlohy zvyšovali motiváciu k učeniu, je potrebné aby: boli pre žiakov zaujímavé, stimulovali ich zvedavosť, vytvárali kognitívnu neistotu, obsahovali v sebe rozpor, boli podané dramatickým spôsobom. Proces hodnotenia môže zvyšovať tiež motiváciu žiaka k učeniu. Pri hodnotení učiteľ uplatňuje buď sociálny vzťahový rámec, keď je výkon žiaka hodnotený na základe porovnania jeho výkonu s výkonmi iných spolužiakov, alebo uplatnením individuálneho vzťahového rámca, pri ktorom pedagóg hodnotí výkon žiaka na základe jeho vlastných pokrokov v učení. Žiaľ, v našich školských podmienkach prevláda sociálny rámec, ktorý je pre prospechovo slabších žiakov osobitne stresujúcim činiteľom. Pri hodnotení slabších žiakov sa stretávame s jedným zaujímavým paradoxom (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000), ide o situácie, v ktorých pedagóg v snahe chváliť slabších žiakov za spl-

nenie jednoduchších úloh prispieva k narušenému sebahodnoteniu týchto žiakov, ktorí prežívajú pocity menejcennosti, následne formovaniu nízkej aspiračnej úrovne a nízkej motivácii k učeniu.

Pri zvyšovaní motivácie k učeniu sa u žiakov osvedčili zvlášť nasledujúce postupy, metódy (Zelina, 1994, Lokša, Lokšová, 1999):

- problémové vyučovanie
- bloková výučba
- tematické, integrované vyučovanie
- využívanie heuristiky pri riešení problémov
- tvorivé vyučovanie
- sekvenčné vyučovanie
- využívanie hrových činností, súťaží
- dramatizácia činností.

Už niekoľko rokov sa v školskej oblasti využívajú špeciálne programy zamerané na rozvíjanie a utváranie pozitívnej motivácie k učeniu.

Harvardský motivačný program (McClelland, 1988) vychádza z teórie potrieb a ich prepojenia s citovou oblasťou. Základnými metódami formovania výkonovej motivácie sú činnosti zamerané na prekonávanie prekážok na ceste k cieľu, podporovanie vytrvalosti v práci, výber náročných úloh, rozvíjanie schopností pracovať lepšie ako iní.

Sila výkonovej motivácie sa odráža nielen v konkrétnej činnosti, ale aj v oblasti predstáv človeka. Zmeny v predstavách vedú k zmene motivácie, prostriedkom k tejto zmene je mentálny tréning. Dôležité je teda prepojiť predstavu výkonu s konkrétnou činnosťou v každodennom živote. Nový motív, potreba ovplyvní budúce predstavy, postoje a smer činností žiakov, ako aj stanovenie nových cieľov.

Na formovanie motívov sa uplatňujú nasledujúce úlohy:

- výučba učebných stratégií,
- plánovanie výkonovej sféry (denný režim, systém práce, pracovné podmienky, organizácia činností),
- samoštúdium a samovzdelávanie,
- uvedomovanie si seba vo svete,
- vytváranie perspektívnej orientácie.

Washingtonský program vytvoril Richard de Charms (1973) pre žiakov nad 12 rokov. Ide o dlhodobý program (4 roky), ktorý je začlenený do procesu vyučovania. Hlavná myšlienka tohto programu spočíva v úsilí potláčať súťaživosť a rozvíjať kooperáciu žiakov počas vyučovania. Dôraz sa kladie na hľadanie a uvedomovanie si príčin osobných úspechov i neúspechov, formovanie a uvedomovanie si vlastnej zodpovednosti za svoj život. Z hľadiska uvedomenia si týchto skutočností možno ľudí rozdeliť na tzv. pôvodcov a pešiakov. Pôvodca je osoba, ktorá si uvedomuje, že sama určuje svoje životné ciele, je tvorcom svojho správania, príčiny úspechu i neúspechu pripisuje sebe a nie vonkajším okolnostiam, je vnútorne motivovaná, zaujíma aktívny postoj k životu. Pešiak na rozdiel od pôvodcu je osoba závislá na vonkajších motívoch, príčiny svojho správania vidí vo vonkajšom svete, často sa prispôsobuje, je konformná a poslušná. V školských podmienkach by sme mali žiakov viesť k tomu, aby si uvedomovali, že sami rozhodujú o tom, čo zo seba utvoria, akými ľuďmi sa stanú, aké budú ich životné ciele a či ich dosiahnu alebo nie. Táto oblasť súvisí nielen s formovaním aktivačno-motivačných ale aj s formovaním seba-regulačných vlastností osobnosti žiaka. Ide o oblasť výchovného pôsobenia pedagóga, ktorá by mala byť systematická a cieľavedomá.

Tému sebaregulácie žiaka plánujeme zaradiť do učebných textov, ktoré budú pokračovaním týchto učebných textov.

ZÁVER

V interakcii s učiteľmi sa neraz stretávame s vyjadreniami typu:

„Tie dnešné deti, to už nie je to, čo bolo, sú oveľa horšie.“

„Učenie žiakov v dnešných časoch je veľmi ťažké, žiaci sú nechápaví, o učenie nejavia záujem, nedokážu veci dotiahnuť do konca a ešte sú aj drzí.“

„Veru, je to tak.“, povzdychne si ne jeden pedagóg s dlhoročnou praxou v školských podmienkach. No pravdou je aj to, že podmienky, v ktorých sa dnešní žiaci vyvíjajú a formujú, sú výrazne odlišné od tých, ktoré boli pred desiatimi či dvadsiatimi rokmi.

Dnešní žiaci sú presne takí istí, akí by sme boli aj my, keby sme boli v ich veku, v ich podmienkach každodenného rodinného a školského prostredia.

Od konštatovania toho, akí žiaci sú a akí by mali byť, je potrebné zamyslieť sa nad otázkou, ako ich pripraviť na život do budúcnosti, zamyslieť sa nad tým, čo budú nevyhnutne potrebovať na to, aby naďalej odovzdávali kultúrne bohatstvo, ku ktorému ľudské poznanie nepochybne patrí.

Ako ich osloviť, ako si získať ich srdce, ako formovať ich osobnosť?

Tieto učebné texty ponúkajú jednu z možností, ako poznávať osobnosť žiaka, uplatňujú statické hľadisko pri skúmaní osobnosti. Konkretizovali sme predovšetkým výkonovú a motivačnú oblasť, čím sme rozhodne nevyčerpali témy týkajúce sa jednotlivých štruktúrálnych komponentov osobnosti. Naším zámerom je v druhom diele učebných textov venovať pozornosť ďalším komponentom osobnosti, konkrétne dynamickým vlastnostiam osobnosti, vzťahovo-postojovým vlastnostiam osobnosti a sebaregulačným vlastnostiam osobnosti.

Okrem poznania dispozičného hľadiska je pre pedagóga prínosné oboznámiť sa aj s procesuálnym hľadiskom, čomu chceme venovať tretí diel učebných textov s názvom Vybrané kapitoly z pedagogickej a školskej psychológie.

Úlohy k jednotlivým kapitolám:

1.1. Urobte menší prieskum preferencie vnímania jednotlivých aspektov vedy v dospelej populácii medzi študentmi VŠ, pedagógmi VŠ a dospelými bez VŠ vzdelania. V čom vidíte rozdiely v uvedených skupinách respondentov?

K jednotlivým aspektom vedy priradíte číslicu od 1 do 11 tak, že 1 priradíte najdôležitejšiemu a 11 najmenej dôležitému aspektu vedy podľa vlastného zváženia.

- forma spoločenského vedomia, ktoré existuje popri takých formách vedomia, akými sú filozofia, náboženstvo, morálka, právo, politika, umenie,
- špecifický druh poznávania a pretvárania objektívne existujúcej skutočnosti popri iných formách poznávania, napr. bežného (predvedeckého), umeleckého, náboženského a pod.,
- podstatná zložka národnej kultúry zohľadňujúca etnické špecifiká,
- bezprostredná výrobná sila,
- prostriedok boja proti poverám, protihumánnym ideológiám,
- spoločenská inštitúcia a profesia,
- tvorivá (individuálna a skupinová) činnosť, ktorá produkuje úžitkové hodnoty objektívneho poznania,
- systém zdôvodnených výpovedí o skutočnosti formulovaných špeciálnym jazykom,
- proces špecifickej informačnej sociálnej komunikácie,
- sociokultúrny obsah pre vzdelávanie, ktorý je predmetom aj metódou učenia a učenia sa,
- racionálne organizovaná skupinová alebo individuálna teoretická a empirická činnosť, ktorá má svoj účel, cieľ, výsledok, metódu, nástroj, subjekt, objekt a ďalšie typické charakteristiky.

1.2. Pokúste sa desiatimi vetami odpovedať na otázku: Kto som ja? Svoju odpoveď si napíšte.

2.1. Na základe uvedených výskumných tém uveďte tri výskumné problémy, tri výskumné otázky a špecifikujte jednotlivé predmety skúmania.

1. téma: Medziľudské vzťahy v triede
2. téma: Prežívanie a škola
3. téma: Pedagóg a žiaci

2.2. Požiadajte jednotlivo päť žiakov o nakreslenie kresby s inštrukciou: Nakresli, ako to vyzera u vás doma, keď sa učíš, keď si plníš školské povinnosti. Tieto kresby analyzujte na základe kľúčových prvkov prostredia, dieťaťa, atmosféry.

3.1. Pri jednotlivých zložkách osobnosti uveďte päť vlastných typických vlastností.

Výkonové vlastnosti:
Aktivačno-motivačné vlastnosti:
Dynamicko-emocionálne vlastnosti:
Postojovo-vzťahové, charakterové vlastnosti:
Sebaregulačné vlastnosti :

4.1. Uveďte zo života príklady rozvíjania schopností, pri vývine ktorých sa uplatnili rôzne činitele (genetické predispozície, stimulácia vonkajšieho prostredia, vlastná voľba, resp. vzájomná kombinácia uvedených faktorov). Zamerajte svoju pozornosť na opis kľúčového momentu pri rozvíjaní danej schopnosti u konkrétnej osoby.

4.2. Utvorte plán práce so žiakmi, u ktorých zistíte deficitné prejavy pri:

- vstupe,
- pri spracovaní,
- pri výstupe informácii.

Súčasťou tohto plánu budú jednotlivé kroky, postupy, metodiky, metódy, ktoré budete uplatňovať na vybranom predmete, pri konkrétnej činnosti so žiakom, potrebná jej ich detailná konkretizácia.

4.3. Na základe tzv. „škrtacej skúšky“ vypočítajte koeficient správnosti práce žiaka, intenzitu pozornosti a rozdelenie pozornosti.

3EAT VXSX VSXK KNVSX VSXN EAT XVSXN VKSN VNSX VSXK VXSX VSXN
VXSX KNSVX VSXN IAE VSKKKSXV EIA VSXK EAI KSXV KSVNX VXSX VNSX
VSXK KNVSX VSXN KNSVX IAE VSXK EAT XVSXN VSXN IAEKSXV VXSX
KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXSX KSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN
EAI KSVNX IEA VXSX KSXV KNVS KSXK IAE 3EAT VXSX VSXK KNVSX VSXN
EAT XVSXN VKSN VNSX VSXK VXSX VSXN VXSX KNSVX VSXN IAE VSKK
KSXV EIA VSXK EAI KSXV KSVNX VXSX VNSX VSXK KNVSX VSXN KNSVX IAE
VSXK EAT XVSXN VSXN IAE KSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA
VXSX KSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXSX KSXV KNVS
KSXK IAE KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXS3EAT VXSX VSXK KNVSX
VSXN EAT XVSXN VKSN VNSX VSXK VXSX VSXN VXSX KNSVX VSXN IAE
VSKKKSXV EIA VSXK EAI KSXV KSVNX VXSX VNSX VSXK KNVSX VSXN
KNSVX IAE VSXK EAT XVSXN VSXN IAEKSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN EAI
KSVNX IEA VXSX KSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXSX
KSXV KNVS KSXK IAE 3EAT VXSX VSXK KNVSX VSXN EAT XVSXN VKSN VNSX
VSXK VXSX VSXN VXSX KNSVX VSXN IAE VSKK KSXV EIA VSXK EAI KSXV
KSVNX VXSX VNSX VSXK KNVSX VSXN KNSVX IAE VSXK EAT XVSXN VSXN
IAE KSXV VXSX KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXSX KSXV VXSX
KVSXN XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXSX KSXV KNVS KSXK IAE KVSXN
XVSXN VSXN EAI KSVNX IEA VXS

4.4. Utvorte spolu 10 príkladov na figurálnu, číselnú, asociačnú, expresívnu a ideačnú fluen-
ciu a využite tieto príklady v praxi so žiakmi.

5.1. Na základe metódy posudzovania motivačných činiteľov identifikujte štruktúru motivácie
k učeniu u piatich žiakov.

Využite šesťbodovú stupnicu:

(nie je vôbec dôležité 1----2----3----4----5----6 je veľmi dôležité),

pričom si zvolíte zoznam jednotlivých činiteľov po dohode s vyučujúcou.

5.2. Použite metódu číselného trojuholníka na zistenie motivácie k učeniu u vybraných žiakov
s vynikajúcim a slabým prospechom.

5.3. Uveďte minimálne päť povzbudzujúcich a päť odrádzajúcich výrokov pedagógov, s ktorými ste sa vo svojom živote stretli, a nemuseli byť adresované práve Vám, uvažujte, ako tieto výroky pôsobili na vás a na iných.

Povzbudzujúce výroky	Vplyv na prežívanie
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Odrádzajúce výroky	Vplyv na prežívanie
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Otázky k jednotlivým kapitolám

1.1. Vysvetlite úlohu vedy v súvislosti s procesmi akomodácie a asimilácie. (Ferjenčík)

1.2. Ako sa prejavuje psychická realita podľa psychoregulačnej paradigmy?

1.3. Uved'te predmet skúmania pedagogickej a školskej psychológie.

1.4. Vysvetlite rozdiely oboch disciplín.

1.5. Uved'te na konkrétnych príkladoch uplatnenie poznatkov z oboch disciplín v praxi pedagóga.

2.1. Definujte pojmy metodológia, metóda a metodika.

2.2. Vymenujte etapy kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu.

2.3. Uved'te rozdiely medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym prístupom.

2.4. Aké druhy škál poznáme.

2.5. Vymenujte a stručne opište metódy získavania výskumných údajov.

3.1. Definujte pojem osobnosť v systémovom chápaní.

3.2. Vysvetlite podstatu statického hľadiska pri poznávaní osobnosti žiaka.

3.3. Aký móduš môžete použiť pri opise osobnosti žiaka?

3.4. Aké informácie získa pedagóg uplatnením statického hľadiska pri skúmaní osobnosti žiaka?

3.5. Uved'te jednotlivé zložky osobnosti.

4.1. Uved'te vnútorné determinanty výkonu.

4.2. Definujte pojem schopnosti a uved'te, od čoho závisí miera ich rozvinutia.

- 4.3. Uved'te rozdiely statickej a dynamickej diagnostiky inteligencie.
 - 4.4. Definujte pojem inteligencia, uved'te jej priemernú hodnotu a vysvetlite na aké kognitívne procesy sú zamerané jednotlivé testy inteligencie.
 - 4.5. Uved'te, v čom spočíva prínos Feuersteina v oblasti kognitívnych procesov a aký je jeho pohľad na inteligenciu?
 - 4.6. Opíšte jednotlivé charakteristiky pozornosti a uved'te metódy na skúmanie jednotlivých aspektov pozornosti.
 - 4.7. Bližšie charakterizujte jednotlivé faktory tvorivosti a uved'te metódy tvorivého riešenia problémov, tzv. heuristické metódy.
 - 4.8. Uved'te, ako možno rozdeliť učebné zručnosti podľa postupnosti procesu učenia a ako môže pedagóg toto poznanie využiť v praxi?
 - 4.9. Aký je rozdiel medzi testom absolútneho a relatívneho výkonu žiaka?
 - 4.10. Definujte pojem kognitívny a učebný štýl.
 - 4.11. Bližšie opíšte Kolbeho model a možnosti jeho uplatnenia v praxi pedagóga.
-
- 5.1. Definujte pojem motivácia.
 - 5.2. Uved'te a bližšie opíšte jednotlivé druhy motivácie vychádzajúce z teórie sebadeterminácie.
 - 5.3. Opíšte štádia vývinu poznávacích potrieb.
 - 5.4. Z akých potrieb vychádza motivácia k výkonu a ako toto poznanie môže využiť pedagóg v praxi?
 - 5.5. V čom spočíva význam formovania perspektívnej orientácie, uved'te rozdiely medzi žiakmi a perspektívnou a krátkodobou orientáciou.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- ADAMS, J. L. (1986). *Conceptual Blockbusting: A guide to better ideas* (3 rd ed.) Reading, MA: Addison Wesley.
- AMABILE, T. M., De JONG, W., LEPPER, M.R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, s. 92 – 98.
- ANDERSON, L. A., KRATWOHL, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonoy for learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ARMSTRONG, D. C. (1995). The Use of Kinetic School Drawing to Explore the Educational Preferences of Gifted students. *Journal for Education of the Gifted*. Oct., vol. 18, no. 4, s. 410 – 439.
- BAKALÁŘ, E., ERAZÍM, P. (1990). *Kapitoly z psychológie tvorivosti I*. Plzeň: Dum techniky ČSVTS.
- BALCAŘ, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- BARRON, F., HARRINGTON, D. M. (1981). Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*. Vol. 32, s. 439 – 476.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční téma psychologického výskumu*. 1. vyd. Tišnov: SCAN.
- BLOOM, B. a kol. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Golas*. HandbookI. Cognitive Domain. New Yorka: Longman Green.
- BŘICHÁČEK, V. (1981). *Sledování změn v činnostech jedince: úvod do intenzívní výskumné strategie*. Zprávy č.51. Praha: Výzkumní ústav psychiatrický.
- CARROLL, J. B. (1993). *Human Cognitive Abillities: A Survey of Factor Analytic Studies*. Cambridge England: Cambridge University Press.
- CASPI, A., HENRY, B., McGEE, R. O., MOFFITT, T. E., SILVA, P. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behaviour problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, s. 55 – 68.
- CATTELL, R. B. (1971). *Abillities: Their structure, growth and action*. New York: Houghton Mifflin.
- ČÁP, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- De CHARMS, R. (1976). Enhancing Motivation. New York: Irvington Publ.
- DECI, E. L., CASCIO, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation or a function of negative feedback and threats. Boston: Eastern Psychological Association.
- DECI, E. L., NEZLEK, J., SHEINMAN, L. (1981). Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, s. 1 – 10.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- DECI, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18, s. 105 – 115.
- DECI, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Di LEO, J. H. (1973). Children's drawings as Diagnostic Aids. New York: Brunner/Mazel.
- Di LEO, J. H. (1977). Child Development: Analysis and Synthesis. New York: Brunner/Mazel.
- DOČKAL, V. (2005). Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý. Praha: NLN.
- DOČKAL, V. a kol. (1987). Psychológia nadania. Bratislava: SPN.
- DREIKURS, R., GREY, L. (1997). Logické dôsledky. Nové Zámky: Psychoprof.
- ĎURIC, L., BRATSKÁ, M. (1997). Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN.
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. (1991). Pedagogická psychológia. Bratislava: JAS-PIS.
- ĎURIČ, L. (1983). Psychológia tvorivosti so zameraním na zámerné rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov základnej školy. Bratislava: Pedagogický ústav mesta Bratislava.
- EYSENCK, H. (1953). The Structure of Human Personality. London: Methuen.
- FERJENČÍK, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výskumu. Praha: Portál.
- FEUERSTEIN, R. (2002). The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.B. (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential. Assessment Device. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. S., TANNENBAUM, A. J. (1999). Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical, Psychosocial and Learning Implication. Freund Publishing House Ltd.

FLEMING, N. (2001). The VARK Questionnaire [online]. [cit. 2012-11-11]. Dostupné na : <http://vark-learn.com/questionnaire.htm>.

FONTANA, D. (1997). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.

FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. 5th. Boston: McGraw Hill.

FURMAN, A. (1988). Návrh pozorovania činnosti učiteľa a žiaka na vyučovacích hodinách. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 23, č. 4, s. 337 – 354.

FURTH, G. M. (1988). The Secret World od Drawings“ Healing Through Art. Boston: SIgo Press.

GAJDOŠOVÁ, E., HERENYIOVÁ, G., VALIHOROVÁ, M. (2010). Školská psychológia. Bratislava: Stimul.

GALPERIN, P. J. (1980). Výber z diela. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

GARDNER, H. (1999). Dimenze myšlení. Teorie mnohonásobné inteligence. Praha: Portál.

GAVORA, P. a kol. (1988). Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava: Veda.

GAVOR, P. (1996). Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava: UK.

GAVORA, P. a kol. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [citované 2012-11-11]. Dostupné na: <http://www.e Metodologia.fedu.uniba.sk/>

GAVORA, P. (2010). Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka. Nitra: Enigma.

GRÁC, J. (1969). Náčrt projektu EZSV ako osobitnej výskumno-poradenskej techniky. In: Zborník FF UK Psychologica XX, s. 111-125.

GRÁC, J. (2009). Kapitoly edukačnej psychológie. Trnava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis.

GUILFORD, J. P. (1950). Creativity, American Psychologist. Vol 5, issue 9, s. 444 – 454.

GULFORD, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: Mc Graw Hill Book.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. (2002). Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II. Praha: PedF UK.

HARDIN, M. (1989). Unpublished dissertation. University of Nevada.

HASS, A. (1998). Morálni inteligence. Jak zdravé je vaše morálni ja? Praha: Kolumbus.

HELUS, Z., HRABAL, V. (1982). Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie. Praha: SPN.

HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J. (1979). Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN.

HENDL, J. (1997). Úvod do kvalitativního výskumu. Praha: Karolinum.

- HRABAL, V., KRYKORKOVÁ, H., PAVELKOVÁ, I. (1981). Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního. *Pedagogika*, 31, s. 443 – 462.
- HRABAL, V. (1988). *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- HRABAL, V. (1978). Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáků z hlediska pedagogické psychologie *Pedagogika*, 2, s. 195 – 208.
- HRADISKÁ, E. (2004). *Metódy analýzy produktov*. In: Kollárik, T., Sollárová, E. (Eds.). *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar.
- HVOZDÍK, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN.
- JANOUŠEK, J. a kol. (1986). *Metódy v sociální psychologii*. Praha: SPN.
- JIRANEK, F. (1997). *Pedagogická psychologie*. Pardubice: PdF PU.
- JURÁŠKOVÁ, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- KAČANI, V. a kol. (1999). *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN.
- KAZUISTIKA – MINIMÁLNE ŠTANDARDY, [online]. Trnava: Pedagogická fakulta [citované 2012-11-11]. Dostupné ne: (<http://pdf.truni.sk/katedry/kps/student?statnice>)
- KERLINGER, F. N. (1972). *Základy výskumu chování*. Praha: Academia.
- KOESTNER, R., RYAN, R. M., BERNIERI, F., HOLT, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 52, s. 233 – 248.
- KOHOUTEK, R. a kol. (1996). *Základy pedagogickej psychológie*. Brno: CERM.
- KOLB, D. A. (1985). *The Learning Style Inventory*. Boston, Mass: McBeer.
- KONDÁŠ, O. (1974). *Výcvik autogénneho tréningu a systematickej desenzitizácie*. Nitra: OPPP.
- KONDÁŠ, O. (1979). *Asociačný experiment (príručka)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- KOVÁČ, D. (2007). *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: VEDA.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. (2010). *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo PU.
- KOZÉKI, B. (1976). Az iskolai tanulás motivacionánok vizsgálata. *Magyar Psichológiai Szemle*, XXXIII,4.
- KOZÉKI, B. (1979). Tanulok iskolai tevékenységgel kapcsolatos motivumaiak vizsgálata. *Magyar Psichológiai Szemle*. XXXVI, 2.
- KOZULIN, A. (2005). Integrace žáků z odlišných kultur do tříd v běžných školách. In

Mezinárodní konference Inkluzivní a kognitivní výchova a vzdělávání, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra školní a pedagogické psychologie

KRATOCHVÍLOVÁ, M. a kol. (2007). Úvod do pedagogiky. Trnava: PdF TU. LAZNIBÁ-

TOVÁ, J.: (2001). Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: Iris.

LAZNIBÁTOVÁ, J. (2001). Nadané dieťa- jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: IRIS.

LEBEER, J. (2005). Dynamické vyšetřování kognitivní modifikovatelnosti jako základ pro cílenou edukační intervenci. In Mezinárodní konference Inkluzivní a kognitivní výchova a vzdělávání, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní a pedagogické psychologie.

LEPPER, M. R., GREENE, D., NISBERR, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification“ hypothesis. *Journal of personality and Social Psychology*, 28, s. 129 – 137.

LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. (1999). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. (2001). Teória a prax tvorivého vyučovania. Prešov: ManaCon.

LURJA, A. R. (1973). *The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology*. Basic Book: Penguin Books Ltd.

MAN, F., MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. (2000). Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika* 50, 3, s. 224 – 235.

MAREŠ, J. (1981). Interakce učitel – žáci, učitel – studenti. Hradec Králové: PU a odbor školství Vč KNV.

MAREŠ, J. (1988). Pedagogická interakce a komunikace. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.

MAREŠ, J. (1998a). Využití dětské kinetické kresby k diagnostice žákova učení. Interná štúdia.

MAREŠ, J. (1998b). Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál.

MAREŠ, J. (2004). Elektronické učení a individuální styly učení. *Československá psychologie*. 48, 3, s. 247 – 262.

MARŠÁLOVÁ, L., MIKŠÍK, O. (1990). Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava: SPN.

MARTON, F., SALJO, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: Outcome and Process. In *British Journal of Educational Psychology*. Roč. 46, č. 1, s. 4 – 11.

MATĚJČEK, Z. (1997). Po dobrém nebo po zlém? Praha: Portál.

MAYER, J. D, SALOVEY, P. 1997. [online] What is emotional intelligence? [citované 2012-11-11]. : Dostupné na:

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints..EI%20Proper/EI1997MS_WhatIsEI.pdf

Mc CLELLAND, D. C. (1988). Human Motivation. Cambridge University Press.

Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov. 10. revízia. (1994). World Health Organization, Geneva, 1992. Vydavateľstvo Obzor, Bratislava.

MEILI, R. (1981). Struktur der Intelligenz. Faktoranalytische und Denpsychologische Untersuchungen. Bern: Hans Huber.

MICHAL, V. (1974). Projektivní metody. In Švancara, J. Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum.

MICHAL, V. (2005). Projektivní interview. In Psychologie dnes, č. 9, roč. 11.

MIOVSKÝ, M. (2006). Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickom výskumu. Praha: Grada.

NÁKONEČNÝ, M. (1995). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.

NOVÁK, Z. (1989). Test volných slovných asociací jako test školních znalostí. In Pedagogika, 39 (4), s. 431 – 445.

PAŠKOVÁ, L. (2008). Výkonová motivácia. B. Bystrica: PEDAGÓG, o. z.

PAVELKOVÁ, I. (2002). Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor žakovské motivace. Praha: UK.

PAVELKOVÁ, I. (1990). Perspektivní orientace jako činitel rovoje osobnosti. Praha: Akademie.

PETERSON, L. W., HARDIN, M., NITSCH, M. J. (1995). The use of children's drawings in the evaluation and treatment of child sexual, emotional and physical abuse. Archives of Medicine, 3, 76 – 83.

PETLÁK, E. (2008). Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris.

PIAGET, J. (1999). Psychologie inteligence. Praha: Portál.

PIETRASIŃSKI, Z. (1972). Tvorivé myslenie. Bratislava: Obzor.

POKORNÁ, V. (2003). Metoda instrumentálního obohacování Reuevena Feuersteina a první zkušenosti s její aplikací v novém prostředí. In Smékal, V. (Ed.). Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Praha: Barrister & Principal, s. 133 – 140.

POKORNÁ, V. (2004). Intervenční program instrumentálního obohacování R. Feuersteina. In Hadj Moussová, Z. a kol.: Intervence pedagogicko psychologického poradenství III. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, s. 174 – 212.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2001). Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Psychodiagnostika. (2012). Zdroj: <http://www.psychodiagnostika-as.sk/index.asp>
- REEVE, J., DECI, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, s. 24 – 33.
- RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51, (2), s. 165 – 184.
- RITOMSKÝ, A. (1999). Deskripcia dát pomocou SPSS. Sondy do súčasnej rodiny a domácnosti. Bratislava: MŠSR.
- RITOMSKÝ, A. (2002). Metódy psychologického výskumu: Kvantitatívna analýza dát. Bratislava: MŠSR.
- RUBINŠTEJN, S. L. (1967). Základy obecné psychologie. Praha: SPN.
- RUEF, M., FURMAN, A., MUÑOZ-SANDOVAL. (2003). Medzinárodná edícia. Príručka pre administrátorov: Slovenská edícia. Nashville: The Woodcock-Muñoz Foundation.
- RUISEL, I. (2004). Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar.
- RUISEL, I. (2005). Múdrost' v zrkadle vekov. Bratislava: Ikar.
- RYAN, R. M., GROLNIC, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Selfreport and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, s. 550 – 558.
- RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- ŘÍČAN, P., ŽENATÝ, J. (1992). K teorii a praxi projektivních technik. Bratislava.
- SALOVEY, P., MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, s. 185 – 211.
- SHAUGHNESSY, J., ZECHMEISTER, E. (1990). *Research Methods in Psychology*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- SMÉKAL, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Barister & Principal.
- SPEARMAN, CH. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15 (2), s. 201 – 292.
- STERN, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Baltimore: Warwick and York.
- STERNBERG, R. J. (2001). *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výskumu*. Boskovice: Albert.
- SZOBIOVÁ, E. (1999). *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul.

- ŠVANCARA, J. (1979). *Emoce, city a motivace*. (3. vyd.) Praha: SPN.
- ŠVEC, Š a kol. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
- ŠVEC, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- TASHAKKORI, A., TEDDIE, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- THOMAS, A., CHESS, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- THORNDIKE, E. a kol. (1927). *The Measurement of Intelligence*. New York: Teachers College Press.
- TORRANCE, E. P. (1980). *Growing up Creatively Gifted: The 22 Year Longitudinal Study*. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, s. 148 – 158.
- TURECKIOVÁ, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- TUREK, I. (2003). *Ako sa naučiť učiť*. Bratislava: MPC.
- TUREK, I. (2004). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC.
- VÁGNEROVÁ, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK.
- VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- VALIHOVÁ, M., GAJDOŠOVÁ, E. (2009). *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- VALIHOVÁ, M. (2008a). *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- VALIHOVÁ, M. (2008b). *Školský psychológ a škola*. Banská Bystrica: PF UMB.
- VALIHOVÁ, M. (2009a). *Úvod do školskej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- VALIHOVÁ, M. (2009b). *Úvod do školskej psychologie*. IPV Inštitut priemyselnej výchovy. Žilina. IPV/EDIS – Vydavateľstvo Žilinskej univerzity..
- VALIHOVÁ, M. (2010). *Psychologické aspekty výchovy*. OZ Pedagog. Banská Bystrica.
- VALIHOVÁ, M. (2011a). *Kapitoly zo psychologie výchovy*. IPV Inštitut priemyselnej výchovy. Žilina. IPV/EDIS Vydavateľstvo Žilinskej univerzity.
- VALIHOVÁ, M. (2011b). *Psychológia výchovy*. 1. časť – Všeobecné otázky psychológie výchovy. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg.
- VALIHOVÁ, M. (2011c). *Psychológia výchovy*. 2. časť – Aktuálne otázky psychológie výchovy a možnosti psychológie pri ich riešení. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg.
- VANČOVÁ, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- VENDEL, Š. (2007). *Pedagogická psychológia*. (2. Vydanie.) Bratislava: EPOS.

- VIŠŇOVSKÝ, J. (2000). Managment ľudských zdrojov. Nitra: SPN.
- WÁGNEROVÁ, V. (2009). Efektívne rodičovstvo. Manuál pre lektorov. Brno: CRSP.
- WALLAS, G. (1926). The Art of Thought. New York: Harcourt Brace.
- WECHSLER, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.). Baltimore, MD: William&Wilkins.
- WOODWORTH, R. S., SCHLOSSBERG, H. (1959). Experimentálna psychológia. Bratislava: SAV.
- ZAJONC, R. B. (1965). Social Facilitation. Science, New Series, vol 149, no 3681, s. 269 – 274.
- ZELINA, M., FURMAN, A. (1986). Metodika psychologickkej analýzy vyučovacích hodín. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Roč. 21, č. 4, s. 321 – 332.
- ZELINA, M. (1994). Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. (1995). Stratégie rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. (1996). Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris.
- ZELINA, M. (1997). Ako sa stať tvorivým? Metódy a formy tvorivého riešenia problémov. Bratislava: Fontana.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. (1990). Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. Bratislava: SPN
- ZUCKERMAN, M., PORAC, J., LATHIN, D., SMITH, R., DECI, E. L. (1978). On the importance of self.determination for intrinsically motivated behavior. Personality and Social Psychology Bulletin. 4, s. 443 – 446.

Zoznam obrázkov a tabuliek

- S. 24 Obrázok 1 Schematické znázornenie etáp kvantitatívneho výskumu
- S. 25 Obrázok 2 Schematické znázornenie etáp kvalitatívneho výskumu
- S. 27 Obrázok 3 Schematické znázornenie začiatočného procesu bádania
- S. 29 Obrázok 4 Schematické znázornenie výskumných tém, problémov, otázok a predmetu skúmania.
- S. 44 Obrázok 5 Schematické znázornenie interpretačného rámca jednotlivých farieb v detskej kresbe
- S. 48 Obrázok 6 Znázornenie metódy sémantického výberu v elektronickej verzii
- S. 48 Obrázok 7 Schematické znázornenie jednotlivých kvadrantov pri sémantickom výbere.
- S. 59 Obrázok 8 Schéma vnútorných determinant výkonu
- S. 65 Obrázok 9 Schematické znázornenie rozdielov statickej a dynamickej diagnostiky
- S. 68 Obrázok 10 Ukážka úlohy z Ravenových matíc
- S. 69 Obrázok 11 Medzinárodná edícia Woodcock-Johnson: Testy kognitívnych schopností – testy a trsy (upravené)
- S. 77 Obrázok 12 Schematické znázornenie modelu sprostredkovaného učenia (Zdroj: Feuerstein, Klein, Tannenboun, 1999)
- S. 78 Obrázok 13 Ukážka Feuersteinovho inštrumentu Usporiadanie bodov
- S. 81 Obrázok 14 Schematické znázornenie podmienok optimálne pozornosti
- S. 82 Obrázok 15 Ukážka metódy číselného štvorca
- S. 102 Obrázok 16 Schematické znázornenie myšlienkových procesov
- S. 117 Obrázok 17 Schematické znázornenie rozdielnych prejavov správania u žiaka s prevládajúcou potrebou úspešného výkonu a s potrebou vyhnúť sa neúspechu
- S. 118 Obrázok 18 Klasifikácia sociálnych potrieb
- S. 119 Obrázok 19 Schematické znázornenie rozdielov medzi žiakmi s perspektívnou a krátkodobou orientáciou.
- S. 125 Obrázok 20 Schematické znázornenie vplyvu publika na výkon žiaka
-
- S. 25 Tabuľka 1 Rozdiely medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym prístupom vo výskume
- S. 63 Tabuľka 2 Rozdelenie jednotlivých úrovní inteligencie podľa MKCH- 10.
- S. 128 Tabuľka 3 Rozdiely medzi chválou a povzbudzovaním s uvedením konkrétnych príkladov