



PEDAGOGICKÁ REVUE

2018
ročník 65

Pedagogická revue, č. 2, ročník 65. Dátum vydania: júl 2018. Vychádza 4 krát do roka.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506. Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Zástupca hlavného redaktora: RNDr. Mária Nogová, PhD.

Vedecká rada: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.,

prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Dr.h.c., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.,

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.,

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., RNDr. Mária Nogová, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Renáta Somorová, Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.,

Mgr. František Tůma, Ph.D., PhDr. Mária Macková, PhD., PhDr. Jana Koláčková, PhD.,

PaedDr. Darina Dvorská, PhD., Mgr. Martin Kuruc, PhD., Mgr. Petra Rapošová, PhD.,

doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Mária Onušková.

Grafická úprava: LAYOUT, s. r. o., Bratislava

ISSN 1335-1982

ISSN 2585-8424

Obsah

Príhovor.....	4
1. KRITICKÉ MYSLENIE AKO PROFESIJNÁ A OSOBNOSTNÁ KVALITA ČLOVEKA CRITICAL THINKING AS PROFESSIONAL AND PERSONALITY QUALITIES OF THE HUMAN <i>Martina Kosturková</i>	5
2. ŽIACKE PREDSTAVY O MIKROORGANIZMOCH NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE PUPILS' IDEAS ABOUT MICROORGANISMS IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Katarína Ušáková, Sabína Zednikovičová</i>	37
3. ŠIKANOVANIE A AGRESÍVNE SPRÁVANIE SA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM BULLYING AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PUPILS TOWARDS TEACHERS <i>Slavomíra Bellová</i>	62
4. VPLYV DRAMATERAPEUTICKÝCH PROSTRIEDKOV NA OSOBNOSTI KLIENTOV ZÁVISLÝCH OD ALKOHOLU A PERVITÍNU EFFECT OF DRAMATHERAPY ON THE PERSONALITY OF CLIENTS ADDICTED TO ALCOHOL AND METHAMPHETAMINE <i>Natália Čáčková, Kristýna Krahulcová</i>	80

Príhovor

Vážení čitatelia časopisu Pedagogická revue. V 2. čísle sme pre vás pripravili 4 príspevky.

V štúdií s názvom Kritické myslenie ako profesijná a osobnostná kvalita človeka reaguje PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD. z Prešovskej univerzity na potrebu kritického myslenia ako profesijnú a osobnostnú kvalitu človeka (nielen učiteľa). Upozorňuje na aktuálny stav tejto spôsobilosti u vybraných kategórií respondentov, vysvetľuje jeho príčiny na pozadí rigidne ukotvených modelov výchovy a vzdelávania. Potrebu schopnosti kriticky myslieť autorka vníma: 1) ako profesijnú spôsobilosť budúcich učiteľov, ktorí by ju mali vedieť rozvíjať u svojich žiakov i ako prenosnú zručnosť absolventov iných študijných odborov, ktorí ju môžu vhodne uplatniť na trhu práce; 2) ako osobnostnú a ľudskú kvalitu, ktorá rozumne pomáha pri dosahovaní vlastných cieľov. V príspevku sú diskutované aj možnosti podpory kritického myslenia, ktoré vedú k intelektuálnym cnostiam mysle.

Doc. RNDr. Katarína Ušáková, PhD. a Mgr. Sabína Zednikovičová z Prírodovedeckej fakulty v Bratislave sa v ďalšom článku venujú analýze predstáv žiakov 6. ročníka základnej školy o mikroorganizmoch s dôrazom na výskyt mylných predstáv. Hlavným výskumným nástrojom bolo fenomenologické interview a doplnkovým nástrojom bola žiacka kresba. Na základe výsledkov výskumu odporučili závery pre pedagogickú prax. PhDr. Slavomíra Bellová, PhD. z Katedry pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku v príspevku rieši problematiku zameranú na agresívne správanie sa žiakov voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania. Cieľom príspevku je rozpracovať problematiku agresivity a agresívneho správania sa žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Na základe empirického prieskumu zisťovala najčastejšie prejavy agresívneho správania sa žiakov mladšieho školského veku voči učiteľom. Vplyv dramaterapeutických prostriedkov na osobnosti klientov závislých od alkoholu a pervitínu je názov príspevku Mgr. Natálie Čačkovej a Mgr. Kristýny Krahulcovej Ph.D z Univerzity Palackého v Olomouci. V štúdií informujú o využití dramaterapeutických prostriedkov na detoxifikačnom oddelení. Zaoberajú sa vplyvmi rôznych druhov dramaterapeutických prostriedkov na osobnosti klientov a skúmajú, akým spôsobom reagujú klienti pri použití rôznych dramaterapeutických prostriedkov a pozorujú zmeny v ich prežívaní pri dramaterapeutickej intervencii.

*Prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.
hlavný redaktor*

1 KRITICKÉ MYSLENIE AKO PROFESIJNÁ A OSOBNOSTNÁ KVALITA ČLOVEKA

CRITICAL THINKING AS PROFESSIONAL AND PERSONALITY QUALITIES OF THE HUMAN

MARTINA KOSTURKOVÁ

Katedra pedagogiky

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita, Prešov

Abstrakt: Štúdia reaguje na potrebu kritického myslenia ako profesijnú a osobnostnú kvalitu človeka (nielen učiteľa). Upozorňuje na aktuálny stav tejto spôsobilosti u vybraných kategórií respondentov, vysvetľuje jeho príčiny na pozadí rigidne ukotvených modelov výchovy a vzdelávania. Potrebu schopnosti kriticky myslieť autorka vníma: 1) ako profesijnú spôsobilosť budúcich učiteľov, ktorí by ju mali vedieť rozvíjať u svojich žiakov i ako prenosnú zručnosť absolventov iných študijných odborov, ktorí ju môžu vhodne uplatniť na trhu práce; 2) ako osobnostnú a ľudskú kvalitu, ktorá rozumne pomáha pri dosahovaní vlastných cieľov. Kritické myslenie predpokladá znalosť základných prvkov myslenia, aj základných intelektuálnych štandardov pre myslenie. Na tomto poznaní by mal byť postavený celý edukačný systém všetkých stupňov vzdelávania, ak učí rozvíjať predovšetkým intelektuálne črty jedinca, nazývané aj cnosti mysle – intelektuálna pokora, autonómia, integrita, odvaha, vytrvalosť, vcítenie, nestrannosť a dôvera v rozum. Od budúceho atraktívneho aktéra spoločnosti sa očakáva morálna gramotnosť, pretože vývoj našej spoločnosti ukazuje, že ju potrebujeme viac ako kedykoľvek v minulosti. V príspevku sú diskutované aj možnosti podpory kritického myslenia, ktoré vedú k intelektuálnym cnostiam mysle.

Kľúčové slová: *kritické myslenie, jeho stav, príčiny, možnosti riešenia, potreba intelektuálnych cností mysle.*

Abstract:

The study responds to the need for critical thinking as both professional and personal qualities of a person (not just a teacher). It highlights the current status of the capability of selected categories of respondents, explains its causes within the firmly established models of upbringing and education. The author considers the need for critical thinking: 1) as a professional competence of future teachers who should be able to help their pupils to develop it as well as a transferable skill of graduates of other study disciplines who can apply them appropriately in the labor market; 2) as personality and human qualities that sensibly help to achieve everyone's own goals. Critical thinking postulates knowledge of basic elements of thinking as well as basic intellectual standards for thinking which should be the background of the whole educational system of all levels of education if it predominantly teaches to develop the intellectual features of an individual, also called the virtues of the mind – intellectual humility, autonomy, integrity, courage, endurance, empathy, impartiality and trust in mind. Any future attractive member of the society is expected to be morally literate, because development of our society shows that we need it more than ever in the past. Our paper also discusses different options of critical thinking support which lead to the intellectual virtues of the mind.

Key words: *critical thinking, its state, causes, solution options, need for intellectual virtues of the mind.*

ÚVOD

Kritické myslenie sa od čias Sokrata považuje za všeobecnú výnimočnú spôsobilosť. Na Slovensku sa v edukačnej rovine s týmto pojmom stretávame približne v roku 1994 prostredníctvom grantu Kollárikovej (1995)

v rámci Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského (ďalej PF UK) v Bratislave v spolupráci s kolegami z univerzity v Severnej Iowe (išlo prevažne o teoretické vymedzenie pojmu).

Kritické myslenie aj po oficiálnom zavedení do Štátneho vzdelávacieho programu SR po roku 2008, ako jedna z cielových požiadaviek vzdelávania, je stále na periférii. Z výsledkov aktuálnej analýzy časopiseckej literatúry na Slovensku za posledných 10 rokov (roky 2008 – 2017; ešte nepublikovaný zdroj) vyplýva, že odborná verejnosť venuje veľmi malú pozornosť skúmaniu problematiky v empirickej rovine. Je potrebné ešte podotknúť, že pojem kritické myslenie sa v našej spoločnosti v poslednej dobe používa veľmi často, niekedy skôr ako módný pojem. Zelina (2017a) hodnotí, že nedostatok odborného poznania tohto fenoménu vedie k rozličným skresleniam, mystifikáciám a simplifikáciám.

Do roku 2015 bolo kritické myslenie na 4. mieste medzi najpožadovanejšími svetovými kvalitami človeka. Podľa najnovších správ World Economic Forum (2018) je kritické myslenie druhou spôsobilosťou budúcnosti spomedzi najpotrebnejších top desiatich. Tlak spoločnosti, informačná explózia, eliminácia proti manipulácii, vo všeobecnosti komunikácia ako zdroj nedorozumení, manipulácie, nerelevantnej interpretácie a argumentácie a pod., sú najčastejšie uvádzanými dôvodmi potreby kritického myslenia.

Od absolventov daných stupňov vzdelávania sa očakáva, že budú mať rozvinuté také prenositeľné zručnosti na požadovanej úrovni, ktoré budú vedieť uplatniť v praxi. V tomto smere nadväzujeme na výsledky vzdelávania definované v Národnom kvalifikačnom rámci SR (ďalej NKR SR) v súlade s Európskym kvalifikačným rámcom pre celoživotné vzdelávanie (ďalej EKRCV), ktoré naznačujú, že naša spoločnosť potrebuje mladých ľudí, ktorí sú flexibilní, tvoriví, proaktívni; ľudí, ktorí dokážu riešiť spoločenské problémy, robiť zodpovedné rozhodnutia, kriticky premýšľať, efektívne komunikovať a efektívne pracovať. Z toho je zrejmé, že nejde len o súbor osvojených faktov edukantom, ale o kritickú múdrosť, ktorú odborníci (Rothstein, 1990; Ruisel, 2008; Čavojová, 2016; Zelina, 2017 b) ponímajú aj ako schopnosť ako pristupovať k riešeniu problémov. Aj keď príspevok nie je orientovaný na definovanie súvisiacich pojmov, v tomto kontexte je

relevantné v rámci skladby intelektových procesov používať pojmy – kognitívne, nonkognitívne a metakognitívne, resp. autoregulatívne učenie (upravené podľa Rothstein, 1990 in Zelina, 2017 b).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY KRITICKÉHO MYSLENIA

Pojem kritické myslenie je odvodený z koreňa slova v starovekom Grécku *kriticos* (čo znamená v každom rozsudku) a *kriterion* (čo znamená normu). Etymologicky slovo znamená vytváranie kritického úsudku založeného na normách (Paul a Elder, 2003). Aj keď v súčasnosti filozofické, kognitívno-psychologické a pedagogické diela poskytujú širokú škálu definícií kritického myslenia (pozri Kosturková, 2016a, 2016 b), pre nás je inšpiratívna definícia Ruisela (2008), podľa ktorého ide o synonymum pre kvalitné alebo rozumné myslenie zahrňujúce tieto zložky – motiváciu pre náročnosť, ktorú kritické myslenie vyvoláva; poznatky o schopnostiach kritického myslenia; tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami a metapoznávací monitoring.

V praktickej rovine (napr. vo vyučovacom procese) je potrebná súhra nonkognitívnej, kognitívnej aj konatívnej dimenzie; nie je možné ich od seba oddeliť.

Lai (2011) z dispozícií a návykov mysle (**nonkognitívna dimenzia**) v štúdiách zahraničných odborníkov (Bailin, Ennis, Facion, Glaser, Halpern, Paul, Watson) identifikovala – otvorenosť, ochotu hľadať dôvody, túžbu byť dobre informovaný, flexibilitu, rešpektovanie a pod. Medzi mimokognitívne faktory určite patrí *motivácia* – motivovaný človek má väčšiu pravdepodobnosť vytrvať v situáciách, ktoré si vyžadujú kritické uvažovanie (Dewey, 1916; Novack, 1960; Facione, 1990; Bean, 1996; Halpern, 1998 a i.); *spolupráca* – korene nachádzame v piagetovskom prekonaní kognitívneho konfliktu (Piaget, 1970) a Vygotského zóny najbližšieho vývoja (Vygotskij, 1970, 1976, 2004). Tieto poňatia zdôrazňujú význam sociálnych interakcií pre podporu kognitívneho rozvoja (Dillenbourg et al., 1996; Bailin et al., 1999; Thayer-Bacon, 2000) a pod.

Facione (1990) ku kognitívnym komponentom (**kognitívna dimenzia**) zaraduje predovšetkým interpretáciu, analýzu, hodnotenie, usudzovanie (inferencia), explanáciu a autoreguláciu. Ruisel (2008) za výkonnú a regulačnú funkciu kritického myslenia označuje metapoznávanie. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia sa. Aby sme k tomu dospeli ako jedinci, potrebujeme učebné prostredie s novou paradigmou prístupu ku kultivácii osobnosti, na ktorú upozorňuje najnovšia štúdia prof. Zelinu (2017 b). Zároveň autor konštatuje, že vzdelávacie štandardy, rozdelené na výkonové a obsahové, sú určované kognitívnymi procesmi (pamäť, porozumenie, aplikácia, analýza, evaluácia, kreativita) a kognitívnym obsahom (faktické, koncepčné, procedurálne a metakognitívne vedomosti). Kognitívne, nonkognitívne a metakognitívne funkcie by mali byť súčasťou rozpracovania metodík a postupov pri vyučovaní jednotlivých vyučovacích predmetov. Ako hlavný dôvod uvádza to, aby žiak nebol len nositeľom informácií, ale aby ich dokázal funkčne spracovať na aplikáciu v živote. To je to, čo sa od kriticky mysliaceho človeka očakáva.

Aby učiteľ ľahšie zabezpečil transfer medzi súvislosťami a metapoznávacím monitoringom, vyžaduje sa správna aplikácia rôznych metód a foriem podporujúcich rozvoj kritického myslenia (Ruisel, 2008). Autor ďalej vysvetľuje, že ak sa kritické myslenie nevhodne uplatňuje v nových súvislostiach, nie je vždy úspešné. Obvykle preto sa vyžadujú stratégie, ktoré tento proces uľahčujú (aplikácia príkladov a výber poznatkov, ktoré môžu pôsobiť ako vybavovací kľúč). Usudzovanie, riešenie problému a učenie sa závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti.

Paul a Elder (2006) kritické myslenie považujú za umenie analyzovať a hodnotiť myslenie s úmyslom zlepšenia. Podľa autorov dobre kultivovaný kritický mysliteľ:

- vyvoláva zásadné otázky a problémy, formuluje ich jasne a presne;
- zhromažďuje a vyhodnocuje účinne relevantné informácie pomocou abstraktných nápadov na ich interpretáciu;

- prichádza k dobre odôvodneným záverom a riešeniam, testuje ich proti príslušným kritériám a normám;
- premýšľa otvorene v rámci alternatívnych systémov myslenia, rozpoznáva a podľa potreby posúdi ich predpoklady, dôsledky a praktickosť;
- efektívne komunikuje s ostatnými pri riešení komplexných problémov.

Kritické myslenie je podľa autorov samoriadené, sebadisciplinované, sebamonitorované a sebakorekčné myslenie. Vyžaduje prísne normy excelentnosti a dôkladné ovládanie ich používania. Znamená to efektívnu komunikáciu, schopnosť riešenia problémov a záväzok prekonať egocentrizmus a sociocentrizmus. Ide o jednu z najpodstatnejších zložiek kritického myslenia, a to autoreguláciu. Podľa Faciona (1990) je to šiesty komponent z kognitívnej dimenzie kritického myslenia. Zelina (2017 b) tomuto komponentu pripisuje zvlášť veľký význam, pretože len autoregulatívna, integrovaná osobnosť dokáže odolávať sociálnym vplyvom a ostať sebou, lebo si vytvára vlastný koncept environmentu.

Z naznačených úvah vyplýva, že kritické myslenie nie je založené na izolovanej schopnosti, ale skôr na súbore osobnostných, postojoyých a poznávacích schopností, ktoré možno aplikovať pri logickom zvažovaní všetkých dôvodov za a proti (Ruisel, 2005).

Poznámka autorky: V kontexte problematiky kritického myslenia je potrebné odborne prediskutovať pojem metakognícia a autoregulácia. Odvolávame sa na najnovšiu štúdiu Zelinu (2017 b). V kontexte kritického myslenia by sme uprednostnili pojem autoregulácia, v súlade s konštatovaním Facioneho (1990) a Zelinu (2017 b).

Schopnosť kriticky myslieť vybraných skupín slovenských respondentov a príčiny tohto stavu

Naše myslenie je často zaujaté našimi záujmami a hodnotami, ľuďmi, ktorí nás obklopujú a formujú. Zvyčajne vidíme veci tak, ako ich chceme vidieť. Táto deformácia reality je bežná v ľudskom živote. Je to fenomén, ktorému

všetci podliehame. Práve z tohto dôvodu ľudská komunikácia potrebuje pravidlá pre relevantné formulovanie myšlienok (Jedinák, 2017). Centrom záujmu nielen vysokoškolskej prípravy by malo byť prehĺbenie základných vedomostí z oblasti modernej logiky a správnej argumentácie. Zvlášť pregraduálna príprava budúcich učiteľov si vyžaduje tréning v takých užitočných spôsoboch pre rozpoznanie správnosti či nesprávnosti úsudkov, odôvodnení i argumentácií: 1. aby sami vedeli odolávať manipulácii, preveriť dôveryhodnosť zdroja, silu argumentu a pod., 2. aby tieto zručnosti učili svojich žiakov, ako sa vedieť vyjadriť s využitím relevantného indukčívneho aj deduktívneho argumentu, ako pracovať s informáciami, ako vedieť identifikovať logické chyby a pod.

Cielom vzdelávacieho systému v SR by malo byť posilniť rozvoj vlastného edukantovho potenciálu, aby ako jednotlivec vedel zodpovedne a relevantne riadiť svoj život v súkromnom a profesijnom živote. Rozvoj efektívnych schopností myslieť by malo byť súčasťou nášho kurikula. Je síce pravdou, že sčasti rozvoj kritického myslenia je zakomponovaný ako jedna z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu SR, ale existujú dôkazy o jeho nesystematickej podpore a nesystematickom rozvoji v edukačnej praxi. Ide nielen o analýzy medzinárodných meraní OECD PISA, ale aj viaceré správy z výskumov o stave kritického myslenia niekoľkých cieľových skupín respondentov z edukačnej praxe na Slovensku.

Výsledky v schopnosti kriticky myslieť sme získali prostredníctvom Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia (ďalej W-GCTA; Watson a Glaser, 2000). Odborníci Psychological Corporation konštatujú, že test tohto druhu je kolektívnym dielom špičkových odborníkov v problematike, ktorí sledovali jediný cieľ, a to presné a validné meranie sledovaného fenoménu. Úlohy v teste odrážajú dôkladné analytické myslenie, to je dôležitým predpokladom a nevyhnutnosťou v mnohých profesiách. W-GCTA pozostáva zo série piatich testových cvičení, z ktorých každá vyžaduje uplatnenie schopnosti analytického uvažovania. Cvičenia obsahujú typ informácií, aký bežne nachádzame v novinách, časopisoch, médiách, a zahŕňajú komentáre a tvrdenia, ktoré by človek nemal akceptovať bez kritického posúdenia (Watson a Glaser, 2000). Nachádzame tu cvičenia s neutrálnou tematikou (počasie, vedecké fakty, experimenty a pod.) a cvi-

čenia vyvolávajúce v ľuďoch silné emócie a predsudky (politika, ekonomika, sociálne otázky). Zámerne boli použité kontroverzné materiály s tým úmyslom, aby sa získal čiastkový obraz o schopnosti individua kriticky posudzovať otázky, ktoré môžu vyvolávať silné pocity alebo predsudky (napr. Sherif, Sherif a Nebergall, 1965; Mitchell a Byrne, 1973; Jaeger a Freijo, 1975; in Watson a Glaser, 1990). Test pozostáva z piatich subtestov. K nim uvádzame aj krátku charakteristiku, aby čitateľ mal predstavu o tom, čo sa od respondenta v konkrétnej sérii cvičení očakávalo.

1. Úsudok – je myšlienkový proces, v ktorom nadobúdame presvedčenie, že z nejakej sústavy viet (premís) vyplýva nejaká sústava viet (záver). Odborná literatúra uvádza tieto typy úsudkov: napr. kategorický, hypotetický, hypoteticko-kategorický, alternatívny, disjunktívny (Behúnová, 1998). V tomto subteste W-GCTA sa od respondenta očakávalo hodnotenie platnosti úsudkov, vytvorených na základe série faktických údajov (Watson a Glaser, 2000).
2. Rozpoznávanie domniek – identifikovanie nevypovedaných domniek alebo predpokladov zo série tvrdení (Watson a Glaser, 2000).
3. Dedukcia – či isté závery vyplývajú z informácií obsiahnutých v daných výrokoch a premisách (Watson a Glaser, 2000).
4. Interpretácia – zváženie faktov a rozhodovanie o oprávnenosti zo všeobecní a záverov, vyvedených na základe daných údajov.
5. Hodnotenie argumentov – rozlišovanie medzi argumentmi, ktoré sú na daný problém silné a podstatné a argumentmi slabými, nepodstatnými (porov. napr. publikácie Zouhara, 2008).

V tabuľke 1 sú prezentované výsledky v schopnosti študentov kriticky myslieť prevažne učiteľských bakalárskych a magisterských študijných programov UKF v Nitre. Študenti boli testovaní v akademickom roku 2016/2017. Vyššie podrobnejšie vysvetlenia boli potrebné z dôvodu, že v rámci analýzy záznamových hárkov výskumníci zaregistrovali poznámky prostredníctvom marginálií od testovaných študentov aj pedagógov, ktorí boli ochotní participovať na výskume. Základnou podmienkou je,

aby respondent pri vyplňaní testu mal absolútne vyčistenú a otvorenú myseľ, t. j., aby bol nezaujatý – čo mnohým robilo počas testovania problém. Úlohou respondenta bolo, aby text posúdil bez toho, či s jeho obsahom súhlasil alebo nie.

Tabuľka 1 Popisné štatistiky výsledkov testu W-GCTA študentov UKF v Nitre

Test W-GCTA	Hrubé skóre				
	Početnosť N	Priemer M	min	max	SD
Úsudok	391	5.30	0	11	1.93
Rozpoznávanie domniek	391	9.28	3	15	2.06
Dedukcia	391	8.65	3	14	1.80
Interpretácia	391	9.85	5	15	1.87
Hodnotenie argumentov	391	10.08	4	15	2.03
Spolu	391	43.72	30	58	4.62

Legenda: min – minimálna hodnota; max – maximálna hodnota; SD – smerodajná odchýlka

Predbežné výsledky (tabuľka 1) naznačujú, že študenti UKF v Nitre dosiahli zo slovenských testovaných skupín najvyšší priemer ($M = 43.72$; $SD = 4.62$). Keď však zhodnotíme dosiahnuté priemerné skóre skupín uvádzaných Watsonom a Glaserom (2000), rozdiel je približne o 19 bodov v priemere (napr. študenti UKF v Nitre a uchádzači o pedagogickú profesiu na britskej univerzite), v neprospech slovenských skupín.

Tabuľka 2 Stav v schopnosti kriticky myslieť vybraných skupín respondentov.

Testovaná skupina (skupiny testované autorkou príspevku)	Rok testovania	Početnosť N	Priemer M	SD
Učiteľstvo PU v Prešove	2012	157	40.95	5.38
Učiteľstvo KU v Ružomberku	2012	137	42.44	4.43
Učители gymnázií – Východ Slovenska	2012	295	41.15	4.66
Žiaci gymnázií – Východ Slovenska	2012	365	40.41	5.94
Študenti učiteľstva PU v Prešove	2015	206	42.73	4.27
Študenti uč. a neuč. št. prog. UKF v Nitre	2016/2017	391	43.72	4.62
Skupiny noriem uvádzané Watsonom a Glaserom (2000)				
Uchádzači o pedagogickú prácu na britskej univerzite	2000	64	64.25	8.05
Žiaci gymnázia na juhu Londýna	2000	108	57.70	8.30

Príčin tohto stavu je niekoľko. Z profesijného hľadiska je dôležité upozorniť na tieto skutočnosti:

- **Nekompatibilita medzi vysokoškolskou (aj pregraduálnou) prípravou a požiadavkami praxe** – Dublinské deskriptory (získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery – úsudok, schopnosť komunikovať, vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania; JQI, 2001 in ENQA, 2009), Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (Európska komisia, 2009a), výzvy World Economic Forum (2018). Konštatujeme, že aj keď sa novým školským zákonom oficiálne vytvo-

ril priestor pre rozvoj kritického myslenia, v praxi došlo len k formálnym inováciám, bez skutočnej zmeny. Viaceré výskumy na Slovensku poukazujú na to, že rozvoju kritického myslenia sa nevenuje systematická pozornosť. Aj keď poznáme stav kritického myslenia a požiadavky kladené na absolventov daných stupňov, ostávame v rigidne ukotvených transmisívnych modeloch vzdelávania. Čoraz náročnejšie je prinútiť edukanta hĺbkovo sa zamyslieť nad daným problémom.

- **Z učiteľských študijných programov sa pomaly vytrácajú základy filozofického, historického a pedagogického myslenia**, bez ktorých nie je možné pochopiť podstatu problematiky.
- **Absencia základov logiky** – Kým v predošlých akreditovaných študijných učiteľských programoch, napr. univerzity v Prešove spoločenskovedného základu bol ponúkaný študijný predmet *Úvod do logiky pedagogického myslenia* (Behúnová, 1998), v súčasnosti neexistuje predmet, ktorý by nahradil potrebný obsah tohto druhu myslenia do hĺbky. Jedinák (2005; 2017) konštatuje, že príprava učiteľa na svoju didaktickú činnosť vyžaduje nielen zložku pedagogicko-psychologickú, ale aj metodologickú. Veľké množstvo rôznorodých poznatkov vyžaduje, aby naše vedomosti boli systematicky usporiadané do logicky nadväzujúcich štruktúr. Zdôrazňuje, že budúci učitelia by vo svojej vysokoškolskej príprave mali prehlbovať základné vedomosti o formálnej i neformálnej logike, správnej argumentácii, aby vedeli posilňovať kritické myslenie svojich žiakov. Zvlášť je potrebné podporiť citlivé rozlíšenie ich logických a psychologických prístupov k žiakom na základe vyvážených výchovno-vzdelávacích cieľov, ako aj didakticky vhodné zdôvodňovanie a logicky štruktúrované vyučovanie, ktoré prispieva k hierarchickému usporiadaniu vedomostí o svete, v ktorom žijeme. Podľa nášho názoru je potrebné nielen budúcich učiteľov dôslednejšie pripravovať v logike argumentácie o reprodukcii skutočnosti v jazykovej podobe (podľa Jedináka, 2005), ale aj podporiť obsah a formu jazykového prejavu s využitím relevantného induktívneho a deduktívneho prístupu.
- **Nerešpektovanie kreditovej záťaže jednotlivých študijných predmetov** (Európska komisia, 2009 b), čo vedie študentov k neschopnos-

ti stihnúť všetko a všade byť (prirodzeným dôsledkom – povrchnosť). Navyše z obsahovej analýzy informačných listov ($N = 118$; Kosturková, 2016c) študijných predmetov spoločenskovedného a pedagogicko-psychologického základu učiteľských študijných programov vyplýva, že výsledky vzdelávania sú orientované prevažne na myslenie nižšieho radu (približne 74 %).

Naznačili sme len niekoľko príčin odrážajúcich aktuálny stav kritického myslenia viacerých cieľových skupín v slovenskej školskej praxi. Problém je však potrebné vnímať komplexnejšie. Náročné spoločenské podmienky sa odrážajú na samotnom správaní sa a konaní individua. Z tohto je možné vyšpecifikovať **dve skupiny bariér kritického myslenia: 1) vonkajšie** – napr. školský systém, ktorý nepodporuje systematický rozvoj kritického myslenia a pod.; **2) vnútorné** – napr. strach z výsmechu spolužiakov alebo učiteľa, nevedomosť, neschopnosť pracovať s informáciami a pod. Viacerí zahraniční autori sa zoberali bariérami rozvoja kritického myslenia.

Torres (2015) opisuje dva typy bariér kritického myslenia:

- vnútorné – racionalizácia, tvrdohlavosť, predpojatosť, emócie;
- vonkajšie – rodina, priatelia, média, učiteľia, resp. podľa nášho názoru školský systém.

Tracey (2018) formuloval tieto bariéry:

- absencia konkretizácie cieľov so zameraním na rozvoj kritického myslenia.
- strach z neúspechu alebo zo zlyhania – predvídanie zlyhania paralyzuje činnosti vedúce ku kritickému uvažovaniu, a to je hlavný dôvod zlyhania a neefektívnych riešení.
- strach z kritiky – ide o strach z posmechu, odmietnutie, alebo aby sme nevyzerali hlúpo. Veľa ľudí má v sebe túžbu, aby niečo schvaľovali iní. Následkom toho sú spokojní s priemernosťou, pretože sa boja pokúsiť sa prejavíť sa. V dôsledku týchto obáv sa cítia v bezpečí, ak sa uspokojujú s málom, no v skutočnosti by dokázali oveľa viac.
- homeostáza – je to hlboká podvedomá túžba zostať v súlade s tým, čo

sme urobili alebo povedali v minulosti. Je to strach robiť alebo povedať niečo odlišné s tým, čo sme urobili alebo povedali skôr. Ide o nevedomý tlak, ktorý nás vedie *komfortnou zónou* – stereotyp, v ktorom sme uviazli.

- pasívne myslenie.

Medzi ďalšie prekážky kritického myslenia je možné zaradiť tie, ktoré identifikoval Shenkman (2016):

- predsudky, zaujatosť,
- nereflexívne akceptovanie spoločenských a kultúrnych postojov a názorov,
- stereotypy,
- slepá poslušnosť a úcta k autorite,
- zvyk,
- obmedzený prístup k informáciám,
- jednostranné myslenie,
- psychologické bloky – úzkosť, depresia, trauma, konzumizmus, arogancia a pod.,
- kognitívna heuristika,
- relativizmus.

Korn (2011) špecifikoval vyčerpávajúci zoznam prekážok kritického myslenia – pýcha, nenásytnosť, egocentrizmus, etnocentrizmus, nadmerné spoliehanie sa na pocity, sebaklam, nesprávna viera osobnej neomylnnej intuície, nevedomá reakcia, reakcia na sebaobranu – strach z osobného útoku, strach zo zmeny, patologická neschopnosť vyhodnotiť, rozpoznať alebo prijať myšlienku z pohľadu, ktorý sa líši od vlastnej myšlienky, nedostatok potrebných informácií alebo nevedomosť, nevhodné zaujatie, predsudky, neopodstatnené predpoklady, nadmerné alebo návykové emócie, selektívne vnímanie a selektívna pamäť, tlak kolegov, konformizmus, obmedzené myslenie, úzkosť, nedostatok rozlišovania, nedôvera v rozum, relativistické myslenie, absolutizmus, obviňovanie iných, odmietavý postoj, krátkodobé myslenie, povery, zatrpknutosť, pohodlie človeka, nedostatok osobnej čestnosti, apatia, slabé zručnosti v čítaní a porozumení, slabé ale-

bo nefunkčné komunikačné zručnosti, nadmerná závislosť, duševná porucha, kognitívna disonancia (psychologický konflikt vyplývajúci z nezlučiteľných názorov a postojov, nedostatok pokory, neistota, spoliehanie sa na informácie z médií, účinky médií na pamäť, poznanie a funkcie mozgu. Hlavnou zodpovednosťou kritického mysliteľa je uvedomiť si bariéry a výzvy, ktoré je potrebné prekonať najlepšími možnými riešeniami.

Potreba kritického myslenia a možné riešenia

Kritické myslenie je potrebné posilniť ako profesijnú spôsobilosť a aj ako osobnostnú a ľudskú kvalitu človeka.

- 1) Kritické myslenie ako **profesijná spôsobilosť**, či to u budúcich učiteľov, ktorí by ju mali vedieť rozvíjať u svojich edukantov, alebo u absolventov rôznych študijných programov ako prenositeľnú zručnosť potrebnú pre trh práce. Jedinák (2017) konštatuje, že hlavne v príprave budúcich učiteľov (humanitných a prírodovedných) by sa nemala zanedbávať zodpovednejšia pozornosť pre vnímanie logických súvislostí a úsudkovej argumentácie. Práve budúci učitelia potrebujú dobré znalosti základnej formálnej i neformálnej logiky preto, aby ich pred študentmi mohli zvýrazňovať a prakticky využívať ako účinné nástroje v procese vedeckého poznávania a pedagogického pôsobenia. Úlohou každej didaktiky poznávacieho procesu vo výskume i pri štúdiu je naučiť nielen odhaľovať nové obsahové vzťahy a súvislosti, ale aj vytvárať ďalšie myšlienkové štruktúry. Problematika argumentácie je podrobne vysvetlená v publikácii Kosturkovej a Ferencovej (ešte nepublikovaný zdroj).

Za všeobecný model posilnenia kritického myslenia ako profesijnej spôsobilosti považujeme model kognitívnych komponentov kritického uvažovania podľa Facioneho (1990):

1. *Interpretácia* – pochopenie významu v širších súvislostiach – a) kategorizácia, b) pochopenie dôležitosti, c) objasnenie významu.
2. *Analýza* – a) skúmanie myšlienok, b) identifikácia argumentov, c) analýza argumentov.

3. *Hodnotenie* – posúdenie vierohodnosti vyhlásenia – a) posúdenie tvrdenia, b) posúdenie argumentov.
 4. *Usudzovanie* – proces zisťovania relevantnosti informácií – a) spochybňovanie dôkazov, b) hľadanie alternatív, c) vyvodzovanie záverov.
 5. *Explanácia* – vysvetlenie výsledkov uvažovania s podporou argumentov – a) predstavenie záverov, b) odôvodnenie postupov, c) prezentácia argumentov.
 6. *Autoregulácia* – sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít za účelom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy – a) sebahodnotenie; b) sebakontrola. Sebareflexia sa pri rozvoji kritického myslenia považuje za jeden z podstatných kognitívnych komponentov (Facione, 1990). Chápeme ju ako sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít na overenie a v prípade nedostatku schopnosť nápravy. Zelina (2016) uvádza, že významnou, prelomovou prácou v oblasti autoregulácie je *Handbook of Self-regulation* (Boekaerts, Pintrich a Zeidner, 2000), ktorá nastoľuje novú paradigmu skúmania človeka a najmä jeho zlepšenia sebarealizácie. Dôležitosť hodnotenia vlastných rozhodnutí spojených so spätnou väzbou a sebareflexiou zdôrazňuje aj Knapík (2013a, 2013 b), Petříková (2015), Šuťáková a Ferencová (2015) a i. Uvádzaný model odráža základy modernej logiky.
- 2) Kritické myslenie ako **osobnostná a ľudská kvalita**, ktorá rozumne pomáha pri dosahovaní vlastných cieľov – ide o interaktívny model kritického myslenia, ktorý je aplikovateľný na skutočné problémy zo života. Jeho opis je prezentovaný nižšie.

Nadácia pre kritické myslenie (2006) odporúča model kritického myslenia *Analýza a hodnotenie myslenia*. Je to interaktívny model, ktorý rozoberá analýzu a posudzovanie úvah, a umožňuje aplikovať model na skutočné problémy zo života. Odborníci z centra konštatujú, že väčšina nášho myslenia je skreslená, čiastočná, neinformovaná alebo úplne predpojatá. Kvalita nášho života závisí práve na kvalite našej myšlienky. Ak chceme dobre premýšľať, musíme pochopiť aspoň základy myšlienok. Čiže, musíme sa

naučiť rozmýšľať. Paul a Elder (2006) zdôrazňujú, že každé myslenie je definované ôsmimi prvkami. Vždy myslíme pre určitý účel v rámci pohľadu založeného na predpokladoch vedúcich k dôsledkom. Na interpretáciu údajov, faktov a skúseností používame koncepty, myšlienky a teórie s cieľom odpovedať na otázky, riešiť problémy. **Myslieť znamená prostredníctvom týchto ôsmich základných štruktúr:**

1. Zámer – vytvárať cieľ, účel: čo sa snažíme dosiahnuť. Tento výraz používame aj na zhrnutie funkcií, motívov a zámerov. Mali by ste mať jasno vo svojom úmysle.

Príklad otázok – *Aký je cieľ, účel? Aký je cieľ úlohy (práce, experimentu, politiky, stratégie atď.)? Mal by byť cieľ spochybnený, spresnený, upravený? Aký je účel stretnutia (kapitoly, vzťahu, činnosti)? Aký je hlavný cieľ myšlienky?*

2. Tvoriť otázky – problém: keď je otázka neurčitá, naše myslenie nebude mať jasnosť. Otázka by mala byť dostatočne jasná a presná na to, aby naše myslenie usmerňovala produktívne.

Príklad otázok – *Na čo sa snažím odpovedať? Aké dôležité otázky sú zahrnuté do problému? Existuje lepší spôsob, ako položiť otázku? Je táto otázka jasná? Je to zložitá? Nie som si istý, na čo sa pýtate. Mohli by ste to vysvetliť? Čo by sme museli urobiť na vyriešenie tejto otázky?*

3. Získať informácie – informácie zahŕňajú fakty, údaje, dôkazy alebo skúsenosti, ktoré používame na zistenie vecí. Informácie, ktoré používame, mali by byť presné a relevantné pre problém alebo otázku, ktorou sa zaoberáme.

Príklad otázok – *Aké informácie potrebujem k odpovedi na túto otázku? Aké údaje sú pre tento problém relevantné? Potrebujem získať viac informácií? Sú tieto informácie relevantné pre tento účel alebo cieľ? Na základe akých informácií predložíim komentár? Aké skúsenosti ma o tom presvedčili? Ako viem, že tieto informácie (údaje, svedectvá) sú presné? Vynechal/a som dôležité informácie, ktoré potrebujem zvážiť?*

4. Interpretácia a úsudok – závery sú výkladom alebo závermi, ku ktorým sme dospeli; logicky vyplývajú z dôkazov.

Príklad otázok – *K akým záverom som prišiel? Je moja inferencia logická? Existujú ďalšie závery, ktoré by som mal zvážiť? Má táto interpretácia zmysel? Vychádza naše riešenie nevyhnutne z našich údajov? Ako ste dosiahli tento záver? Na čom založíte svoju úvahu? Existuje alternatívny možný záver? Vzhľadom na všetky skutočnosti, čo je najlepší možný záver? Ako budeme interpretovať tieto údaje?*

5. Koncepty – teórie, definície, axiómy, zákony, princípy, modely, ktoré používame pri myslení.

Príklad otázok – *Aké teórie používam na ukotvenie? Ide o dobrú teóriu? Dala by sa vysvetliť konkrétnejšie? Aká je hlavná hypotéza, ktorú používam vo svojom odôvodnení? Používam tento termín v súlade so zavedeným používaním? Aké hlavné rozdiely by sme mali čerpať z odôvodnenia prostredníctvom tohto problému? Aký nápad tento autor používa vo svojom myslení?*

6. Predpoklady – domnienky: ide o názory, ktoré považujeme za samozrejme. Zvyčajne pracujú na úrovni podvedomia alebo v bezvedomí. Je potrebné uistiť sa o svojich predpokladoch a odôvodniť spoľahlivými dôkazmi. Všetky úvahy sú založené na predpokladoch.

Príklad otázok – *Čo považujem za samozrejme? Predpokladám niečo, čo by som nemal? Aký predpoklad ma vedie k tomuto záveru? Čo táto stratégia (vysvetlenie, politika) predpokladá? Čo presne sociológovia (psychológovia, logici, historici) považujú za samozrejmosť? Aké sú niektoré dôležité predpoklady týkajúce sa mojich priateľov, lektorov? Zvážte, ako vaše predpoklady formujú váš názor.*

7. Implikácie a dôsledky (generovať dôsledky) – sú to tvrdenia, ktoré logicky vyplývajú z iných tvrdení alebo právd. Najlepší myslitelia premýšľajú prostredníctvom logických dôsledkov v situácii pred činnosťou.

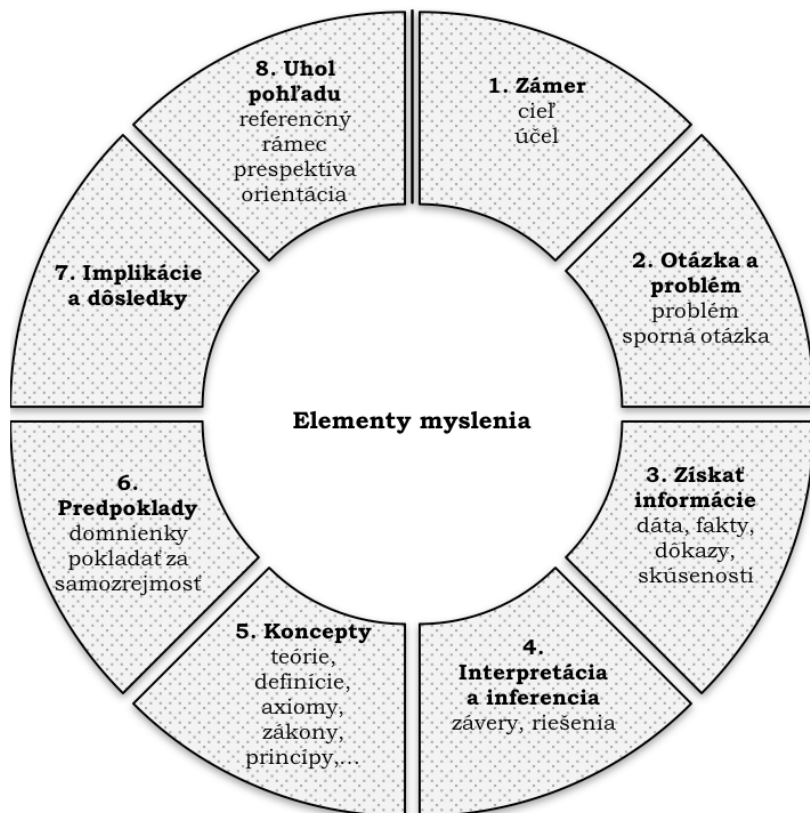
Príklad otázok – *Ak sa rozhodnete urobiť 'X', čo sa môže stať? Ak sa rozhodnete neurobiť 'X', čo sa môže stať? Čo máte na mysli, keď to hovoríte? Čo sa pravdepodobne stane, keď urobíme 'to'? Aké dôsledky sú tohto rozhodnutia?*

8. Uhol pohľadu – referenčný rámec, perspektíva, orientácia: zahŕňa to, ako sa na to pozerám ja a ako to vidím ja. Je potrebné uistiť sa, že

chápate obmedzenia vášho pohľadu a že plne zvážite iné relevantné hľadiská.

Príklad otázok – Ako sa pozriem na túto situáciu? Existuje iný spôsob, ako sa na to pozrieť? Čo by som mal zvážiť? Na čo sa mám zamerať? Ako to vidím? Môj názor je jediný rozumný názor? Čo ignoruje môj názor? Ktorý z týchto možných názorov má daný stav najväčší zmysel? Mám ťažkosti s touto situáciou z hľadiska, s ktorým nesúhlasím?

Schéma 1.1 Elementy kritického myslenia (Zdroj: Paul a Elder, 1992)



Paul a Elder (1996, 2003) uvádzajú chápanie týchto všeobecných intelektuálnych štandardov na konkrétnom príklade: Človek rozmýšľa s cieľom. Pri sledovaní cieľa (pomocou myslenia) vzniknú otázky (*Ako môžem dosiahnuť tento cieľ?*). Ak chceme odpovedať na otázku, potrebujeme informácie. Tieto informácie musíme pochopiť, aby sme dospeli k určitým záverom. Pri záveroch musíme používať koncepty. Ak chceme používať koncepty, musíme robiť predpoklady. Vytvárať predpoklady vedúce k záverom prinášajú dôsledky. Autori uviedli aj konkrétny príklad:

Príklad

Predstavte si, že vaším **cieľom** je získať lepšiu prácu, potom sa nevyhnete **otázkam** spojené s týmto účelom – *Ktoré pracovné pozície sú k dispozícii vhodné pre moju kvalifikáciu? Aké sú výhody a nevýhody?*

Akonáhle sú tieto otázky jasné, je to zreteľný krok v myslení rozpoznáť, či budete zhromažďovať **informácie** o ďalších pracovných miestach a pod.

Na základe ďalších informácií budete musieť dospieť k niektorým **záverom** o potenciálnych pracovných miestach, ktoré sa zdajú byť najlepšou voľbou.

Nevyhnutnou podmienkou pri takomto rozhodovaní sú **predpoklady** o vašich kvalifikáciách a o samotnej povahe pracovnej pozície v budúcnosti.

Vaša myšlienka prinesie aj niektoré **dôsledky**, na ktoré by ste sa mali pozrieť z nadhľadom – zabezpečenie rodiny, dôsledky pri prerušení práce zo zdravotných dôvodov a pod. Možno by ste sa mali zamyslieť nad samotným **konceptom**, či si zlepšíte kvalitu života danou pracovnou pozíciou. Nezabudnite premýšľať o celkovom **pohľade** na situáciu: *Aké sú súčasné okolnosti? Ako si predstavujem zmenu zamestnania? Zvážil som všetky možnosti? Je to rozhodnutie, ktoré súvisí s mojimi cieľmi?* (Paul a Elder, 1996).

Je potrebné podotknúť, že každá z týchto štruktúr má dôsledky pre ostatné oblasti. Ak napríklad zmeníme účel, zmeníme aj otázky a problémy. Ak zmeníme otázky, sme nútení hľadať nové informácie a pod.

Akonáhle bolo analyzované myslenie, potom je ho potrebné posúdiť pomocou univerzálnych intelektuálnych štandardov. Elder a Paul (2006) ich nazývajú intelektuálne normy, ktoré sa musia uplatňovať pri uvažovaní vždy, keď máme záujem skontrolovať kvalitu uvažovania o probléme alebo situácii. Rozhodnúť sa kriticky znamená, že je potrebné klásť otázky, ktoré skúmajú naše úvahy; otázky, ktoré nám dávajú zodpovednosť za vlastné myslenie; otázky, ktoré je nutné položiť si. Toto by malo byť úlohou predovšetkým učiteľov, aby tieto otázky začlenili do myslenia študentov. Tieto otázky by si študenti mali natoľko zvnútorniť (interiorizácia), že budú súčasťou ich lepšieho uvažovania. Medzi najdôležitejšie Elder a Paul (2010) považujú:

- **Jasnosť** – *Potrebujem ešte na niečom popracovať? Dá sa tento bod vyjadriť iným spôsobom? Môžem to ilustrovať na inom príklade?*
Príklad: Čo môžem urobiť, aby som zlepšil silu argumentu?
- **Pravdivosť/správnosť** – *Je to pravda? Ako to môžem overiť? Ako zisťujem, či je to pravda?*
Príklad: Vyhlásenie musí byť jasné a presné.
- **Konkrétnosť** – *Som dosť konkrétny? Mám dosť informácií? Sú presné?*
- **Relevantnosť** – *Je moja myšlienka relevantná k tejto problematike? Ako toto súvisí s tézou? Môj úsudok zohľadňuje stanovený problém v téze? Zaoberám sa najvýznamnejšími faktormi?*
Príklad: Študent si často myslí, že množstvo úsilia by malo byť obsahnuté aj v kvalite. Často však úsilie neznamená kvalitu. A ak je to tak, potom úsilie nebolo relevantné.
- **Hĺbka** – *Rozumiem problému, ktorý riešim? Mám prehľad v podobných úlohách, ktoré boli riešené skôr? Koľko času vynakladám na pochopenie problému? Hľadám najskôr dôkazy a až potom prichádzam k záverom?*
Príklad: Študent by mal pri riešení akejkoľvek úlohy uplatniť hĺbkový prístup k riešeniu a nie povrchový. Turek (2005) ponúka dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu, ktorého autormi sú Entwistle et al. (1992).

- **Rozmer** – *Zvážil som iné možnosti? Existuje iný spôsob, ako sa na problém pozrieť? Ako by to vyzeralo z tohto hľadiska?*
Príklad: Často seminárne práce ponúkajú len jednostranné hľadiská bez kritického zhodnotenia viacerých možností.
- **Logika** – *Má to naozaj zmysel? Vyplýva to z toho, čo som naznačil? Ako to nasleduje?*
Príklad: Študenti často v seminárnych prácach niečo riešia, ale nevedia čo, prečo, alebo k čomu dospeli.

Paul a Elder (2006) pripomínajú, že uvádzané štandardy musia byť aplikovateľné na elementy kritického myslenia (zámery, otázky, informácie, interpretácie, koncepty, predpoklady, dôsledky a perspektívy), pomocou ktorých sa učíme rozvíjať tieto intelektuálne črty – cnosti mysle:

- **Intelektuálna pokora** – uvedomenie si vlastných hraníc poznania a byť objektívny voči posudzovaniu názorov iných.
Príklad: Kritizovanie nejakého produktu, činnosti a podobne človeku prirodzene ide oveľa lepšie, ako tvorba vlastného produktu. Hlavne v odbornej oblasti by človek nemal podceňovať svojich kolegov a ani svojich poslucháčov (študentov). Pri uvedomení si tohto komponentu sa odporúča zvážiť všetky okolnosti, mať k danej veci prehľad a pri vyslovení úsudku je základom podať relevantný argument. Tomášková (2015) považuje argument za tvrdenie, ktoré je primerane vysvetlené a podložené dôkazom. Racionálne zhodnotenie sa môže opierať o:
 - argument odvodený z definície,
 - argument vytvorený zo vzťahu príčiny a následku,
 - argument vytvorený zo situácie alebo okolnosti,
 - argument založený na analógii,
 - argumenty používajúce dôkazy – správy, fakty, štatistiky, osobné svedectvo, odvolanie sa na autoritu.
- **Intelektuálna autonómia** – kriticky premýšľajúci študent je ten, ktorý formuluje svoje vlastné názory, postoje a presvedčenia na základe autonómneho premýšľania. Od učiteľa sa vyžaduje, aby poskytoval študentom možnosť riešiť problémy s naznačením viacerých alternatív.

Príklad: Klooster (2002), profesor americkej literatúry na Hope College v USA, vymedzil nezávislosť myslenia ako prvé kritérium kriticky mysliaceho človeka. Ide o človeka, ktorý je zvedavý, neustále formuluje nové otázky, oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť (Petrasová, 2003a, 2003 b).

- **Intelektuálna integrita** – uplatňovanie rovnakých kritérií a štandardov pri posudzovaní seba a posudzovaní druhých (nepodceňovať ani nepreceňovať).

Príklad: Dôležitým prvkom je naučiť sa niesť zodpovednosť za svoje činy, skutky a pod. Ak učiteľ niečo požaduje od svojich edukantov, v prvom rade má byť pre nich v tomto autoritou a ísť príkladom. Pri posudzovaní konkrétneho výstupu je dôležité uplatňovať rovnaké kritériá pre všetkých, vrátane seba. Celkom sa nám hodí príklad z vedeckej oblasti o schopnosti ľudí preceňovať sa. Kruger a Dunning (1999) v slávnej štúdii ukázali, že ľudia, ktorí v nejakej činnosti dosahujú pomerne zlé výsledky, si svoju nevedomosť nepripúšťajú a nekriticky sa považujú za výnimočných.

- **Intelektuálna odvaha** – neprijímať hotové informácie, ale kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk.

Príklad: Pri tomto komponente je možné využiť odporúčania s posilnením povedomia nebáť sa odmietnuť názor, tvrdenie a pod., ak človek má na to dostatočne relevantné argumenty.

- **Intelektuálna vytrvalosť** – naučiť študentov prekonávať prekážky.

Príklad: Internetové možnosti nás tak trochu učia povrchnosti. Študent pri zadaní konkrétnej úlohy hneď asociuje – „Ááá..., pozriem na internete?!“ Áno, je to jedna z najčastejších možností, ako si urobiť prehľad v problematike. Pedagóg by mal mať dostatočný prehľad o tom, čo internet ponúka k danej téme. Rozvíjať intelektuálnu vytrvalosť nie je jednoduché. Odporúča sa zadávať také špecifické úlohy, ktorých riešenia internet neponúka *hneď na zákazku*. Je potrebné budovať si návyky – čítať knihy, robiť si prehľad o autoritách v danej oblasti a správne identifikovať ich myšlienky, vytvárať vlastné poznatkové štruktúry a pod.

- **Intelektuálne vcítenie** – schopnosť rešpektovať sociokultúrne odlišnosti u druhých.
- **Intelektuálna nestrannosť** – brať do úvahy silné a slabé stránky protikladných názorov predstavujúc si seba na mieste iných.

Príklad: Hugo Mercier z Centra pre kognitívne vedy na univerzite v Neuchâтели a jeho kolegovia ukázali, že približne 60 % ľudí považovali nejaký argument ako chybný, ak si mysleli, že patrí niekomu inému, hoci v skutočnosti bol ich vlastný (Horák, 2017).

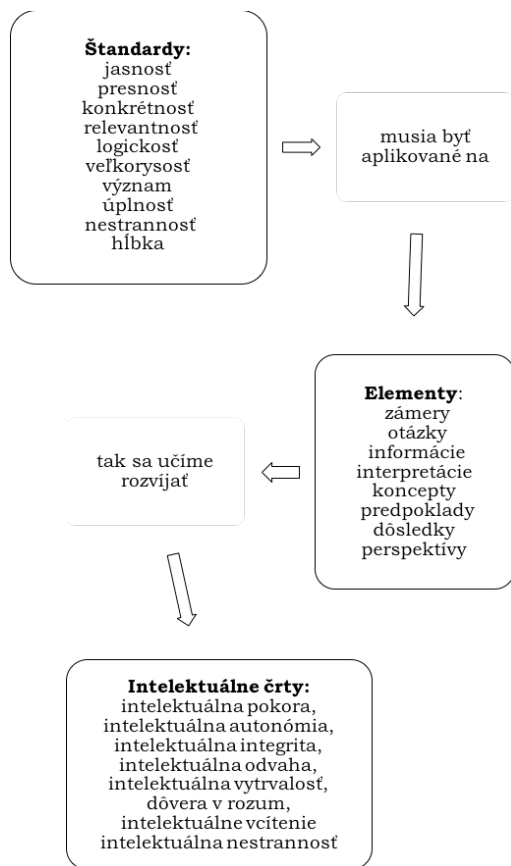
- **Dôvera v rozum** – učiť nepodliehať manipulácii.

Príklad 1: Súčasťou kritického myslenia je vedieť hodnotiť argumenty a rozpoznať tie relevantné od nerelevantných. Často v médiách sa stretávame s rôznymi manipulujúcimi technikami, kde v argumentoch odznie argumentačný faul. Na prvý pohľad sa zdá, že argument je presvedčivý, ale v podstate je zavádzajúci. Vhodné je poznať čím viac takýchto logických chýb, aby sme nepodliehali tlaku.

Príklad 2: Druhý príklad je opačný, keď tú istú úlohu dáme do rôznych kontextov, zistíme, ako funguje naša myseľ. Dispozíciu mysle, ktorá odlišným spôsobom reaguje na fakty a príbehy zasadené do sociálneho kontextu, ukazuje známy Wasonov test (Wason, 1983). Ide o logickú úlohu, ktorá spočíva v otáčaní správnych kariet, na ktorých sú čísla a písmená. Úloha je veľmi náročná a vyrieši ju približne 7 % ľudí. Dokonca aj osoby, ktoré absolvovali kurz logiky, sa dopustili chýb pri deduktívnom usudzovaní. Ak však vedci problém previedli z abstraktného deduktívneho usudzovania do situácie každodenného života, účastníci experimentu preukázali 72% úspešnosť pri uprave nej verzii Wasonovho testu (Sternberg, 2009).

Celý proces rozvoja intelektuálnych črt s elementmi a posúdením vlastného myslenia zobrazuje schéma 1. 2.

Schéma 1.2 Rozvoj intelektuálnych črt kritického mysliteľa (Paul a Elder, 2006)



Pre lepšie pochopenie intelektuálnych štandardov a ich vzťahov s kritickým myslením Elder a Paul (2008) odporúčajú príručku myslenia pre intelektuálne štandardy. Prezentovaný model bol vyvinutý za účelom, aby umožnil užívateľovi aplikáciu na skutočné problémy so životom. Čitateľom dávame do pozornosti užitočné odkazy problematiky (Foundation for Critical Thinking, 2007).

Facione a Gittens (2012) sformulovali akronym 5-tich krokov kritického myslenia pri riešení problémov a pri procese rozhodovania. Jednotlivé charakteristiky sme predstavili tak, aby pôvodný význam akronymu nestratil zmysel následkom prekladu z anglického do slovenského jazyka:

1. I – identifikovať problém a stanoviť priority,
2. D – dôsledne zbierať relevantné informácie a prehlikať pochopenie,
3. E – erudovane preskúmať možnosti a predvídať dôsledky,
4. A – adekvátne posúdiť situáciu a urobiť predbežné rozhodnutie,
5. S – skúmať proces a podľa potreby opraviť.

ZÁVER

Naše myslenie je často zaujaté a limitované našimi skúsenosťami a vedomosťami. Zvyčajne vidíme veci tak, ako ich chceme vidieť. Je to fenomén, ktorému všetci podliehame. Elder a Paul (2008) konštatujú, že potrebujeme systém intelektuálneho zásahu, spôsob predchádzania zlému mysleniu. Je dôležité racionálne zvládať vlastné kognitívne procesy, aby sme racionálne určili, čo prijať a čo odmietnuť. Teda potrebujeme štandardy pre myslenie, normy, ktoré nás vedú k dôsledne vynikajúcemu mysleniu, vedú k odhaľovaniu pravdy v situáciách bežného života. Tieto intelektuálne štandardy pomáhajú človeku premýšľať efektívnejšie a riadiť život na oveľa vyššej kvalitatívnej úrovni. Ako náhle človek posudzuje úvahy pomocou týchto štandardov, po ich znútornení a explicitnom použití pri myslení, myslenie sa stáva jasnejšie, presnejšie, relevantnejšie, hlbšie, širšie, spravodlivejšie, dôveryhodnejšie, dostatočnejšie, spoľahlivejšie a praktickejšie.

Jednou z dôležitých úloh kriticky mysliaceho učiteľa je pomôcť žiakom pri tejto interiorizácii, aby intelektuálne štandardy vedeli efektívne aplikovať vo všetkých situáciách a hlavne v spoločenskom živote v širších súvislostiach. Z toho vyplýva potreba zmeny pedagogického myslenia študentov v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie. Ich hlavným výstupom je, aby sa stali mysliacimi individuami. Od budúcich učiteľov očakávame, že intelektuálnym spôsobom prispejú ku komplexnému formovaniu svojich

žiakov a že budú vytvárať také učebné prostredie, v ktorom obsah vyučovania bude len východiskom myslenia, nie jeho výsledkom.

Zelina (2017 b) konštatuje, že novou úlohou školy je dosiahnuť, aby žiak nebol len nositeľom informácií, ale aby ich dokázal funkčne spracovať v živote, čo je v podstate schopnosť kriticky mysliaceho človeka. Cielená kultivácia osobnosti so zameraním na autoreguláciu je nová paradigma vzdelávania, na ktorých by mali byť postavené základy reformy školy. Profesor Zelina práve rozvoj kritického a tvorivého myslenia v tomto kontexte, ako bolo naznačené vyššie, právom považuje za novú kognitívnu revolúciu v školstve. Konštatujeme, že takto orientovaná koncepcia nebola doposiaľ implementovaná do obsahu našich škôl. Informačná explózia, extrémna manipulácia médiami a reklamami, intelektuálna lenivosť, nezdravý individualizmus, konzumizmus... sú signálmi, že naša spoločnosť potrebuje viac ako kedykoľvek predtým kriticky mysliacich a zodpovedných ľudí.

LITERATÚRA

1. BAILIN, S., R. CASE, J. R. COOMBS A L. B. DANIELS, 1999. Conceptualizing critical thinking. In: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31, no. 3, pp. 285–302. ISSN 1366-5839.
2. BEAN, J. C., 1996. *Engaging Ideas – The Professor’s Guide to Integrating Writing: Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 304 p. ISBN 978-0-470-53290-4.
3. BEHÚNOVÁ, V., 1998. *Úvod do logiky pedagogického myslenia*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity v Prešove. 94 s. ISBN 80-88885-34-5.
4. BOEKAERTS, M., P. R. PINTRICH A M. ZEIDNER, 2000. *Handbook of Self-Regulation*. New York: The Guilford Press, 783 p. ISBN 978-1-60623-948-3.
5. ČAVOJOVÁ, V., 2016. O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritikom myslení. In: Čavojová, V. et al. (eds.), *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava: Iris, s. 69–87. ISBN 978-80-89726-57-8.

6. DEWEY, J., 1916. *Education and Democracy*. New York: MacMillan, 456 s.
7. DILLENBOURG, P., M, BAKER, A. BLAYE C. O'MALLEY, 1996. The evolution of research on collaborative learning. In: E. Spada a P. Reiman (eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science*, s. 189–211. Oxford: Elsevier.
8. ELDER, L. A R. W. PAUL, 2006. *Universal Intellectual Standards* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>
9. ELDER, L. A R. W. PAUL, 2008. *Intellectual Standards: The Words That Name Them And the Criteria That Define Them* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: www.criticalthinking.org
10. ELDER, L. A R. W. PAUL, 2010. *The Foundation for Critical Thinking* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: www.criticalthinking.org
11. ELDER, L. A R. W. PAUL, 2012. *The Thinker's guide to analytic thinking*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking. 56 p.
12. ENQA, 2009. *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania* [online]. Helsinky: Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania, 2009 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
13. ENTWISTLE, N. ET AL., 1992. *Guidelines for Promoting Effective Learning in Higher Education*. Edinburgh : University of Edinburgh, 106 p.
14. Európska komisia, 2009a. *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie: (EKR)*. Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev, 15 s. ISBN 978-92-79-08489-8.
15. Európska komisia, 2009 b. *Užívateľská príručka ECTS*. Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev, 2009, 33 s. ISBN 978-92-79-09728-7.
16. FACIONE, P. A., 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* [online]. Fullerton: California State University [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

17. FACIONE, P. A. A C. A. GITTENS, 2012. *Think Critically*. Boston: Pearson, 360 p. ISBN 978-02-0592-200-0.
18. Foundation for Critical Thinking, 2007. *Online Model for Learning the Standards of Critical Thinking* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm#>; <http://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model.php>
19. HALPERN, D. F., 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. In: *American Psychologist*. Vol. 53, no. 4, pp. 449–455. ISSN 1935-990X.
20. HORÁK, O., 2017. Bludy a fakty. In. *N magazín: Kritické myslenie*. Roč. 2, č. 10, s. 6–9. ISSN 2453-9597.
21. JAEGER, R. M. AND T. D. FREIJO, 1975. Race and sex as concomitants of composite halo in teachers' evaluative rating of pupils. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 67, pp. 226–237. ISSN 0022-0663.
22. JEDINÁK, D., 2005. Logical reasoning already in the first class of elementary school. In: *Induktívne a deduktívne prístupy v matematike*. Smolenice: PF TU v Trnave, s. 140–144.
23. JEDINÁK, D., 2017. *Základy logiky ako súčasť vzdelania* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.era.topindex.sk/files/s370.pdf>
24. KLOOSTER, D., 2002. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy* [online]. č. 1, s. 1 [cit. 2011-12-18]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM
25. KNAPÍK, J., 2013a. Inovatívne metódy v predmet NV. In: J. Jenčo, ed. *Inovačné vyučovacie metódy* Prešov: Michal Vaško, s. 47–54. ISBN 978-80-7165-889-4.
26. KNAPÍK, J. 2013 b. Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. In: *Vychovávateľ*. Roč. LXII, č. 3–4, s. 21. ISSN 0139-6919.
27. KOLLÁRIKOVÁ, Z., 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In: Z. Kolláriková a kol., eds. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ PF v Bratislave, s. 23–42. ISBN 80-85756-18-8.

28. KORN, D., 2011. *Barriers to critical thinking* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://learntoprep.com/2011/06/barriers-to-critical-thinking/>
29. KOSTURKOVÁ, M., 2016a. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokos, 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.
30. KOSTURKOVÁ, M., 2016 b. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 188 s. ISBN 978-80-555-1755-1.
31. KOSTURKOVÁ, M., 2016c. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 247–267. ISBN 978-80-7509-426-1.
32. KRUGER, J. A D. DUNNING, 1999. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 77, no. 6, pp. 1121–1134. ISSN 0022-3514.
33. LAI, E. R., 2011. *Critical Thinking: A Literature Review* [online]. Pearson [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
34. MITCHELL, H. E. AND D. BYRNE, 1973. The defendant's dilemma: Effects of jurors' attitudes and authoritarianism on judicial decisions. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 25, no. 1, pp. 123–129. ISSN 1939-1315.
35. NOVACK, G., 1960. John Dewey's Theories of Education. In: *International Socialist Review*. Vol. 21 (Winter 1960), no. 1, pp. 229–238.
36. PAUL, R. W. A L. ELDER, 1992. *Elements of Thought* [online]. [cit. 2012-09-05]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>
37. PAUL, R. W. A L. ELDER, 1996. *Element of Reasoning* [online]. [cit. 2012-09-05]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/using-intellectual-standards-to-assess-student-reasoning/602>

38. PAUL, R. W. A L. ELDER, 2003. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas* [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
39. PAUL, R. W. A L. ELDER, 2006. *Critical Thinking: Concepts and Tools* [online]. [cit. 2012-09-05]. Dostupné z: www.criticalthinking.org
40. PETRASOVÁ, A., 2003A. *Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ: Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz?* Prešov: Mercury-Smékal, 81 s. ISBN 80-89061-68-0.
41. PETRASOVÁ, A., 2003 b. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC, 96 s. ISBN 80-8045-307-1.
42. PETRÍKOVÁ, K., 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *EDUKÁCIA*. ROČ. 1, Č. 2, S. 115-124. ISSN 1339-8725.
43. PIAGET, J. a B. Inhelderová, 1970. *Psychologie dítěte* [Piaget, 1970]. Praha: SPN, 115 s. ISBN 80-8575-233-6.
44. ROTHSTEIN, L. F., 1990. *Special education Law*. New York: Longman, 337 pp. ISBN 0-8013-0209-9.
45. RUISEL, I., 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar, 293 s. ISBN 80-551-1059-X.
46. RUISEL, I., 2008. Od inteligencie k múdrosti. In: *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>
47. SHENKMAN, R., 2016. *Obstacles to Critical Thinking* [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www2.ivcc.edu/jbeyer/PHL%201005/Critical%20Thinking%20Intro.ppt>
48. SHERIF, C. W., M. SHERIF AND R. E. NEBERGALL, 1965. *Attitude and attitude change. The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: W. B. Saunders, 264 pp. ISBN 0-3132-3260-1.
49. STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4.

50. ŠUŤÁKOVÁ, V. A. J. FERENCOVÁ, 2015. Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu. In: *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno: MU v Brne, s. 542–551. ISBN 978-80-7509-287-8.
51. THAYER-BACON, B. J., 2000. *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press, 189 p. ISBN 0-8077-3925-1.
52. The Foundation for Critical Thinking, 2006. *Critical Thinking Learning Models* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-learning-models/704>
53. TOMÁŠKOVÁ, J., 2015. *Argumentácia v škole i bežnom živote*. Bratislava: MPC, 57. s. ISBN 978-80-565-0380-5.
54. TORRES, R., 2015. *Barriers to critical thinking* [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://prezi.com/tphfhfyw2pb0/barriers-to-critical-thinking/>
55. TRACEY, B., 2018. *Obstacles to Creative Thinking and How to Overcome* [online]. [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <https://www.briantracy.com/blog/business-success/6-obstacles-to-creative-thinking-and-how-to-overcome-them-develop-problem-solving-skills-for-business-success/>
56. TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 360 s. ISBN 80-8041-445-9.
57. VYGOTSKIJ, L. S., 1970. *Myšlení a řeč* [preložil J. Průcha]. Praha: SPN, 295 s.
58. VYGOTSKIJ, L. S., 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí* [Přeložil J. Průcha a M. Sedláková]. Praha: SPN, 363 s.
59. VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči* [výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a kometnáři opatřil J. Průcha]. Praha: Portál, 135 s. ISBN 80-7178-973-7.
60. WASON, P. C., 1983. Realism and rationality in the selection task. In: J. st. B. T. Evans (ed.), *Thinking and reasoning: Psychological approaches*. Boston: Routledge & Kegan Paul, s. 44–75.
61. WATSON, G. A. E. M. GLASER, 1990. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Velká Británie: Psychological corporation, LTD, GB, 69 p.

62. WATSON, G. A E. M. GLASER, 2000. *Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia: Forma C*. Bratislava: Psychodiagnostika, 69 s.
63. World economic forum, 2018. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolutio*. [online]. pp. 8–19. [cit. 2017-12-11]. Dostupné z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
64. ZELINA, M., 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In: *Pedagogická revue*. Roč. 63, č. 1–2, s. 14–12.
65. ZELINA, M., 2017A. Prešovská univerzita v Prešove. Ul. 17. novembra 1, Prešov. *Recenzný posudok vedeckej monografie zo dňa 3. januára 2017*. Písomnosť.
66. ZELINA, M., 2017 B. Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 51, č. 4, s. 223–239. ISSN 0555-5574
67. ZOUHAR, M., 2008. *Základy logiky pre spoločenskovedné a humanitné odbory*. Bratislava: Veda, 429 s. ISBN 978-80-224-1040-3.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Katedra pedagogiky FHPV

Prešovská univerzita v Prešove

ul. 17. novembra 1

080 16 Prešov

2 ŽIACKE PREDSTAVY O MIKROORGANIZMOCH NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE PUPILS' IDEAS ABOUT MICROORGANISMS IN ELEMENTARY SCHOOL

KATARÍNA UŠÁKOVÁ

Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

SABÍNA ZEDNIKOVIČOVÁ

Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Abstrakt: Cieľom výskumu je analýza predstáv žiakov 6. ročníka základnej školy o mikroorganizmoch s dôrazom na výskyt mylných predstáv. Hlavným výskumným nástrojom bolo fenomenologické interview a doplnkovým nástrojom bola žiacka kresba. Výskum sme realizovali v dvoch etapách – pred a po prebratí skúmaného učiva. Kvalitatívnou analýzou sme zistené žiacke predstavy zatriedili do šiestich kategórií a identifikované miskoncepce sme zhrnuli do tabuľky. Zistené miskoncepce sa týkali všeobecnej charakteristiky mikroorganizmov, ich základných zástupcov, stavby tela, životných prejavov a tiež ich významu pre prírodu a človeka. Na základe výsledkov sme odporučili závery pre pedagogickú prax.

Kľúčové slová: mikroorganizmy, fenomenologický rozhovor, žiacka kresba, žiacke predstavy, mylné predstavy.

Abstract: The aim of the research is to analyse pupils' ideas about microorganisms in the 6th grade in elementary school, the emphasis was put on the occurrence of the misconceptions. The main research

tool was a phenomenological interview and the supplementary tool were pupils' drawings. We conducted the research in two stages – before and after taking the studied theme. By qualitative analysis, we identified the pupils' ideas into six categories and the misconceptions identified were summarized in the table. The misconceptions found were related to the general characteristics of microorganisms, their basic representatives, physique, life manifestations, and their significance for nature and economic importance. Based on the results, we have recommended conclusions for educational practice.

Key words: *microorganisms, phenomenological interview, pupils' drawings, pupils' ideas, misconceptions.*

Príspevok vznikol s podporou projektu: „Prírodovedné kurikulum pre základnú školu 2020“ Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-14-0070.

ÚVOD

Mikroorganizmy sú každodennou súčasťou našich životov. Sprevádzajú nás doslova všade a sú pôvodcami života na Zemi, ich činnosťou sa vytvorila atmosféra bohatá na kyslík, ale aj pôda. Mikroorganizmy sú našimi služobníkmi v prírode, využívame ich v biotechnológiách, ale zároveň sú aj veľkou výzvou najmä v medicíne a vo farmaceutickom priemysle. Zložením aj diverzitou ide o veľmi heterogénnu skupinu, do ktorej zaraďujeme nebunkové a jednobunkové organizmy, t. j. vírusy, baktérie, prvoky, cyanobaktérie a mikroskopické huby. Osobné skúsenosti detí s mikroorganizmami, keďže ich nemôžeme pozorovať voľným okom, sa redukujú prevažne na zážitky s rozličnými ochoreniami, ktoré prekonali. Táto skúsenosť, spravidla negatívna, zásadne ovplyvňuje detský pohľad na ne, preto neprekvapuje, že deti vo svojich predstavách vnímajú mikroorganizmy ako nebezpečné, zamieňajú si baktérie a vírusy, alebo ich dokonca ani nerozlišujú a považujú ich za jedno a to isté.

Učivo o mikroorganizmoch je významnou súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu v predmete biológia/ISCED 2 vo všetkých ročníkoch s výnimkou 9. ročníka, v ktorom je zaradená geológia (ŠPÚ 2014). Zaujímalo nás preto, aké sú aktuálne predstavy žiakov o mikroorganizmoch s dôrazom na výskyt mylných predstáv (miskoncepcií). Analýza a výsledky výskumného šetrenia je obsahom prezentovaného príspevku.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Žiacke poňatie učiva možno charakterizovať ako súhrn žiackych subjektívnych poznatkov, predstáv, presvedčení, emócií a očakávaní týkajúcich sa školského učiva (Mareš & Ouhrabka 1992, s. 87 – 88). Anglický výraz pre žiacke poňatie „*conception*“ je možné preložiť tiež termínom *predstava* (Škoda & Doulík 2009, s. 119). V rámci modelu didaktickej rekonštrukcie Jellemenská (2009, s. 148) chápe *predstavy* ako osobné mentálne konštrukcie, ktoré svoju hodnotu získavajú na základe každodenných skúseností a ich osvedčenia sa v každodennom živote. Terminológia spojená so žiackym poňatím je v odbornej literatúre veľmi rôznorodá. Najčastejšie sa stretávame s označením *prekonceptie*, *naivné predstavy*, *mylné predstavy*, *miskonceptie*, *spontánne vedomosti* alebo *školská veda* (Mareš & Ouhrabka 1992; Gavora 1992; Škoda & Doulík 2009; Harlen 2010). Definície takto označených obsahových konceptov žiackeho poznania tiež nie sú jednotné. Ako zdôrazňuje Doulík & Škoda (2003) na počiatku každej konštrukcie nového poznatku stojí *prekoncept*, primárna a primitívna žiacka predstava o pojme, ktorá má svoju vlastnú definíciu a štruktúru (zaradenie do kognitívnej mapy žiaka). Nedokonalé predstavy (prekoncepty) si človek tvorí každodennou skúsenosťou a spontánnym učením, nemôžeme ich však vnímať ako chybné predstavy o realite. Počas vývinu jedinca, dozrievania psychiky a učením sa, vplyvom prostredia prechádzajú prekoncepty kvalitatívnymi zmenami a naivné predstavy sa menia na vedecké (Held et al. 2011, s. 20). Zmeny, ktorými prekoncepty prechádzajú, charakterizujú Harlen & Qualter (2014) ako vývinové štádiá od opisu k vysvetľovaniu, od malých predstáv k veľkým a od osobných predstáv k spoločným. Ak sú prekoncepty chybné z hľadiska ak-

tuálneho stavu vedeckého poznania, nie však z hľadiska individuálneho poznania samotného dieťaťa, hovoríme o *miskoncepciách* (porovnaj Průcha, 2009; Škoda & Doulík 2009; Mandíková & Trna 2011). V našej štúdií v zhode s citovanými autormi budeme mylné predstavy žiakov označovať termínom miskoncepce. Haverlíková (2013) ich charakterizuje ako mylné poznatky, t. j. deformované myšlienkové štruktúry, ktoré vedú k nesprávnym predpovediam, interpretáciám, vysvetleniam alebo riešeniam problémov. Na ich vzniku sa podieľa jednak každodenný život, ale aj transmisívny spôsob školského vyučovania. Coley & Tanner (2015) so vznikom miskonceptí tiež spájajú formálne vyučovanie a nesystematický prístup k výučbe biológie, čo vytvára živnú pôdu pre vznik nevedeckých predstáv. Aj preto sa v súčasnosti upriamuje pozornosť na konceptuálne chápanie učiva, potrebu vytvárania funkčných prepojení medzi poznatkami a ich aplikáciu v rozličných situáciách (Queloz et al. 2017). Vývoj žiackeho poňatia nie je stabilný, ale vyvíja sa v závislosti od exogénnych aj endogénnych faktorov (Gavora 1992; Held & Pupala 1995; Čáp & Mareš 2001). Úlohou učiteľov i tvorcov prírodovedného kurikula je sprostredkovať žiakom vedecký obsah tak, aby medzi školskou vedou „*school science*“ a skutočnou vedou „*real science*“ nevznikala žiadna priepasť (Harlen 2010, s. 16). To si vyžaduje zmysluplne a cielene prepojiť kurikulum, ciele, obsah, spôsob a stratégie vyučovania, aby sa konštruktivistický prístup na báze aktívneho bádania žiakov stal preferovaným prístupom v bežnom školskom vyučovaní (Bílek, Rychtera & Slabý 2008; Held et al. 2011; Harlen et al. 2015; Kimáková 2016; Held 2016; Fančovičová & Prokop 2018).

Zahraničné štúdie naznačujú, že mylné predstavy sa v chápaní mikroorganizmov žiakmi vyskytujú pomerne často. Jones & Rua (2006) na širokom spektre respondentov zaznamenali viaceré nesprávne interpretácie desať až jedenásťročných detí o mikroorganizmoch, napr.: „*Mikróby spôsobujú ochorenia, pričom medzi nich patria baktérie, ale vírusy nie; mikrób je mikroskopická baktéria, ktorá rozožiera naše bunky, pričom do nich vkladá ochorenie; dobré baktérie pomáhajú nášmu telu, zaraďujeme medzi nich krvné bunky, ktoré sú antibakteriálne*“. Karadon & Şahin (2010) dotazníkom zisťovali na vzorke 836 detí zo 17 rozličných základných škôl poznatky, názory a vnímanie rizika mikroorganizmov pre človeka. Pri otázke „Čo rozumiete

pod pojmom mikroorganizmy?“ až 53 % uviedlo, že „*sa jedná o nečistotu, či škodlivinu*“. Rovnaké percento žiakov však nevedelo uviesť príklad ochorenia, ktoré mikroorganizmy spôsobujú. Byrne (2012) v široko koncipovanom výskume na vzorke 458 detí vo veku 7 – 14 rokov zistil, že žiaci si predstavovali mikroorganizmy „*ako zvieratá, napr. šváb*“, či dokonca „*ako kúsky špiny pod nechtami*“, najmladšie deti ich nepovažujú za živé objekty. Vzhľad mikroorganizmov pripisovali „*malým zvieratám, hmyzu (motýľom či húseniciam) a červom*“. Vyskytujú sa „*tam, kde sú ľudia, všade na špinavých miestach, akými sú odpadkové koše, kompost či kanalizácia*“. Širokú škálu žiackych predstáv v rôznych charakteristikách mikroorganizmov zistil Kurt (2013), z ktorých vyberáme: „*Jedná sa o organizmy, baktérie či vírusy, ktoré sa šíria v špinavom prostredí; vznikajú množením vírusov alebo baktérii, ktoré sú prenášané chorobou; prenášajú sa podaním rúk; šíria sa kašľom*“ a i. Na Slovensku Prokop, Fančovičová & Krajčovičová (2016) realizovali výskum na vzorke 181 detí (4 – 8 rokov). Odpovede detí o výskyte mikroorganizmov potvrdili vzájomné prepojenie detských koncepcií s vlastnými skúsenosťami, ktoré deti nadobudli návštevami lekárov. Väčšina detí uviedla, že „*mikroorganizmy sa vyskytujú niekde v bruchu (akútne bolesti brucha), v krku (faryngitída), ústna dutina (zubný kaz) a ušiach*“. Vaculíková a Ušáková (2017) u žiakov 7. ročníka základnej školy využitím interview a dvojúrovňovým testom potvrdili v učive „Mikroorganizmy a ich výživa“ výskyt miskoncepcií, napr.: „*mliečne baktérie žijú na koreňoch strukovín; antibiotiká potláčajú rast vírusov; jednobunkové rastliny sa živia baktériami*“ a pod.

Ak má učiteľ vo vyučovaní zohľadňovať žiacke predstavy, musí ich najprv správne diagnostikovať a vyhodnocovať. Medzi najznámejšie diagnostické metódy patrí interview, často dopĺňané detskou kresbou, pojmovým mapovaním alebo dvojúrovňovým testom (Prokša & Held et al. 2008; Škoda & Doulík 2009).

2. CIEĽ, METODIKA A ORGANIZÁCIA VÝSKUMU

Cieľom výskumného šetrenia bolo zistiť predstavy žiakov o mikroorganizmoch a identifikovať výskyt miskoncepcií. Hlavným výskumným nástro-

jom bolo *interview* – fenomenologický rozhovor a v rámci neho aj kresba. *Fenomenologický rozhovor* ako kvalitatívna metóda umožňuje identifikovať odlišné spôsoby konceptualizácie alebo porozumenia, vysvetľovania a zdôvodňovania rôznych javov a procesov žiakmi v kontexte s ich životnými skúsenosťami (Marton 1981; Osuská & Pupala 1996). Rozhovor nebol štruktúrovaný, pripravené otázky boli iba orientačné a v priebehu rozhovoru boli podľa aktuálnej situácie, vzhľadom na odpovede žiakov, podľa potreby dopĺňané. Každý rozhovor bol tak vzhľadom na rozdielne predstavy žiakov, ale aj mieru ich koncentrácie počas rozhovoru, neopakovateľný a jedinečný. Prebiehal bez prítomnosti učiteľky v neformálnej atmosfére. V priebehu rozhovoru sme sa snažili zamedziť pocitu stiesnenosti a neistoty, aby respondenti boli prirodzene zaangažovaní do rozhovoru a aby reagovali na otázky otvorene a spontánne. Štruktúra rozhovoru zodpovedala štandardným požiadavkám na *interview* (Osuská & Pupala 1996; Prokša & Held et al. 2008; Škoda & Doulík 2009). Dôležitou podmienkou dobre koncipovaného rozhovoru, aby sme získali čo najviac informácií o žiackych predstavách, je nepýtať sa *prečo*, ale skôr sa zamerať na spôsob „*ako*“ vnímajú žiaci konkrétny pojem, mechanizmus, podstatu, súvislosti určitých javov, interpretácia ktorých je tak dobrým indikátorom miery „komplexnosti“ ich pochopenia žiakmi. Rozhovor pozostával z *podnetu* a *otázok*. Podnetom pre rozhovor bola *žiacka kresba, identifikácia vybraných obrázkov a súbor pojmov*, použitím ktorých sme chceli evokovať záujem žiakov a zvýšiť ich motiváciu o následný rozhovor. Všetky rozhovory sme so súhlasom vedenia školy a so zachovaním anonymity žiakov nahrávali a následne vyhotovený písomný záznam doslovného prepisu žiackych odpovedí sme podrobili analýze. Analýza žiackych rozhovorov je najnáročnejšia fáza výskumu, pretože neexistuje v tomto type výskumného nástroja žiadna „jednoznačná“ technika pre analýzu dát (Marton 1986). My sme postupovali v súlade s odporúčaniami Osuská & Pupala (1996), Prokša & Held et al. 2008 a Khan (2014). Vzhľadom na rozdielnosť identifikovaných predstáv je možné vytvoriť ich typológiu (Rye & Rubba 1998). Kvalitatívnou analýzou sme žiacke výpovede zatriedili do kategórií (Osuská, Pupala 1996), ktoré sme vzhľadom na „charakter“ odpovedí žiakov doplnili o kategóriu *žiadna odpoveď/neviem*. Obsah jednotlivých kategórií sme modifikovali podľa

miery zmysluplnosti a adekvátnosti vedeckej interpretácie. Kategorizácia odpovedí:

- *Mylné štruktúrovaná*: neadekvátne spracované vedecké informácie; výsledok náhodne pospájaných interpretácií žiaka, ktoré sú tematicky relevantné, ale mylné a nekonzistentné; žiak je pri výpovedi neistý, reaguje nepresvedčivo, nedôveruje sám sebe.
- *Dogmatická*: reprodukcia naučených faktov, definícií bez zmyslupného pochopenia; žiak sa subjektívne nezapája do uvažovania, posudzovania, zdôvodňovania; nepresvedčivá intonácia hlasu.
- *Naivná*: žiak si vytvoril sebe zrozumiteľný koherentný koncept, ktorému verí, aj keď nekorešponduje s vedeckou interpretáciou.
- *Vedecky akceptovateľná*: žiakovo vysvetlenie korešponduje s vedeckou interpretáciou.
- *Iný typ odpovede*: žiak uniká od podstaty, reaguje mimo kontextu otázky.
- *Žiadna odpoveď/Neviem*: pri zaradení tejto kategórie sme zohľadnili percentuálne zastúpenie tohto typu výpovedí.

Vzhľadom na to, že žiacke výpovede sú obmedzené možnosťami ich slovej zásoby a schopnosťou zmysluplnej a zrozumiteľnej verbalizácie, sme ako doplnkovú metódu na identifikáciu predstáv použili projektívnu techniku *detskej (žiackej) kresby*, ktorá bola súčasťou podnetu na začiatku rozhovoru. Prednosťou kresby je, že môže byť použitá pri odhaľovaní predstáv a znalostí pri bežnej činnosti, žiaci vyjadrujú svoje myšlienky voľnejšie v porovnaní s inými metódami, zbiera veľký počet dát a umožňuje porovnať výsledky výskumov na medzinárodnej úrovni (Prokop & Fančovičová 2006; Bartoszeck, Mochado & Amann-Gainotti 2008). Analýza detských kresieb je veľmi náročná. Výskumník musí posudzovať viacero významných znakov, napr. deformácie – tvarové/proporčné, farebnosť obrázka či antropomorfizmus (Žoldošová 2004). Vymedzili sme kritériá, ktoré by mala kresba obsahovať a kresby sme podobne ako otázky interview rozdelili do kategórií *vedecky akceptovateľná*, *mylné štruktúrovaná*, *s drobnými chybami* a *neakceptovateľná*, t. j. neidentifikovateľné kresby s nejasným zobrazením a bez opisu.

Výskum sa uskutočnil v dvoch etapách (pred a po prebratí skúmaného učiva) vo februári 2016 a na jeseň 2017 na základnej škole v Bratislave na základe zámerného výberu (Zednikovičová 2018). Výskumný súbor tvorilo 19 žiakov šiestych ročníkov. Cieľom 1. etapy bolo zistiť, aké sú aktuálne predstavy žiakov a výskyt miskoncepcií pred prebratím skúmaného učiva. Témy, ktorých súčasťou je aj učivo o mikroorganizmoch, preberali žiaci v 5. ročníku v rámci tematických celkov *Lesné mikroorganizmy a nekvitnúce byliny* (pôdne baktérie, riasa drobnozrnko, machy), *Vodné rastliny* (planktón; riasy: červenoočko, závitnicovka, váľač gúľavý; sinice; žubrienka menšia) a *Drobné vodné organizmy* (planktón; črievička, meňavka, nezmar hnedý). Súčasťou ŠVP/ISCED 2, aj učebnice biológie, sú aj *praktické cvičenia* zamerané na pozorovanie drobnozrnka a planktónu (napr. črievička, dafnie, jednobunkové riasy). V 6. ročníku sa už žiaci oboznamujú s mikroorganizmami v samostatných témach, a to *Mikroorganizmy žijúce s človekom* (baktérie, kvasinky, plesne), *Vírusy a baktérie*, *Jednobunkové organizmy* (červenoočko, drobnozrnko, črievička). V 2. etape – po prebratí učiva – sme analyzovali žiacke predstavy a prípadnú rezistentnosť miskoncepcií. Výskumu sa v obidvoch etapách zúčastnili tí istí žiaci. V príspevku uvádzame podstatné výsledky analyzovaných dát.

3. VÝSLEDKY

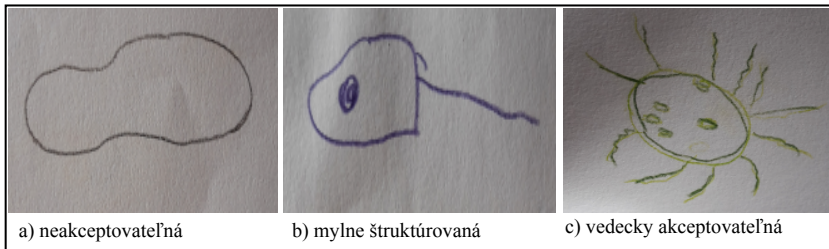
3.1 Analýza podnetu

a) Žiacka kresba

Žiaci v obidvoch etapách výskumu dostali rovnaké zadanie: ***Nakresli, ako si predstavuješ mikroorganizmus.*** Žiak si sám zvolil techniku (ceruzka, pastelky, fixky), aj spôsob kreslenia. Samotné kreslenie aj s opisom trvalo 1 až 3 minúty. Vysvetlenie kresby žiaka sprevádzali otázky výskumníka, napr.: ***Prečo si to nakreslil takto? Čo znázorňujú jednotlivé časti tvojho obrázka? Podľa čoho si to nakreslil? Videl si už obrázok mikroorganizmu? Si so svojou kresbou spokojný? Čo by si na nej zmenil alebo vylepšil?*** V 1. etape sme zaznamenali len dve akceptovateľné kresby, ktoré znázorňovali drobnozrnko, organizmus, ktorý žiaci pozorovali na praktickom cvi-

čení v 5. ročníku, čo sa prejavilo aj na kresbách. Žiaci správne znázornili a opísali cytoplazmatickú membránu, cytoplazmu, jadro a chloroplast. Vedecky neakceptovateľné (9) a mylne štruktúrované kresby (3) boli kreslené jednou (najčastejšie zelená a čierna) alebo dvoma odlišnými pastelkami (čierno-červená kombinácia). Objekty boli oválne až okrúhle, orgány neboli znázornené alebo len vo forme guľičiek. Kresby obsahujúce drobné chyby (4) boli rozmanitejšie, znázornené orgány, napr. črievičky veľkej kopírovali obrázky v učebnici. Opisy obrázkov boli nepresné alebo neboli pomenované všetky orgány. Len jeden žiak uviedol, že si nespomína, či už videl mikroorganizmus. Ďalší žiak by namiesto náčrtu na papier preferoval trojrozmerný model vytvorený na počítači, ktorý by znázorňoval aj pohyb mikroorganizmu.

Druhú etapu charakterizoval nárast neakceptovateľných kresieb (11), na ktorých sa objavili organizmy, ktoré nepatria do mikrosвета, napr. chrobáky alebo nepopísané útvary podobné prvokom (Obr. 1).



Obrázok 1 Ukážky žiackej kresby – 2. etapa (anonymný zdroj)

Žiaci používali výlučne pastelky, najčastejšie zelenej alebo čiernej farby. Jediná vedecky akceptovateľná kresba znázorňovala baktériu, stavbu ktorej žiak správne opísal v rozhovore s výskumníkom. Kresby s drobnými chybami sme zaznamenali rovnako ako v 1. etape štyri – žiaci nakreslili črievičku, červenoočko a baktérie (streptokoky). Mylne štruktúrované boli dve kresby, napr. červenoočko správne nakreslené, ale nesprávne opísané, namiesto bičička/ chvost a namiesto jadra/oko. Jeden žiak ani po vyzvaní obrázok nenakreslil vôbec. Iba dvaja žiaci uviedli, že obrázok mikroorga-

nizmu nevideli. Z doplňujúcich otázok v obidvoch etapách vyplýva, že žiaci čerpali z obrázkov, ktoré videli v učebnici, na internete alebo pri pozorovaní pod mikroskopom v rámci praktických cvičení.

b) Galéria obrázkov

Najprv sme žiakom predložili tri na seba nadväzujúce obrázky, ktoré znázorňovali zdroj nákazy (kýchnutie – kvapôčková infekcia), vyšetrenie hrdla lekárom a meranie teploty. Všetky obrázky mali rovnaký formát aj typ grafiky. Opis obrázkov žiakmi bol spojený s rozhovorom, v rámci ktorého výskumník kládol otázky, napr.: ***Keď si bol chorý, aký bol priebeh tvojho ochorenia? Čo ti pomohlo pri liečení? Kde sa človek môže nakaziť?*** V obidvoch etapách výrazne prevládali odpovede, v ktorých žiaci vychádzali z osobnej skúsenosti s respiračným ochorením alebo alergiou. Vedeli vymenovať ich prejavy, či spôsoby liečby a kriticky uvažovali, kde sa človek môže nakaziť. Pri spôsoboch liečenia žiaci okrem liekov (antibiotiká), zdôrazňovali aj domáce spôsoby liečby. V 2. etape sa vyskytla aj naivná odpoveď: „*Pomohlo mi, keď som bol doma, aby sa zo mňa choroba vyparila.*“ Školské vedomosti sa prejavili v konkretizácii pôvodcov ochorení, kde 53 % žiakov v 1. etape vymenovalo baktérie, (bacily), vírusy a parazity (učivo 5. ročníka), 47% žiakov reagovalo neviem. Paradoxne v 2. etape 42% žiakov označilo za pôvodcov ochorení baktérie, 16% vírusy a 42% neviem.

V druhej časti *galérie obrázkov* sme predložili žiakom 12 obrázkov z učebníc 5. a 6. ročníka základnej školy. Obrázky mali rovnaký formát aj typ grafiky. Identifikácia obrázkov bola spojená s otázkami výskumníka, napr. ***Ktoré organizmy na obrázku si už videl? Ktoré vieš pomenovať? Ktoré môžeme pozorovať voľným okom? Ktoré organizmy na obrázkoch patria medzi baktérie (vírusy, plesne)? Kde všade sa môžeme s nimi stretnúť?***

V obidvoch etapách žiaci reagovali zhodne v tom, že z obrázkov, ktoré už videli a vedeli aj pomenovať, označovali kliešťa, papleseň štetkovitú (1. a 2. etapa), meňavku veľkú (1. etapa) a črievičku (2. etapa). V 1. etape nikto neidentifikoval dafniu, neurón a chloroplasty. V 2. etape zas nikto nevedel pomenovať kvasinky a drobnozrnko. Baktérie nevedelo v 1. etape identifi-

kovať 7 žiakov, správne ich určilo 9 žiakov, ale vždy v kombinácii aj s iným mikroorganizmom. Najčastejšie si ich zamieňali s vírusom chrípky (26%) a s drobnozrnkom (37%). Podobne reagovali žiaci aj v 2. etape, kde si vírus za baktériu zamenilo 37% žiakov. Žiaci správne predpokladali, že „s baktériami sa môžeme stretnúť kdekoľvek, ale hlavne tam, kde sa nedodržiava hygiena“ (1. etapa). V 2. etape traja žiaci uviedli „všade“, ostatní uvádzali, napr. „v čakárni u lekára; na kľúčkách; v pokazenom jedle; v škole; v autobuse; vonku; vo verejných priestoroch“. Plesen v obidvoch etapách jednoznačne označilo 58% žiakov (1. etapa) a 68% žiakov (2. etapa). V obidvoch etapách sme pri identifikácii obrázkov zistili tieto miskoncepce: „Medzi baktérie zaraďujeme drobnozrnko, vírus, črievičku, meňavku, sinice, kvasinky, a neurón; baktérie a meňavku pozorujeme voľným okom; medzi vírusy patrí neurón, kvasinky a meňavka; medzi plesne zaraďujeme chloroplasty, črievičku, meňavku a sinice“.

c) Identifikácia pojmov

Poslednou podnetovou situáciou boli „pojmy súvisiace s mikroorganizmami“, ktoré sme predložili žiakom na rovnako veľkých kartičkách. Na každej bol rovnakým typom písma napísaný jeden z nasledovných pojmov – planktón, kvasinka, vírus, sinice, riasy, brvy, parazit, dezinfekcia. Žiaci sa mali k daným pojmom vyjadriť prostredníctvom otázok **Ktoré z týchto pojmov poznáš? Pri akej príležitosti si sa stretol s týmito pojмами? Čo si predstavuješ pod týmito pojмами?** Najčastejšie žiaci reagovali na pojem vírus, riasy, parazit, dezinfekcia a planktón. V 1. etape sa žiaci opierali prevažne o skúsenosti (domácnosť, lekár, drogéria) a školské vedomosti, ktoré však boli veľmi nepresvedčivé, neisté, častokrát vytrhnuté z kontextu a povrchné, napr. pojem planktón „Je to niečo malé a žije to; predstavujem si nejaké organizmy; sú to malé drobné živočích; jedná sa o riasu“. Odborne správne sa vyjadrovali najmä pri pojme dezinfekcia. Pojem brvy nekomentovali vôbec. V 2. etape sa žiaci vedeli vyjadriť ku každému pojmu, ale nevyužívali odbornú terminológiu, ich vedomosti boli nepresvedčivé a tiež sme zaznamenali aj výskyt miskonceptí, napr. „Planktón a riasy sú totožné pojmy; riasy majú niektoré ryby; dezinfekcia sa využíva na očistenie alebo vyliečenie ochorenia“.

3.2 Analýza odpovedí na otázky v interview

Fenomenologický rozhovor bol tematicky rozdelený na sedem okruhov, ktoré zahŕňali podstatné učivo o mikroorganizmoch sprístupňované v rôznych tematických celkoch a témach: *všeobecná charakteristika mikroorganizmov, spôsoby pohybu, stavba tela, spôsob výživy, rozmnožovanie, baktérie a vírusy, význam mikroorganizmov*. Otázky boli koncipované tak, aby žiaci mohli čerpať najmä zo skúseností s realizáciou praktických cvičení a z osobného života. Odpovede žiakov sme kategorizovali podľa opísanej metodiky. V analýze odpovedí žiakov sme sa zamerali na charakter odpovede a mieru správnosti, výskyt miskoncepcií a tiež stabilitu žiackych predstáv. Vzhľadom na množstvo získaných dát, keďže výsledky kvalitatívneho výskumu nie je možno zovšeobecňovať, na ilustráciu uvedieme len vybrané príklady odpovedí žiakov.

- Na úvodné otázky **Čo je mikroorganizmus? Čo patrí medzi mikroorganizmy?** mala v 1. etape výraznú prevahu odpovedí kategória žiadna odpoveď – 6 (1. otázka), 9 (2. otázka). Druhé najvyššie zastúpenie mali vedecky akceptovateľné odpovede: „*Je to organizmus, ktorý nie je viditeľný voľným okom; možno ho vidieť iba pod mikroskopom.*“ Pri druhej otázke reagovalo správne šesť žiakov, napr.: „*Medzi mikroorganizmy patrí červenoočko, meňavka, baktérie, riasy, vírusy aj drobnozrnko.*“ V oboch otázkach sme zaznamenali tri miskoncepcie, ktorých počet stúpol na šesť v otázke **Čo majú mikroorganizmy spoločné?** Žiaci ako spoločný znak uvádzali, napr. „*iba rastlinné mikroorganizmy majú cytoplazmu; sú malé*“, nekonkretizovali, či sú alebo nie sú pozorovateľné aj voľným okom. V 2. etape sme zaznamenali najviac vedecky akceptovateľných odpovedí (8) v otázke **Čo patrí medzi mikroorganizmy?** Na otázku deväť žiakov v oboch etapách nereagovalo vôbec.
- **Čo majú mikroorganizmy spoločné?** – až 10 žiakov v 2. etape nevedelo odpovedať. Súvisí to pravdepodobne s tým, že preberali vírusy, baktérie a jednobunkové organizmy, ktoré si nevedeli prepojiť s učivom o mikroorganizmoch z 5. ročníka. Vedecky akceptovateľnú odpoveď sme zaznamenali len u dvoch žiakov. Medzi odpoveďami na

všetky úvodné otázky sa vyskytovali aj miskoncepce a naivné odpovede, napr. „*Mikroorganizmus je niečo malé; sú to malé živočíchy, ktoré máme v tele*“. V obidvoch etapách sme identifikovali, napr. tieto miskoncepce „*Medzi mikroorganizmy zaraďujeme iba vírusy a malé živočíchy; mikroorganizmus je malý, nie však mikroskopický; mikroorganizmus je malý živočích, ktorý sa vyskytuje v ľudskom tele; všetky rastliny a živočíchy zaraďujeme medzi mikroorganizmy; medzi mikroorganizmy zaraďujeme špeciálne malé živočíchy, napr. kliešťa*“.

- Prekvapili nás aj predstavy žiakov o pohybe mikroorganizmov. V 1. etape sme na otázku **Pomocou čoho sa mikroorganizmy pohybujú?** zistili deväť mylne štruktúrovaných odpovedí, napr. „*pomocou plutiev, chvosta, chĺpkov či malých nôh*“ a osem vedecky akceptovateľných. Jeden žiak odpovedal, že „*mikroorganizmy sa nepohybujú; sa pohybujú iba pri mikroskopovaní, v prípade, že hýbeme s objektom, na ktorom sa nachádzajú*“. Objavili sa aj odpovede, kedy žiaci uviedli, že „*mikroorganizmy sa vedia pohybovať*“, ale nevedeli konkretizovať pomocou čoho. Počet vedecky akceptovateľných odpovedí sa v 2. etape zvýšil na dvanásť. Mylne štruktúrované odpovede boli tri, napr.: „*sa pohybujú pomocou chápadiel, chvosta, nôh či kýchnutím; pohybujú sa vďaka hostiteľovi*“.
- Predstavy žiakov o stavbe mikroorganizmov sa v obidvoch etapách podstatne nelíšili. Na otázku **Čo tvorí telo mikroorganizmu?** nevedelo odpovedať v 1. etape dvanásť a v 2. etape trinásť žiakov. Vedecky akceptovateľné boli dve odpovede v 1. aj v 2. etape a identifikovali sme aj rovnaký počet miskonceptí – štyri v oboch etapách, napr. „*Mikroorganizmy sú mnohobunkové; telo mikroorganizmov obsahuje orgány*“.
- **Aký rozdiel je medzi vírusmi a baktériami?** – bola otázka, na ktorú žiaci odpovedali veľmi rôznorodo, ale v oboch etapách sa ani jeden žiak nezameral na podstatné rozdiely medzi nimi. Za vedecky akceptovateľné sme považovali, napr. „*Baktérie sú jednobunkové organizmy, sú väčšie ako vírusy a sú prospešné, ale aj škodlivé*“. Najväčšiu časť odpovedí sme kategorizovali ako mylne štruktúrované – 1. etapa (8),

2. etapa (9), ktoré vyplývajú najmä z osobnej skúsenosti s chorobami, ktoré žiaci prekonali, napr. „*Pri vírusovom ochorení je horúčka, pri bakteriálnom je iba kašeľ; baktéria postihuje iba určitú časť tela, vírus postihuje celý organizmus; baktéria poškodzuje bunky, ale nenakazí človeka; baktérie sú menšie ako vírusy; vírus je choroba, baktéria nie je*“. Zaznamenali sme aj naivné odpovede ako „*Baktéria je bunka, vírus je choroba a rozmnožuje sa niečím, čo ho prenáša, iným telom; vírus je smrtiaci, pri baktérii budeme iba chorí*“.

- Na otázku **Čím sa mikroorganizmy živia?** nevedelo v oboch etapách odpovedať jedenásť žiakov (58%). V 1. etape mali rovnaké zastúpenie mylne štruktúrované (3) aj vedecky akceptovateľné odpovede (3). Žiaci v zásade správne uvádzali: „*Mikroorganizmy sa živia menšími mikroorganizmami ako oni sami; baktériami; všetkým čo poskytuje živiny*.“ Jeden žiak si predstavuje mikroorganizmy ako parazitov: „*Žijú iba na úkor hostiteľa, ktorého vyciciavajú*“, čo je správne, ale platí len pre vírusy. Miskoncepce „*živia sa ľudskou potravou; neživia sa ničím*“, poukazujú na nepochopenie spôsobu výživy mikroorganizmov. V 2. etape sme okrem kategórie žiadna odpoveď, zaznamenali ešte dve kategórie, vedecky akceptovateľnú – sedem (37%) a naivnú: „*Vírusy sa živia telom hostiteľa; mikroorganizmy sa živia ďalšími jednobunkovcami a planktónom*.“ Miskoncepce sme v 2. etape nezaznamenali.
- V 1. etape až 90 % žiakov (17) na otázku: **Ako sa mikroorganizmy rozmnožujú?** nevedelo uviesť ani jeden spôsob. Iba dvaja žiaci vedeli opísať rozmnožovanie na príklade črievičky. Jeden žiak správne uviedol: „*Na začiatku je jeden jedinec, ktorý sa rozdelí na dvoch nových jedincov*.“ Aj v 2. etape sa potvrdilo, že žiaci majú výrazné nedostatky v tejto oblasti, lebo 15 žiakov (79%) nevedelo odpovedať. Jeden správne opísal rozmnožovanie pučaním: „*Mikroorganizmy sa rozmnožujú tak, že vyrastie na jednom časti nového, ktorá sa odpojí a dorastie*.“
- Na otázku: **Aký význam majú mikroorganizmy pre prírodu?** – v oboch etapách (10 v 1. etape a 11 v 2. etape) mala najväčšie zastúpenie kategória žiadna odpoveď. Tretina odpovedí bola vedecky akceptovateľná, napr.: „*Mikroorganizmy sú potravou pre iných;*

rozkladajú uhynuté organizmy; prebieha u nich fotosyntéza; niektoré sú liečivé; vznikli z nich ostatné organizmy; majú čistiacu schopnosť.“ Avšak vyskytovali sa aj mylne štruktúrované odpovede, napr.: „živočíšne mikroorganizmy zabíjajú malých parazitov; sú pre prírodu škodlivé.“ Na doplňujúcu otázku viac ako 50% žiakov správne reagovalo, že „mikroorganizmy sa podieľajú na tvorbe humusu“, ale nekonkretizovali, že sa jedná o pôdne baktérie. Ešte viac žiakov (15 v 1. etape a 12 v 2. etape) reagovali pozitívne na ďalšiu doplňujúcu otázku **Sú mikroorganizmy prospešné aj pre človeka?** – „Iba niektoré sú prospešné; prospešné sú tie, ktoré sa vyskytujú v tele, napr. v ústach; využívajú sa v liekoch; áno, sú prospešné a sú súčasťou krvi.“ V obidvoch etapách sme na otázku významu mikroorganizmov pre prírodu a človeka, vrátane doplňujúcich otázok identifikovali aj ďalšie miskoncepce, napr. „Mikroorganizmy majú na prírodu negatívny vplyv; planktón sa podieľa na čistení vôd; planktón chráni bunky.“

4. DISKUSIA

Cieľom výskumu bolo zistiť žiacke predstavy v učive „Mikroorganizmy“ s dôrazom na identifikáciu mylného chápania *miskonceptí*. Žiacke predstavy je veľmi náročné diagnostikovať, preto tak ako uvádza Žoldošová (2004), je potrebné využívať kombinácie viacerých diagnostických nástrojov. V prezentovanom výskume sme využili ako hlavný výskumný nástroj *fenomologický rozhovor* a v rámci neho aj *žiacku kresbu*. Nedostatky v porozumení učiva sa prejavili hneď na začiatku v *kreslení a opisovaní obrázka* mikroorganizmov, kedy len 11 % (1. etapa) a 5 % (2. etapa) kresieb sme mohli vyhodnotiť ako vedecky akceptovateľné. Kresby s drobnými chybami boli rozmanitejšie, ako iné kategórie, napr. obrázok črievičky, v ktorom jeden žiak stiahnuteľné vakuoly znázornil ako hviezdy, čo veľmi pripomínalo obrázok v učebnici. Naše zistenia z analýzy žiackych kresieb sa zhodujú so zisteniami Karadon & Şahin (2010), ktorí uviedli, že mikroorganizmy si žiaci predstavujú ako „kreatúry“ s jednoduchými štruktúrami. Žiaci pri kresbe

využívali najčastejšie tmavé pastelky, čo korešponduje s konštatovaním (Prokop, Fančovičová & Krajčovičová 2016), že negatívne zážitky súvisiace s mikroorganizmami vyjadrujú deti tmavšou farbou. Kresby baktérií žiaci dopĺňali o ostne či útvary podobné zubom. K podobným výsledkom dospel aj Simonneaux (2000), ale pri vírusoch, ktoré žiaci znázorňovali ako čertov s vidlami a veľkými zubami.

Časť rozhovoru, v ktorej mali žiaci reagovať na *obrázky* znázorňujúce priebeh ochorenia, sa javila pre žiakov ako najprijateľnejšia, pretože obrázky vyjadrovali ich skúsenosti z bežného života. Toto zistenie je v súlade s výsledkami Gavoru (1992), že mnohé detské predstavy zodpovedajú ich doterajším životným skúsenostiam. Pri identifikácii obrázkov sme zistili, že žiaci zaraďujú medzi baktérie aj *črievičku* a *meňavku*, ktoré preberali v rámci prvkov a ktoré sú aj témou pozorovaní praktických cvičení.

V *galérii obrázkov* sme v zhode s našim predchádzajúcim výskumom (Vaculíková & Ušáková 2017) zistili, že žiaci majú problémy pri identifikácii obrázka kvasiniek, ale naopak pri identifikácii plesne (*papleseň štetkovitá*) boli veľmi úspešní, a to v oboch etapách. Byrne (2012) zistil, že žiaci za mikroorganizmy považujú „*malé zvieratá*“, podobne ako v našom výskume medzi mikroorganizmy žiaci zaradili, napr. „*kliešťa*“ a kreslili ich aj ako „*chrobáky*“. To sa zhodovalo so zisteniami Jones & Rua (2006), ktorí uviedli, že deti znázorňujú mikroorganizmy „*ako hmyz*“. Karadon & Şahin (2010) uviedli, že žiaci považujú mikróby za „*niečo špinavé*“. Podobne reagovali žiaci aj v priebehu fenomenologického rozhovoru, napr. „*mikroorganizmy sú niečím špinavým, čoho sa dotkneme*.“ Kurt (2013) a Byrne (2012) dospeli k podobným výsledkom, že „*mikroorganizmy sú organizmy, ktoré sa šíria v špinavom prostredí*.“ Žiaci preukázali útržkovité, nekonzistentné a nesystematické vedomosti v tematickej oblasti zameranej na *význam mikroorganizmov pre prírodu a človeka*. Reagovali veľmi rôznorodo, ale niektoré zistenia sú v zhode s výskumom Vaculíková & Ušáková (2017) a Simonneaux (2000), napr. „*Mikroorganizmy zabezpečujú rozklad uhynutých organizmov; niektoré prospešné baktérie sa vyskytujú v ľudskom tele, napr. v ústach; mikroorganizmy sa využívajú v medicíne pri výrobe liekov a pri čistení odpadov*“. Štúdia Jones & Rua (2006), podobne ako náš výskum, preukázala žiacke predstavy, podľa ktorých „*vírusy sa do nášho*

tela dostávajú vďaka baktériám; sú väčšie a nebezpečnejšie ako baktérie a dobré mikroorganizmy sa vyskytujú v krvi človeka.“ K podobným záverom dospel aj Simonneaux (2000), ktorý však robil výskum u žiakov vo veku 15 – 17 rokov.

Pri porovnávaní výsledkov rozhovoru v 1. a 2. etape sme zistili, že nie je možné jednoznačne zhodnotiť, či sa žiaci v danej problematike zlepšili alebo zhoršili. V niektorých otázkach sme pozorovali nárast a v iných pokles vedecky akceptovateľných odpovedí pred a po prebratí učiva. Potvrďuje to, že *„ani kvalitný výklad nového učiva učiteľom, nemusí ovplyvniť predstavy žiakov. Žiak si stále môže stáť za svojimi predstavami. Môže sa nechať ovplyvniť len z časti, časť budú tvoriť nové, odborné správne informácie a časť pôvodné predstavy“* (Kubiátko 2017, s. 71). Dôkazom rezistencie miskoncepcií, ktoré často krát pretrvávajú aj do ďalších ročníkov, bola otázka zameraná na *stavbu tela mikroorganizmov*. Väčšina žiakov sa stotožňuje s predstavou, že mikroorganizmy sú jedno – aj mnohobunkové organizmy, čo je v princípe pravda. Problém je, že nevedia jednoznačne určiť, ktoré mikroorganizmy sú jednobunkové a ktoré mnohobunkové. Za mnohobunkový organizmus žiaci dokonca označili aj črievičku, podobne ako vo výskume (Ušáková & Janigáčová, 2017). V záujme predchádzať vzniku nevedeckých predstáv Prokop, Fančovičová & Krajčovičová (2016) odporúčajú, aby učitelia využívali obrázky rozličných mikroorganizmov, čím by sa zlepšila predstava žiakov o ich vzhľade. Individuálne skúsenosti žiakov s ochoreniami by sa mohli využiť v diskusiách, napr. o príčinách, prečo mikroorganizmy napádajú iné organizmy, o príčinách ochorení a spôsoboch prevencie. Vaculíková & Ušáková (2017) odporúčajú v učive zameranom na mikroorganizmy využívať najmä praktické aktivity. K podobným záverom dospel aj Byrne (2012). Za základ považuje rozvíjanie sociálnych interakcií, počas ktorých by žiaci medzi sebou diskutovali, a tým sa vzájomne učili, tiež prepájanie poznatkov z rozličných predmetov, aby žiaci lepšie porozumeli rôznym abstraktným pojmom (napr. pojem mikroskopický). Väčší dôraz pripisuje praktickým aktivitám. Praktické aktivity na predchádzanie miskoncepcií odporúčajú tiež Fančovičová & Weisová (2017); Prokop & Fančovičová (2017); Fančovičová & Prokop (2018).

ZÁVER

Výsledky, ku ktorým sme dospeli výskumným šetrením s využitím kvalitatívnych metód skúmania, nie je možné zovšeobecňovať, napriek tomu v zhode s citovanými autormi potvrdzujú prevahu nesprávneho alebo naivného chápania pojmov spojených s učivom mikroorganizmy. Zistené predstavy sme zaradili do 6. kategórií, z ktorých sme identifikovali miskoncepce v rámci siedmich tematických okruhov skúmaného učiva. Predstavy žiakov, ktoré nie sú zlučiteľné s vedecky akceptovateľnými, potvrdili nepochopenie učiva o mikroorganizmoch najmä v kontexte vzájomných súvislostí učiva preberaného v rámci rôznych tematických celkov v 5. a 6. ročníku. Žiaci si nedokázali tieto pojmy prepojiť, vymedziť spoločné a rozdielne charakteristiky, čo ilustrujú identifikované miskoncepce, ktoré sme zhrnuli do tabuľky (Tabuľka 1).

Identifikácia miskonceptí v rozličných oblastiach biológie je nutnou podmienkou na zmenu žiackeho poňatia učiva, kedy sa samotný žiak častokrát dostáva do konfliktu so svojimi predstavami a prestáva im veriť. Pre učiteľa je preto dôležité poznať miskoncepce svojich žiakov najmä v prípade tak náročného a abstraktného pojmu, akým je pojem mikroorganizmy. Optimálnym a najmä v zahraničnej praxi overeným riešením je miskonceptiám predchádzať.

Najúčinnejším spôsobom je implementovať konštruktivistický prístup do vzdelávania, napr. posilnením praktických cvičení a systematickým zaraďovaním aktivít do vyučovania. S ich využitím sa síce „náhle“ nemenia žiacke naivné alebo mylné predstavy, ale dávajú priestor na ich postupnú zmenu na vedecké predstavy. Žiaci, ktorí sa aktívne podieľajú na tvorbe poznatkov, si rozvíjajú kľúčové kompetencie aj tímovú spoluprácu, čo si však vyžaduje vzájomnú, premyslenú spoluprácu učiteľa so žiakmi.

POĎAKOVANIE

Úprimné poďakovanie patrí vedeniu školy a učiteľke biológie, ktorí nám umožnili realizáciu tohto výskumu na svojej škole.

Tabuľka 1 Miskoncepce v učive „Mikroorganizmy“ zistené fenomenologickým rozhovorom

Téma	Identifikované miskoncepce
Všeobecná charakteristika mikroorganizmov	<ul style="list-style-type: none"> - všetky rastliny a živočíchy zaraďujeme medzi mikroorganizmy - všetky rastlinné a živočíšne bunky sú mikroorganizmy - malý živočích, ktorý sa vyskytuje v ľudskom tele - je malý organizmus; malé bunky v tele - bunky a nejaké špeciálne, maličké zvieratká, napr. kliešť - medzi mikroorganizmy zaraďujeme iba vírusy a malé živočíchy - sú jedlé; sú iba škodlivé - prvoky sa vyskytujú iba v sennom náleve/tekutine
Pohyb mikroorganizmov	<ul style="list-style-type: none"> - niektoré sa pohybujú ako ryby, čiže majú chvost alebo plutvu a iné sa pohybujú takými čiarkami - pohybujú sa iba pri mikroskopovaní v prípade, že hýbeme objektom, na ktorom sa nachádzajú - chvostom, ktorý majú vzadu alebo sa plazia; plutvami, chápadlami - chĺpkami, štetinkami; nohami, plazením, kýchnutím - pomocou hostiteľa
Stavba tela mikroorganizmov	<ul style="list-style-type: none"> - jedna bunka; sú malé; iba mnohobunkové a nebunkové - telo tvoria bunky; telo tvoria orgány - iba rastlinné mikroorganizmy majú cytoplazmu - u všetkých je vakuola; u všetkých sú brvy a pigmentová škrvna

<p>Spôsob výživy mikroorganizmov</p>	<ul style="list-style-type: none"> - na úkor hostiteľa, ak sa dostane na človeka alebo iný organizmus, začne ho vyciavať - živia sa ľudskou potravou - planktón sa živí inými mikroorganizmami - vírusy telom hostiteľa - rastlinné mikroorganizmy využívajú chlorofyl - asi ničím - prilepia sa dva organizmy ústami a vymenia si malé jadro - príchod jednej choroby a vznik novej
<p>Vírusy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sú choroba, baktéria nie sú - sú v ľudskom tele, baktérie sú v rastlinách - pri vírusovom ochorení je iba horúčka, pri bakteriálnom je iba kašeľ - môžu byť aj prospešné - prenášajú sa pomocou baktérií
<p>Baktérie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nebunkové organizmy; sú ochorenie - postihujú iba určitú časť tela, vírus postihuje celý organizmus - sú iba v rastlinách, sú menšie ako vírusy - niečo špinavé, čoho sa dotkneme, poškodí bunky, ale nenakazia človeka - sú menej nebezpečné / nie sú smrteľné - človek by bez nich neexistoval - čakajú, kým sa môžu rozvinúť
<p>Význam mikroorganizmov</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sú prospešné a sú súčasťou krvi - planktón chráni bunky; lieči parazity; podieľa sa na čistení vôd - živočíšne mikroorganizmy zabíjajú malých parazitov; baktérie vedú uzdraviť - majú na prírodu negatívny vplyv; sú pre prírodu škodlivé

LITERATÚRA

1. BARTOSZECK, A. B., MACHADO, D. Z. a AMANN-GAINOTTI, M. 2008. Graphic Representation of Organs and Organ Systems: Psychological View and Developmental Patterns, In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2011, 7(1), 41-51.
2. BÍLEK, M., RYCHTERA, J. a SLABÝ, A. 2008. *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmět*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 31 s. ISBN 978-80-244-1882-7.
3. BYRNE, J. 2012. Models of micro-organisms: children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years-old. In: *International Journal of Science Education*, 33(14), 1927-1961.
4. COLEY, J. D. a TANNER, K. 2015. Relations between Intuitive Biological Thinking and Biological Misconceptions in Biology Majors and Nonmajors. In: *CBE Life Sciences Education*, 14(1). [online]. [cit. 3. 4. 2018] Dostupné z. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4353083/>
5. ČÁP, J. a MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. DOULÍK, P. a ŠKODA, J. 2003. Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech. In: *Pedagogická revue*, 55 (5), 470-482.
7. FANČOVIČOVÁ, J. a P. PROKOP. 2018. Effects of hands-on activities on conservation, disgust and knowledge of woodlice. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 14 (3), 721-729.
8. FANČOVIČOVÁ, J. a M. WEISSOVÁ. 2017. *Zbierka aktivít z biológie pre žiakov 5. ročníka nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. 92 s. ISBN 978-80-568-0063-8.
9. GAVORA, P. 1992. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. In: *Pedagogika*. XLII (1), 95-102.
10. HARLEN, W. 2010. *Principles and big ideas of science education*. Gosport: Ashford Colour Press. ISBN 978-0-86357-4-313.
11. HARLEN, W. a A. QUALTER. 2014. *The Teaching of Science in Primary School*. New York: Routledge. 376 s. ISBN 978 0-415-65664-1.

12. HARLEN, W. et al. 2015. Working with Big Ideas of Science Education [online]. [cit. 7. 4. 2017]. Trieste: *Science Education Programme (SEP) of IAP*. Dostupné z: <http://www.interacademies.org/File.aspx?id=25103>
13. HAVERLÍKOVÁ, V. 2013. *Alternatívne predstavy žiakov vo fyzikálnom poznávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského. 85 s. ISBN 978-80-8147-005-9. [online]. [cit. 27. 4. 2018] Dostupné z: https://zona.fmph.uniba.sk/fileadmin/fmfi/sluzby/elektronicke_studijne_materialy/ip_uk/Fyzikalne_poznavanie_alt_predstavy.pdf
14. HELD, Ľ. a B. PUPALA. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava: Univerzita Komenského. 106 s. ISBN 80-967362-7-2.
15. HELD, Ľ. et al. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. (IBSE v slovenskom kontexte)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.
16. HELD, Ľ. 2016. Redefinícia relevantných didaktických pojmov. In: Held, Ľ. (ed.) et al. 2016. *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre základnú školu 2020. II. Ku kľúčovým tézám obsahu prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. s. 9- 20. ISBN 978-80-8082-994-0.
17. JELEMENSKÁ, P. 2009. Model didaktické rekonstrukce z metodologického pohľadu. In: Janíková, M., Vlčková, K. (eds.) et al. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, s. 145-172. ISBN 978-80-7315-180-5.
18. JONES, G. a M. J. RUA. 2006. Conceptions of Germs. In: *Electronic Journal of Science Education*, 10(3). [online]. [cit. 27. 4. 2018] Dostupné z: <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7741/5508>
19. KHAN, S. H. 2014. Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. In: *International Journal on new trends in education and their implication*, 5 (2), 34-43.
20. KARADON, H. D. a N. ŞAHIN. 2010. Primary school students' basic knowledge, opinions and risk perceptions about microorganisms. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4398-4401.
21. KIMÁKOVÁ, K. 2016. *Bádatel'ské aktivity v prírodovednom vzdelávaní. časť B*. Bratislava: ŠPÚ, 62 s. ISBN 978-80-8118-151-1.

22. KUBIATKO, M. 2017. Predstavy žiakov o vylučovacej a endokrinnnej sústave. In: *Scientia in educatione*, 8 (2), 70-83.
23. KURT, H. 2013. Turkish student biology teachers' conceptual structures and semantic attitudes towards microbes. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (5), 608-639.
24. MANDÍKOVÁ, D. a J. TRNA. 2011. *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido, 245 s. ISBN 978-80-7315-226-0.
25. MAREŠ, J. a M. OUHRABKA. 1992. Žákovo pojetí učiva. In: *Pedagogika*, XLII (1), 83-94.
26. MARTON, F. 1981. Phenomenography-describing of the world around us. In: *Instructional science*, 10, p. 177-200.
27. MARTON, F. 1986. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In: *Journal of Thought*, 21 (3), 28-49.
28. OSUSKÁ, L. a B. PUPALA. 1996. „To je ako zázrak prírody“: Fotosyntéza v žiakovom poňatí. In: *Pedagogika*, 46 (3), 214-223.
29. PROKOP, P. a J. FANČOVIČOVÁ. 2006. Students' ideas about the human body: Do they really draw what they know? In: *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 86-95.
30. PROKOP, P., FANČOVIČOVÁ, J. a A. KRAJČOVIČOVÁ. 2016. Alternative Conceptions about Micro-organisms are Influenced by Experiences with Disease in Children. In: *Journal of Biological Education*, 50 (1), 61-72.
31. PROKOP, P., FANČOVIČOVÁ, J. 2017. The effect of hands-on activities on children's knowledge and disgust for animals. *Journal of Biological Education*. 51(3), 305-314.
32. PROKŠA, M., HELD, L. et al. 2008. *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktických prírodných vedách*. Bratislava: Univerzita Komenského. 229 s. ISBN 978-80-223-2562-2.
33. PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
34. RYE, J. A. a P. A. RUBBA. 1998. An exploration of the concept map as an interview tool to facilitate the externalization of students' understandings about global atmospheric change. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (5), 521-546.

35. QUELOZ, A. CH. et al. 2017. Diagnostic of students' misconceptions using the Biological Concepts Instrument (BCI): *A method for conducting an educational needs assessment*. *PLoS ONE*. [online]. [cit. 27. 4. 2018] Dostupné z: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0176906>
36. SIMONNEAUX, L. 2000. A study of pupil's conceptions and reasoning in connection with microbes', as a contribution to research in biotechnology education. In: *International Journal of Science Education*, 22(6), 619-644.
37. ŠKODA, J. a P. DOULÍK. 2009. Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. In: Janíková, M., Vlčková, K. et al. (eds). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 117-143. [cit. 26. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>
38. ŠPŮ 2014. *Inovovaný Štátny vzdelávací program – BIOLÓGIA* (Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda), príloha ISCED2, Bratislava: ŠPŮ, 2014. [online]. [cit.2015-6-3]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/2_stupen/clovek_a_%20priroda/biologia__nsv_2014.pdf
39. UŠÁKOVÁ, K. a K. JANIGÁČOVÁ. 2017. Úvod do didaktickej rekonštrukcie konceptu bunka na základnej škole. *Pedagogická revue*, 64 (3), 59-90. [Online]. [cit. 27. 6. 2018]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/pedagogicka-revue/pedagogicka-revue_3-2017_final.pdf
40. VACULÍKOVÁ, M. a K. UŠÁKOVÁ. 2017. Identifikácia miskoncepcií konceptu „Mikroorganizmy a ich výživa“ a príklady aktivít na ich elimináciu. In: *Biológia, ekológia, chémia*, 21(4), 4-12. [Online]. Dostupné z: http://bech.truni.sk/prilohy/BECH_4_2017.pdf
41. ZEDNIKOVIČOVÁ, S. 2018. *Identifikácia miskoncepcií konceptu, -Mikroorganizmy“ na základnej škole a návrh aktivít na ich predchádzanie*. Diplomová práca. Školiteľ: K. Ušáková. PRIF UK, 122 s. (prílohy 25 s.).
42. ŽOLDOŠOVÁ, K. 2004. *Rozvoj prírodovedných predstáv detí predškolského a mladšieho školského veku*. In: *Aktuální proměny a vize v před-*

školní výchově. Univerzita Hradec Králové, [online]. [cit. 27. 4. 2018]
Dostupné z: http://lcms.truni.sk/europa/media-for-preview/PPP/rozvoj_prirodovednych_predstav.pdf

Doc. RNDr. Katarína Ušáková, PhD.

Mgr. Sabína Zednikovičová

Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta

Mlynská dolina Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava

3 ŠIKANOVANIE A AGRESÍVNE SPRÁVANIE SA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM

BULLYING AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PUPILS TOWARDS TEACHERS

SLAVOMÍRA BELLOVÁ

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Abstrakt: Predkladaný príspevok rieši problematiku zameranú na agresívne správanie sa žiakov voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania. Cieľom príspevku je rozpracovať problematiku agresivity a agresívneho správania sa žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Príspevok venuje pozornosť učiteľovi a žiakovi v kontexte agresívneho správania sa na primárnom stupni vzdelávania. Na základe empirického prieskumu zisťujeme najčastejšie prejavy agresívneho správania sa žiakov mladšieho školského veku voči učiteľom. Výskumné metódy, ktoré sme zvolili, majú priniesť aktuálne informácie o agresívnom správaní sa žiakov priamo zo skúseností učiteľov primárneho stupňa vzdelávania na základných školách v regióne Orava.

Kľúčové slová: agresivita, šikanovanie, príčiny agresívneho správania, učiteľ, žiak.

Abstract: The present contribution addresses the issue of focusing on the aggressive behaviour of pupils against the teacher on the primary level of education. The objective of this contribution is dealing with the issue of aggression and aggressive behaviour of pupils at the primary level of education. The contribution pays attention to the teacher and the pupil in the context of aggressive behavior at the primary level of education.

On the basis of the empirical survey, we identify the most common manifestations of aggressive behavior of pupils of younger school age to the teacher. Research methods which we have chosen have to bring up to date information on aggressive behaviour of students directly from the experience of the teachers of primary level of education in basic schools in the region of Orava.

Keywords: *Aggressiveness. Bullying. The causes of aggressive behavior. Teacher. Pupil.*

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Nie je mnoho tém, ktoré môžu byť tak často námetom hier, filmov, kníh, či hlavnou témou diskusie, fóru, ako je téma agresivity. Dnes sa s týmto pojmom stretávame každý deň. Pod pojmom *agresia* si nepredstavujeme len fyzické napadnutie, ale aj slovné vulgarizmy, ktoré tiež mnohokrát spôsobujú vážne psychické problémy. Ako sme už hneď v prvej vete naznačili s pojmami *agresivnosť* a *agresivita* sa stretneme v rôznych oblastiach nášho života. Väčšinou je tento pojem chápaný v negatívnom zmysle slova. V pozitívnom zmysle *agresivitu* môžeme vidieť, napr. na športových podujatiach, keď niektoré z družstiev hrá „*agresívnejšie*“, útočnejšie ako jeho protivník. *Agresívni* jedinci nie sú vždy len dospelí, ale aj tí „malí“ členovia našej spoločnosti. Práve v období detstva je potrebné zamerať sa na elimináciu problémového správania, kedy je ešte možné formovať osobnosť a správanie sa človeka. Učitelia mnohých základných škôl, počnúc materskými, sa každoročne čoraz viac sťažujú na nárast *agresivity* u detí. O týchto aspektoch z hľadiska psychologického, ale aj širšie pohľady na výchovu a *agresivitu* žiakov opisujú Petlák, Siváková, Škoviera (2017).

Ak sa chceme zaoberať problematikou *agresivity*, je nutné odlíšiť od seba pojem *agresivita* a pojem *agresia*. *Agresivita* (z lat. *aggressivus*) sa definuje ako útočnosť, postoj alebo vnútorná pohotovosť k *agresii*. V širšom slova zmysle sa takto označuje schopnosť organizmu mobilizovať sily k zápasu o dosiahnutie nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať (Edelsberger 2000).

Žiak s vysokou mierou agresivity je náchylný v rozličných situáciách na agresívne konanie, a to spôsobuje komplikácie v sociálnej komunikácii (Čermák, 1999). V školskom prostredí sa stretávame so žiakmi, ktorí reagujú veľmi agresívne, čím si vytvárajú o sebe negatívnu mienku. Naopak žiaci s nízkou mierou agresivity sú väčšinou spôsobilí vo vypätých situáciách a pristupujú na kompromis (Martínek, 2009). Antier (2004) považuje agresivitu za súčasť ľudskej prirodzenosti. Hrá veľkú úlohu vo vývoji dieťaťa. Úlohu rovnako veľkú ako láska. Vnútoraná prudkosť dodáva dieťaťu motiváciu a energiu, ktorú potrebuje k sebarealizácii.

Základný rozdiel medzi agresiou a agresivitou je podľa Lovaša (2010) v tom, že agresia je už uskutočnený čin alebo prebiehajúce správanie, zatiaľ čo agresivita je stav, v ktorom sa človek nachádza. Agresia (z lat. aggressio) je výpad, útok – konanie, ktorým sa prejavuje násilie voči niektorému objektu, alebo nepriateľstvo a útočnosť s výrazným zámerom ublížiť. Na otázku, čo je to vlastne agresia, by sa dalo pomerne jednoznačne odpovedať, že ide o prejav agresivity v správaní jedinca. Agresia zahŕňa veľkú škálu prejavov. To je dôvod, prečo môže taktiež nadobudnúť viac významov. Hartl, Hartlová (2000) definujú agresiu ako nepriateľstvo, útočnosť či výbušnosť v správaní sa k určitému objektu, útok na prekážku (osobu, predmet) na ceste k uspokojeniu potreby. U žiakov možno predpokladať, že takáto agresia môže taktiež smerovať k dosiahnutiu ich cieľa, resp. k odstráneniu prekážky, ktorou môže byť predmet, ale aj človek. Najznámejší predstaviteľ teórie vrodenej agresie Konrad Lorenz (In Dahlke, 2005, s. 24), považuje agresiu ako normálny živočíšny pud a pri chybnom fungovaní pudu tak dochádza k deštruktívnej agresii. Uvádza však riešenie, respektíve prevenciu, a to eliminovať alebo minimálne obmedziť problémy pri medziludských konfliktoch prostredníctvom športu, hier, súťaží, humoru, atď...

Agresívne správanie sa preto spája aj s násilím. Pri násilí ide teda už o použitie sily voči niekomu inému, kde cieľom je prekonanie odporu tejto osoby. Niekedy je považovaný za samostatnú kategóriu mimo agresiu. Ondrejkovič (2001) pokladá násilie v školách jednoznačne za sociálnopatologický jav, ktorý je komplexný a multikazuálny. Súvisí s procesom individualizácie žiakov, štrukturálnymi zmenami v rodine, oslabovaním sociálnej kontroly a prvkami anomálie v spoločnosti. Špecifickým prejavom agresivity,

s ktorým sa tiež stretávame aj v školskom prostredí, je šikanovanie. Pochádza z francúzskeho slova „chicane“, čo znamená zlomyselné obťažovanie, týranie, prenasledovanie, atď. Najčastejšie hovoríme o šikanovaní medzi žiakmi v škole navzájom, avšak fenoménom súčasnosti je práve šikana žiakov voči učiteľovi.

Aj napriek tomu, že väčšina ľudí hľadá príčiny vzniku agresivity len vo svojom okolí, nezanedbateľnú zložku iste hrajú aj vnútorné faktory. Dve hlavné oblasti týkajúce sa agresivity a agresie sú limbický systém a kôra mozgová – cerebrálna kortex (Martínek, 2009). Vágnerová (2008) uvádza, že oslabenie či porucha centrálného nervového systému sú rizikový faktor, ktorý zvyšuje dispozície k nežiaducemu spôsobu správania sa. Zvýšené riziko týchto prejavov vzniká u detí so syndrómom hyperaktivity, FAS, aj u niektorých autistov a pod. Ďalšími príčinami, činiteľmi agresivity môžu byť napr. frustrácia, strach, útok, rozdiely v chápaní a v percepcii agresivity, vysoká teplota prostredia (horúčava), zlosť, zvýšená aktivačná úroveň a deindividuácia (Lovaš, 1996). Škola, rodina a učiteľ kladie na žiaka určité požiadavky, ktoré nie vždy žiak zvláda, teda v školskom prostredí ide o vysoký výskyt frustrácie u žiakov. Je mnoho žiakov, ktorí ju prekonajú v pokojnom stave, avšak naopak sú žiaci, ktorých neúspech privádza k agresívnemu správaniu. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim správanie je strach. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) píše o strachu ako o vyvíjajúcom sa procese vzhľadom na vek. Strach znižuje sebadôveru, zvyšuje zbabelosť a brzdí človeka k plnému užívaniu si života. Strach v školskom prostredí je taktiež častým problémom u žiakov. Učiteľ by mal predpokladať, z čoho môže mať žiak strach, a preto by mal vytvárať takú klímu a prostredie, aby sa žiaci cítili v triede aj pri výchovno-vzdelávacom pôsobení bezpečne. Odporúča sa humanistický prístup učiteľa. Žiak môže mať strach podmienený školskou klímou a prácou; učivom a obavou pred výsledkom učenia; stigmatizmom zo strany učiteľa a spolužiakov; vylúčením z kolektívu; neuváženými trestami; strachom pred ľuďmi; samotnou školou a vyučovaním; strachom z budúceho; neurotickým strachom. Petlák (2000) vyzdvihuje činnosť pedagogických konzílií, čo znamená, že učitelia si vymieňajú rady a skúsenosti v tejto oblasti. Na niektorých žiakov veľmi negatívne pôsobí aj oprava červeným perom, preto sa odporúča nepoužívať výhradne len túto farbu a iné.

Na správanie detí a žiakov má vplyv nielen neurobiologické vybavenie, jeho mentálna výbava, ale aj temperament. Je ťažko definovať temperament človeka vzhľadom na jeho individualitu. Psychiatri Thomas a Chessova (In Keogh, 2007) uvádzajú, že určité charakteristiky temperamentu môžu dieťa predisponovať k problémovému správaniu. Okrem genetických alebo získaných faktorov ovplyvňuje agresivitu aj prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, teda samotné vonkajšie faktory. Medzi dôležité vonkajšie faktory patrí rodina a tiež aj vzťahy so súrodencami. Druhým najdôležitejším prostredím je škola. Mühlpachr (2008) zdôrazňuje, že škola a školské skúsenosti sú pre vývoj dieťaťa mimoriadne významné. Škola by mala byť pozitívnym faktorom na zaradenie jedinca do života, či už v oblasti vzdelávania alebo výchovy. Negatívne pôsobenie býva vyvolané zlými vzťahmi medzi žiakom a učiteľom, či školou a rodinou. Petlák (2004, 2006), Ďurič (1991, 1997), Dyttrtová – Krhutová (2009), Zelina (1990, 1996), Bezáková (2003), Gavora (2005), Vágnerová (2005) a mnohí iní uvádzajú, že nemôžeme pochybovať o význame osobnosti učiteľa v jeho pôsobení. Tá nespočíva len v miere odbornosti, ale aj ľudskej zrelosti, prejavovanej aj v komunikácii s triedou.

Pre každého učiteľa je typický štýl, ktorým učí. Ide o určitý spôsob správania sa k žiakom. Toto správanie žiaci často podvedome napodobňujú vo vzájomných vzťahoch. V prípade, že je učiteľ dominantný či autoritatívny, môžu deti, ktoré sú citlivejšie, začať byť buď uzavreté, alebo agresívne. Školské prostredie by malo byť pre žiaka miestom pokoja, porozumenia a vzájomnej úcty a lásky. Nevyhnutná je učiteľova zdravá prísnosť a náročnosť, vychádzajúca z absolútnej spravodlivosti. Práve učiteľ svojím neadekvátnym správaním spôsobí a vyprovokuje agresívne správanie sa žiakov (Prchal 1988). Mnoho výskumov z domácej scény alebo i zo zahraničia dokazuje zvyšujúce sa agresívne správanie a brutalitu, s ktorou sa deti dostávajú do kontaktu pomocou masmédií a pôsobia na ich zmýšľanie.

Napriek faktu, že do škôl prichádza čoraz menej detí, počet agresívnych žiakov rok čo rok stúpa. Nejde však len o agresívne správanie sa žiakov medzi sebou navzájom, ale už aj učiteľ stráca rešpekt a autoritu a stáva sa jedným z poškodených obetí. Martínek (2009) uvádza dva typy učiteľov, ktorých si žiaci ľahšie vyberú za obeť. Mnoho žien – učiteliek sa nechajú žiakmi vyprovokovať a nezvládnu problémovú situáciu. Strácajú tak reš-

pekt a pre žiakov sa stávajú porazenými. Na školách tiež učia učitelia s handicapom, ktorý častokrát u žiakov spôsobuje výsmech. K agresivite žiaka tiež prispieva vzťah medzi učiteľmi navzájom. Častokrát si autoritu podrážajú sami pred žiakmi. Žiakove agresívne správanie je tak podporené aj zo strany iných učiteľov. Lednická (In Zimová a kol., 2009) uvádza základné faktory agresívneho správanie žiaka:

- osobnostných (napr. agresivita, temperament...),
- situačných (napr. zosmiešnenie, poníženie, nespravodlivosť, bezmocnosť...),
- získaných či naučených spôsobov správania (napr. istý typ správania v nás vyvoláva isté reakcie).

Tieto faktory sa podieľajú na celkovej agresivite žiaka všeobecne, keď však ide o agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi, je potrebné preskúmať vždy obe strany, teda možné príčiny aj v školskom prostredí, a to hlavne u obete, teda učiteľa. Jednou z reakcií na ohrozujúcu situáciu uvádza Lednická (In Zimová a kol., 2009) útok (inými sú útek a podriadenie). Žiaci môžu útočne reagovať, keď:

- je učiteľ nespravodlivý,
- učiteľ dáva žiakom pocíťovať nadradenosť,
- učitelia ich nepočúvajú, prípadne ani nemajú chuť vypočuť si ich názor,
- učiteľ „nálepkuje“ žiakov, správa sa pohrdavo.

Auger a Boucharlat (2005, s. 69) vo svojej publikácii Učiteľ a problémový žiak uvádzajú z praxe učiteľov, ktorí pracovali s agresívnymi žiakmi a dosiahli pozitívne výsledky, dôležitosť určenia si základných pravidiel v triede. Pravidlá neslúžia len na poriadok v triede, ale vytvárajú pre žiakov pocit bezpečia, formujú osobnosť žiakov, vedú žiakov k disciplíne a ich rešpektovaním prebieha socializácia žiakov. Pravidlá by mal určiť učiteľ na začiatku školského roka, oboznámiť žiakov s pravidlami alebo ešte lepším spôsobom je vytvorenie pravidiel spoločne so žiakmi. Žiakov tak učíme o fungovaní v demokracii. Pravidlá by mali byť vytvorené aj pre učiteľa, žiaci sa tak cítia rovnako právnymi osobami. Mohlo by ísť o pravidlá typu – chodenie na vyučovanie včas, rovnaký prístup k žiakom, oznamovanie písomiek a skúšania žiakom. Veľmi zaujímavé pravidlá pre učiteľa uvádza aj

Šimanovský (2008) vo svojej publikácii Hry pro zvladání agresivity a neklidu, a to Desatoro dieťaťa.

Na primárnom stupni vzdelávania je potrebné žiakom pravidlá umiestniť niekde v triede pre ich lepšie osvojenie. Aj samostatné zavedenie pravidiel má byť žiakom podané správnym motivačným spôsobom, čo znamená nezavádzať ich ako hrozbu alebo obmedzenia, ale naopak, ako potrebnú a nevyhnutnú súčasť pre fungovanie sociálnej skupiny. Výstižný príklad uvádzajú aj Auger s Boucharlatom (2005, s. 71) „pravidlá neexistujú preto, aby sa im druhí podriaďovali, ale aby nám umožnili žiť spoločne...“. Spolu so zavádzaním pravidiel je potrebné zaviesť aj následky ich porušenia, resp. tresty. Tresty sú dnes veľmi diskutabilnou témou či už vo výchovnom procese v rodine, ale aj v škole. Trest má byť pre žiaka výchovným prostriedkom, nesmie žiakovi ublížiť. Učiteľ by sa mal o následkoch porušenia pravidiel so žiakmi vopred porozprávať a spoločne by si mali dohodnúť tresty za ich porušenie. Avšak nie každé porušenie si zaslúži rovnaký trest, mohol by tak uniknúť jeho výchovný zmysel. Ďalšou metódou ako postupovať pri problémovom správaní sa je pozitívne posilňovanie žiaduceho správania sa. Buduje sa tým u žiaka aj jeho sebaúcta a rešpekt. Toto pozitívne posilňovanie je potrebné používať pri bežnej organizácii, či pri práci v triede, nielen v správaní. Medzi posilnenia patria, najviac pochvalované zo strany žiakov, pochvaly a uznania. Ako príklad uvádzame pochvalu za prihlásenie sa, za ospravedlnenie, za vzorné státie v rade, za pozornosť... Žiaci sa tiež tešia odmenám, nielen materiálneho charakteru, ani moc veľké, ani náročné na financie. Môže ísť o funkciu v triede, voľný čas, hrať hru, obed s učiteľom, priniesť si do triedy nejakú hračku, rôzne nálepky, body a mnoho ďalších odmien (Riefová, 2010). Predchádzanie vzniku školských konfliktov a ich samotné riešenie pokladajú učitelia za najzávažnejšie, najobtiažnejšie problémy ich pedagogickej práce. Dôležitá je vždy spolupráca s viacerými osobami ako vedenie školy, rodičia, kvalifikovaní odborníci, ale aj žiaci. Od žiakov tiež nemožno očakávať zmenu správania hneď, preto učiteľ musí mať trpezlivosť a vytrvalosť (Jedlička, 2011). Ďalším, často nepovšimnutelným krokom, je predvídanie pri riešení vyskytnutých konfliktov, vzhľadom na budúcnosť žiaka. Každé kroky smerované k náprave a vyriešeniu konfliktu nesú určité následky, na ktoré často nik nemyslí

a podceňuje ich. Odporúča sa preto, návrhy riešenia prejsť s viacerými odborníkmi a naozaj nájsť to najmenej škodlivé a prospešné riešenie, nie len na určitý čas, ale snažiť sa riešením eliminovať jeho problém úplne (Navrátil, Mattioly, 2011). Trian (2001) odporúča učiteľom ako prvý krok Úspešný začiatok. Učiteľ by si mal o svojich nových žiakoch zistiť, či už z predškolskej výchovy alebo z lekárskych potvrdení, ich doterajšie správanie a zdravotné problémy. Učiteľ má tak čas pripraviť sa na žiaka a na problémy, ktoré sa môžu vyskytnúť. Ďalej radí upraviť si triedu a školské prostredie proti možným rizikám. Ak nevie, čo môže od žiakov očakávať, je potrebné pred žiakmi zamknúť nebezpečné pomôcky ako nožnice. Taktiež v tomto kroku je potrebné aj rozsadenie žiakov a priestor medzi lavicami. Veľmi cennou radou je aj vedenie dokumentácie, ktoré môže slúžiť na zistenie situácií, ktoré nasvedčovali nežiaducemu správaniu. Odporúča tiež podporu kolektívu – práca v skupine, žiaci sa pri práci v kolektíve necítia na plnenie úlohy sami, a preto aj týmto spôsobom môže dochádzať k eliminácii nežiaduceho správania sa, ale aj naopak sú žiaci, ktorí vyžadujú samostatnú prácu, preto je dobre ich adekvátnym spôsobom zapájať do kolektívnej práce. Na školách je zaužívané, že tieto deti bývajú postrachom detí a sú vyčlenené z kolektívu. Býva to spôsobené práve nevhodným prístupom učiteľa. Učiteľ musí žiakov viesť k ich celku, dôležitosti každého člena v skupine, dbať na kamarátstva v triede a rozvíjať ich. Pokiaľ sú žiaci vedení, že sa majú vyhýbať problémovému žiakovi a nevšimáť si ho, možno predpokladať zhoršenie správania sa žiaka. Každý si zaslúži kamaráta, preto učiteľ môže poradiť žiakovi ako nadviazať kontakt so spolužiakmi, ako sa správa ku kamarátovi, kto je to kamarát a prečo je dobré ho mať. Train uvádza aj riešenie konfliktov prostredníctvom žiakov, resp. vyškolenie žiakov, ktorí vedia ako postupovať pri konflikte v triede. Žiaci majú radi pozície policajta, či sudcu a snažia sa byť spravodliví a konať profesionálne. Dá sa to výborne implementovať aj v situácií, kedy je žiak agresívny voči učiteľovi a ocitne sa v situácií nie ako hrdina, ale ako vinník zo strany žiakov. Žiaci tak nadobúdajú skúseností hľadať za všetkým pre a proti. Pokiaľ žiak podlieha hnevu, učiteľ ho musí viesť k prekonávaniu a ovládaniu sa. Motivačným spôsobom ho naviesť, nech miesto kričania, nadávok, či útoku, napíše, čo cíti, na čo myslí, čo by najradšej urobil a priniesol jeho problém k učiteľovi, ktorý na

základe jeho potrieb môže nájsť vhodnú aktivitu alebo pomoc, ktorá mu pomôže v tichosti a nemusia vedieť o tom žiaci a vysmievať sa mu. Samozrejme, Train zdôrazňuje aj prácu s rodičmi, kolegami a odborníkmi.

EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ

Každý rok sa zvyšuje počet žiakov, ktorí sú agresívni nielen voči žiakom, ale aj voči učiteľovi. Zaujímali nás tento jav a výskyt v praxi. Prostredníctvom dotazníkového prieskumu sme sa rozhodli zistiť aktuálny výskyt a formy agresívneho správania sa žiakov voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania. Taktiež chceme zistiť príčiny agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi a preskúmať možnosti riešenia tohto socioálno–patologického problému. Do nášho prieskumu sme zapojili 154 učiteľov primárneho vzdelávania z regiónu Orava selektívnym výberom. Stanovili sme si nasledovné prieskumné otázky:

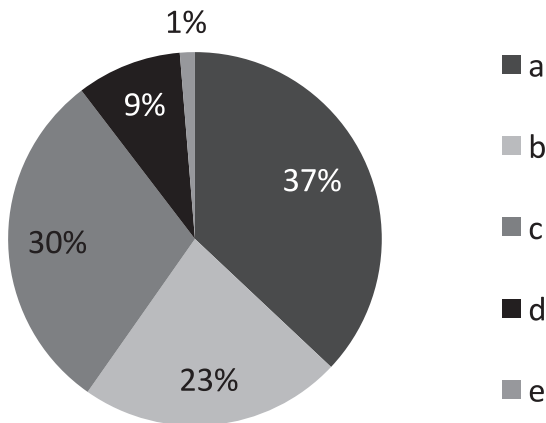
1. Aké formy agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi sa vyskytujú na primárnom stupni vzdelávania?
2. Aké sú príčiny agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania?
3. Aké formy preventívnych programov učiteľa využívajú v praxi?

Dotazník vlastnej konštrukcie bol určený pre učiteľov primárneho vzdelávania v regióne Orava. Obsahoval 15 položiek, z toho 6 zatvorených, 8 polouzavretých a 1 otvorenú položku. Otázky boli zamerané na zistenie foriem, príčin, výskytu a prevencie agresívneho správania sa žiaka voči učiteľom na primárnom stupni vzdelávania v regióne Orava. Dotazník sme vyhodnotili na základe matematicko–štatistického spracovania. Dotazník sme kategorizovali podľa pohlavia a pedagogickej praxe. Vrátili sa nám dotazníky len od žien, čo sa týka pedagogickej praxe 1 – 5 rokov to bolo 28 dotazníkov, 6 – 15 rokov – 51 dotazníkov a 16 a viac rokov praxe – 75 dotazníkov. Vzhľadom k tejto kategorizácii sme vyhodnotili každú položenú otázku dotazníka, avšak percentuálne sme vyhodnotili celkový počet bez ohľadu na pedagogickú prax. Vzhľadom k rozsahu spracovaných úda-

jov ponúkame len tie, ktoré považujeme za najdôležitejšie k obsahu tohto príspevku.

Na polouzavretú otázku „Aké sú najčastejšie opakujúce sa problémy v triede medzi žiakom a učiteľom?“ odpovedali respondenti takto:

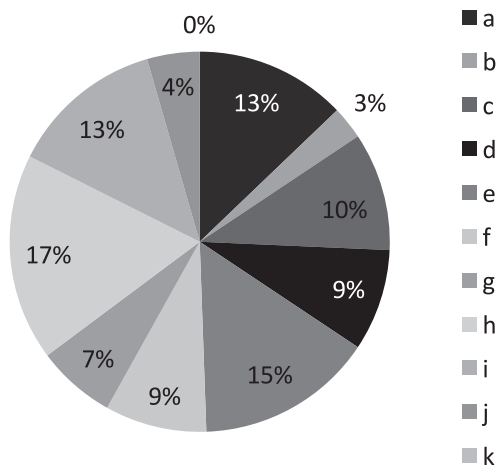
- a) netolerancia autority učiteľa
- b) narušená klíma v triede
- c) arogantné správanie sa žiaka voči učiteľovi
- d) nevhodný prístup učiteľa voči žiakovi
- e) iné



Ako sme v rámci teoretických východísk zhodnotili, daná skutočnosť sa potvrdila aj v rámci empirie, žiaci netolerujú autoritu učiteľa, čo potvrdilo aj 37% z opýtaných učiteľov. Druhým najčastejším opakujúcim sa problémom v triede učiteľa uviedli arogantné správanie sa žiaka voči učiteľovi (30%), narušená klíma v triede je ďalším opakujúcim sa problémom (23%). Učitelia taktiež uviedli, že problém v triede vyvoláva nielen žiak, ale aj učiteľ, a to svojím nevhodným správaním. Tento problém uviedlo 9% z opýtaných respondentov. Ako iné problémy učiteľa uviedli neplnenie si školských úloh, či už v škole alebo doma.

V otázke „Čo je podľa Vás príčinou agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi“, uvádzali respondenti nasledovné:

- a) zlý prospech žiaka,
- b) podceňovanie žiaka učiteľom,
- c) karhanie žiaka za nevhodné správanie,
- d) ponižovanie žiaka pred kolektívom,
- e) vnútorné poruchy žiaka (ADHD, autizmus, FAS a iné),
- f) nespokojnosť žiaka s hodnotením učiteľa,
- g) povrchné správanie sa učiteľa voči žiakovi,
- h) nedostatky vo výchove rodičmi,
- i) nedostatok primárnych potrieb (hlad, únava, bezpečie, hygiena...),
- j) narušené vzťahy v triede,
- k) iné.

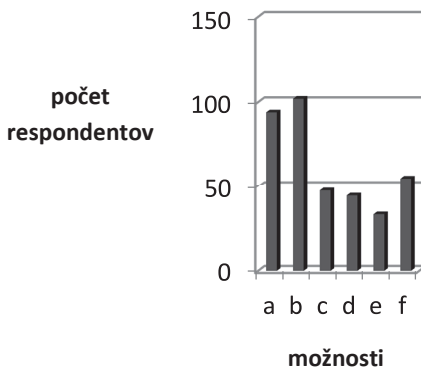


Ako príčiny agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania respondenti najviac uvádzali nedostatky vo výchove rodičmi (17%) a taktiež aj vnútorné poruchy žiaka (15%), a to nezávisle od dĺžky pedagogickej praxe. Na tretej pozícii boli uvedené ako príčiny zlý prospech žiaka (13%) a nedostatok primárnych potrieb (13%). Za nimi respondenti potvrdili ako príčiny aj karhanie žiaka za nevhodné správanie

(10%), ponižovanie žiaka pred kolektívom (9%) a nespokojnosť žiaka s hodnotením učiteľa (9%). Povrchným správaním učiteľa k žiakovi môže učiteľ u žiaka vyvolať agresívne správanie sa, čo za príčinu označilo 7% respondentov. Podceňovanie žiakov učiteľom (3%) a narušenú klímu v triede (4%) ako príčinu agresívneho správania sa žiaka uviedlo najmenej respondentov. Respondenti neuviedli žiadne iné príčiny.

Ďalšiu otázku sme zacielili na zmapovanie názoru „Za agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi považujem, keď...“

- je žiak nepriateľský, výbušný a útočný v správaní sa k učiteľovi,
- žiak úmyselné ublíži učiteľovi,
- žiak ignoruje učiteľa,
- žiak zvýši na učiteľa hlas,
- žiak odmieta spolupracovať,
- žiak poškodí alebo odcudzí majetok učiteľa.

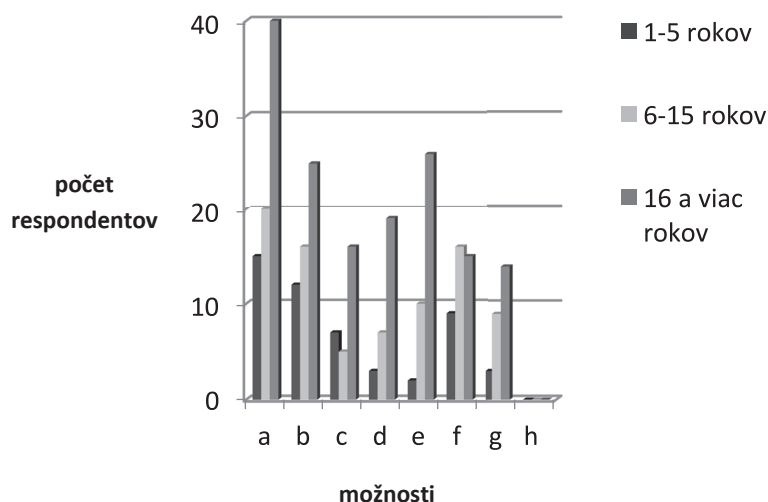


Najviac respondentov (102) uviedlo ako agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi – úmyselné ublíženie učiteľovi. Agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi považuje 94 respondentov, aj keď je žiak nepriateľský, výbušný a útočný v správaní sa k učiteľovi. Domnievame sa, že respondenti uviedli dané správanie za agresívne, pretože sa s týmto správaním na primárnom stupni vzdelávania stretávajú často. Ďalej 55 respondentov uviedlo poškodenie alebo odcudzenie majetku učiteľa. O 10 respondentov menej označi-

lo za agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi, keď žiak ignoruje učiteľa a 33 respondentov, keď žiak zvýši na učiteľa hlas. Najmenej respondentov (18) uviedlo agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi, keď žiak odmieta spolupracovať. Žiak môže často odmietať spolupracovať z rôznych dôvodov, napríklad nemusí rozumieť zadaniu práce, niečo ho môže trápiť, môže si formu spolupráce predstavovať inak, nepozná podmienky spolupráce atď. Je potrebné odmietanie spolupráce so žiakom prediskutovať a zistiť, čo je jej príčinou.

Našu pozornosť sme zamerali aj na zistenie „Ktoré z preventívnych programov sú podľa učiteľov najúčinnjšími programami?“

- hry zamerané na elimináciu agresívneho správania,
- prepojenie na vyučovacích hodinách (náboženstvo, etika...),
- prednášky,
- besedy,
- koncerty,
- návštevy odborníkov (sociometria),
- Preventívny program školy,
- iné...



Hry zamerané na elimináciu agresívneho správania sa žiaka si zvolilo zo všetkých kategórií za najúčinnější preventívny program najviac respondentov. Pri ďalších možnostiach sa však respondenti jednotlivých kategórií nezhodovali. Respondenti s jeden až päťročnou praxou uvádzajú ako účinné aj prepojenie na vyučovacích hodinách (12), návštevy odborníkov (9) a prednášky (7). Najmenej respondentov uviedlo ako najúčinnějšíe preventívne programy besedy, koncerty a Preventívny program školy. Respondenti so 6 – 15 rokov praxe označili ako druhý najúčinnější preventívny program taktiež prepojenie na vyučovacích hodinách (16) a návštevy odborníkov (16). Zatiaľ, čo dvaja z respondentov s jednoročnou – päťročnou praxou označili koncerty a traja Preventívny program školy, v kategórii šesť až pätnásťročná prax ohodnotilo oveľa viac respondentov koncerty (10) a Preventívny program školy (9), najmenej respondentov označilo ako najúčinnější preventívny program besedy (7) a prednášky (5). Okrem toho, že z respondentov so 16 a viacročnou praxou označilo najviac hry, zvolil tiež ako najúčinnější preventívny program koncerty (26) a prepojenie na vyučovacích hodinách (25). Ďalej respondenti označili besedy (19), prednášky (16), návštevy odborníkov (15) a najmenej označený Preventívny program školy (14). Iné možnosti neuviedol žiadny respondent.

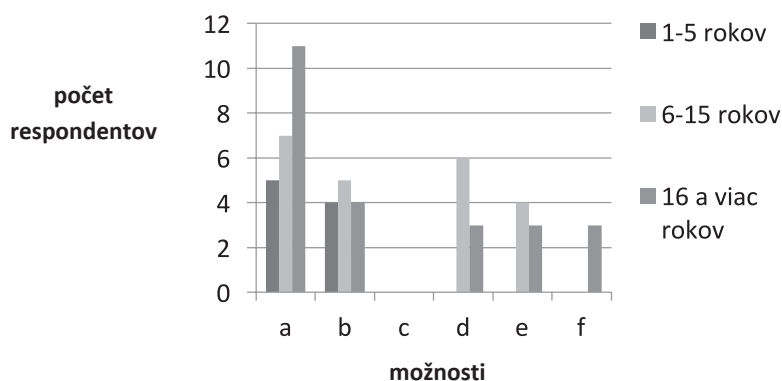
Na otázku, či majú učitelia „osobnú alebo sprostredkovanú skúsenosť s agresívnym správaním sa žiaka voči učiteľovi na škole“ uviedli nasledovné:

Dĺžka praxe	1 – 5 rokov	6 – 15 rokov	16 a viac rokov
nemám skúsenosť	16	24	29
mám sprostredkovanú skúsenosť	7	16	31
mám osobnú skúsenosť	5	11	15

Osobnú skúsenosť má zo všetkých opýtaných respondentov len 31 respondentov, z čoho 5 má jednoročnú až päťročnú pedagogickú prax, 11 respon-

dentov zo 6 – 15-ročnou pedagogickou praxou. Sprostredkovanú skúsenosť má spolu 54 respondentov a 15 respondentov s viac ako 16-ročnou praxou. Na otázku „Ktorá z foriem agresívneho správania sa na Vašej škole vyskytuje najčastejšie“, odpovedali respondenti, ktorí majú osobnú skúsenosť.

- vulgárne urážky,
- fyzický útok,
- poškodzovanie a krádež osobných vecí,
- osočovanie,
- šikanovanie,
- iné....



Piati respondenti s pedagogickou praxou 1 – 5 rokov uviedli ako vyskytujúce sa formy agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi len vulgárne urážky a fyzický útok. Respondenti s pedagogickou praxou 6 – 15 rokov najčastejšie zvolili ako vyskytujúce sa formy agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi vulgárne urážky (7) a osočovanie (6). Taktiež respondenti označili ako vyskytujúce sa formy agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi fyzicky útok (5) a šikanovanie (4). Respondenti s pedagogickou praxou 16 a viac rokov vo väčšine potvrdili ako vyskytujúce sa agresívne správanie žiaka voči učiteľovi vulgárne urážky (11 z 21). Niektorí z nich tiež potvrdili výskyt fyzického útoku (4), osočovania (3), šikanovanie (3) a traja respon-

denti uviedli ako formu aj nerešpektovanie pokynov učiteľa – ignorovanie učiteľa. Taktiež sme prieskumom zistili, že poškodzovanie a krádež osobných vecí ako forma agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi nebola označená žiadnym z opýtaných respondentov, teda možno predpokladať žiaden alebo minimálny výskyt tejto formy v regióne Orava.

Hlavným cieľom nášho prieskumu bolo zistiť výskyt a formy agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi na primárnom stupni vzdelávania v regióne Orava. Zo 154 respondentov malo osobnú skúsenosť s agresívnym správaním sa žiaka voči učiteľovi 20 % respondentov. Za najčastejšiu formu agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi respondenti zvolili vulgárne urážky a tiež aj fyzické útoky, čo uviedlo 24 % respondentov. Vzhľadom k rozsahu daného príspevku, nie je možné uviesť všetky zmapované skutočnosti. K obsahu príspevku je ešte dôležité neopomenúť, že za najčastejšie príčiny agresívneho správania sa žiakov voči učiteľom, respondenti považovali nedostatky vo výchove a vnútorné poruchy žiakov. Respondenti sa zhodli, že ako prvý krok pri riešení agresívneho správania sa žiaka voči učiteľovi by zvolili rozhovor so žiakom. Z prieskumu vyplýva, že najviac používanými preventívnymi programami v regióne Orava sú návštevy odborníkov a prepojenie na vyučovacích hodinách, avšak za najúčinnnejšie preventívne programy sú považované hry zamerané na elimináciu agresívneho správania sa žiaka, ktoré uplatňuje 15 % respondentov.

Z riešenej problematiky sme vyvodili nasledovné odporúčania do edukačnej praxe:

- učiteľom – vytvárať pozitívnu klímu v triede, v prípade potreby spolupracovať, kooperovať s kolegami, odborníkmi, rodičmi.
- rodičom – umožniť účasť na vyučovaní (môžu sledovať nielen svoje dieťa, ale aj prístup pedagóga, či asistenta).
- študentom – využiť možnosti pozorovania počas svojej praxe, zamerať sa aj na agresívne správanie sa žiaka voči učiteľovi, informovať sa o riešení z viacerých pohľadov – učiteľ/ rodič/ odborníci, ktorí sú dôležitým prvkom k elimináciám.

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA 007KU-4/2017 „Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom“.

LITERATÚRA

1. ANTIER, E. 2004. Agresivita dětí. Praha: Portál, 2004. 101 s. ISBN 80-7178-808-2.
2. AUGER, M.T., BOUCHARLAT, Ch. 2005. Učitel a problémový žák. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
3. BEZÁKOVÁ, R. 2003. Osobnosť a profesionalita učiteľa. In *Technológia vzdelávania*. ISSN 1335-003X, 2003, roč. 11, č. 5, s. 13 – 15.
4. ČERMÁK, I. 1999. *Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. 204 s. 80-902614-1-8.*
5. DAHLKE, R. 2005. *Agrese jako šanca*. Praha: Ikar, 2005. 448 s. ISBN 80-249-0546-9
6. DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ, M. 2009. Učitel – příprava na profesi. Praha: GRADA PUBLISHING, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
7. DURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN 1977. 591 s.
8. EDELSBERGER, L. a kol. 2000. *Defektologický slovník. Jinočany: H & H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.*
9. GAVORA, P. 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
10. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
11. JEDLIČKA, R. 2011. *Problémy s žáky s pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 987-80-7367-788-6.
12. LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie*. 1. vyd. Bratislava: Ikar, 2010. 197 s. ISBN 978-80-551-1752-2.
13. MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-6879-3.
14. MÜHLPACHR, P. 2008. *Sociopatologie*. Brno: PF MU, 2008. 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.
15. NAVRÁTIL, S. MATTIOLI, J. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada publishing, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
16. ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2001. 310 s. ISBN 80-224-0685-6.

17. PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: IRIS, 2004. 129 s. ISBN 80-89018-77-7.
18. PETLÁK, E., SIVÁKOVÁ, G., ŠKOVIERA, A. 2017. Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-567-0470-5.
19. PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 113 s. ISBN 80-89018-97-1.
20. PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. 2004. Sebareflexia a kompetencia v práci učiteľa. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
21. PIENTÁKOVÁ, N. 2016. *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom na primárnom stupni vzdelávania*: diplomová práca. Ružomberok: PF KU v Ružomberku. 80 s.
22. PRCHAL, J. 1988. *Vychovávame deti*. Praha: SPN, 1988. 192 s. ISBN 14-520-88.
23. RIEFOVÁ, F. S. 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-728-2.
24. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvladání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-426-7.
25. TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
26. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
27. ZELINA, M. 1990. Osobnosť učiteľa. In *Pedagogické revue*. ISSN 1335-1982,1990, roč. 42, č. 3, s. 197 – 207.
28. ZELINA, M. 1998. Vychovávateľ, učiteľ ako osobnosť. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463 1998, roč. 46, č. 10, s. 7.
29. ZIMOVÁ, Z. a kol. 2009. *Učiteľ a žiak a ich vzťahy v školskom prostredí*. Bratislava: Raabe Slovensko, 2009. 92 s. ISBN 978-80-89182-37-4.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

*Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok*

4 VPLYV DRAMATERAPEUTICKÝCH PROSTRIEDKOV NA OSOBNOSTI KLIENTOV ZÁVISLÝCH OD ALKOHOLU A PERVITÍNU EFFECT OF DRAMATHERAPY ON THE PERSONALITY OF CLIENTS ADDICTED TO ALCOHOL AND METHAMPHETAMINE

NATÁLIA ČAČKOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci,

KRISTÝNA KRAHULCOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt: Štúdiá informuje o využití dramaterapeutických prostriedkov na detoxifikačnom oddelení. Zaoberá sa vplyvmi rôznych druhov dramaterapeutických prostriedkov na osobnosti klientov a skúma, akým spôsobom reagujú klienti pri použití rôznych dramaterapeutických prostriedkov a pozoruje zmeny v ich prežívaní pri dramaterapeutickej intervencii.

Kľúčové slová: dramaterapia, závislosť, klient, reflexia, prostriedok

Abstract: This paper deals about utilization of dramatherapeutic appliances at detoxication camp. It consideres about effects of different kinds of dramatheraputic appliances on clients personality and probes how the clients react

Key words: dramatherapy, addiction, client, reflection, effect

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Dramaterapia je terapiou stojacou na rázcestí medzi umením a psychoterapiou. Jennings (2006) uvádza, že cieľom každého dramaterapeuta je doviest pacienta k emocionálnym, sociálnym, ale predovšetkým psychologickým zmenám a pri práci uplatňuje princíp kalokagathie. Pri napĺňaní dramaterapeutických cieľov sa autorka inšpirovala kalifornskou dramaterapeutkou Renée Emunah, pretože klienti detoxifikačného oddelenia bojujú so stratou sebavedomia a sebaúcty, ktoré z dôvodu užívania drog stratili. Jednu z priorit liečby je získanie opätovnej dôvery v samého seba a podpora stratených, prípadne tvorba nových sociálnych väzieb a nácvik sociálnych rolí. Štruktúru dramaterapeutickej lekcie dramaterapeut prispôsobuje podľa potrieb a reakcií skupiny, Valenta (1999) odporúča rozdelenie lekcie do šiestich častí, a to pozdrav terapeuta so skupinou, zahrievacia rozcvička, rituál, úvod k hlavnej časti, hlavná časť a uzatvorenie spojené s reflexiou. Pre dramaterapeuta je na začiatku dôležité zameranie sa na nadviazanie kontaktu a až po jeho úspešnom nadviazaní prichádza terapeutický proces. Dôležité je klienta identifikovať a dokázať odhaliť jeho aktuálne potreby (Majzlanová, 2004).

Počas výskumného šetrenia autorka spolupracovala s osobami závislými od alkoholu a pervitínu. Túžba piť alkohol, ktorá sa začína vyrovnávať povinnostiam a potrebám človeka, je znakom začínajúcej závislosti. Už v tomto štádiu jedinci nastupujú na detoxifikačnú liečbu. Mínařík (in Kalina 2003) označuje amfetamín ako ľudovú drogu, ktorá je produkovaná v Českej republike.

Až vtedy, keď u pacienta dôjde k uvedomeniu, že je voči droge bezmocný a nedokáže kontrolovať jej množstvo, je schopný začať na liečbe pracovať. Toto uvedomenie u mnohých pacientov prichádza obtiažne a dochádza k obranným mechanizmom, čo mnohokrát znemožní proces liečby. Kalina (2008) uvádza ako podporný mechanizmus pri vstupe na liečbu samotných pacientov a ich podobné príbehy. Spoločné diskusie, pozitívna motivácia a následné odovzdávanie skúseností vedú postupne ku konštruktívnej kritike. Dramaterapeutická intervencia je považovaná za významný zdroj týchto podporných mechanizmov.

Řehan (2007) rozdelil liečbu do troch základných fáz. Vo výskumnom šetreaní sa autorka zameriava na prvú detoxifikačnú fázu. Dochádza v nej predovšetkým k očiste telesnej schránky a liečbe psychosomatických dôsledkov, ktoré vznikli z dôvodu nadmerného užívania drogy. Táto liečba prebieha pod dozorom v bezpečnom protredí, čo je výhodou. V uzavretom prostredí má jedinec znížené spektrum podnetov, svoju energiu venuje predovšetkým hlbokému zamýšľaniu.

Výskumné šetrenie autorka vykonávala počas dramaterapeutickej intervencie v Stredisku sekundárnej prevencie a liečby drogových závislostí na Sušilovom námestí v Olomouci, ktoré je súčasťou Vojenskej nemocnice. Pacienti výskumnej vzorky sa nachádzali v detoxifikačnej fáze liečby.

Autorka postupovala na základe metodiky výmeny informácií, ktoré opísala vo svojej dizertačnej práci Krauhlová (2014). Ošetrojúci lekár posielal autorke stručné informácie o pacientoch, a to poznatky o nových pacientoch, pokroky či zmeny v liečbe aktuálne prítomných klientov. Autorka po intervencii zasielala podrobnú správu s nasledujúcim obsahom: dátum, prítomní, neprítomní, obsahová náplň intervencie, opis použitých techník, celková atmosféra, skupinové dianie a individuálne informácie a postrehy k jednotlivým pacientom. V rámci tejto spolupráce je potrebné docieľiť komplexnosť a nadväznosť celej therapeutickej starostlivosti o klientov Strediska sekundárnej prevencie a liečby drogových závislostí. K správam má prístup len ošetrojúci lekár, psychologička a ďalší terapeuti pracujúci s klientmi. V rámci bezpečnosti a rešpektovania etických aspektov neprichádzajú správy z intervencií k rukám zdravotníckemu personálu.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Autorka dlhodobo pracuje ako dobrovoľník – dramaterapeut na oddelení Sekundárnej prevencie a liečby drogových závislostí v Olomouci. Medzi klientov patria osoby zbavujúce sa fyzickej závislosti od alkoholu a iných nealkoholických drog. Počas niekoľkoročného pozorovania zistila, že aj napriek tomu, že ide vždy o rovnakú klientelu, výsledok dramaterapeutic-

kého procesu na základe priameho pozorovania autorky a spätnej väzby klientov je takmer vždy odlišný. Autorka sa vhlbila do problematiky a na základe dlhodobého pozorovania a podrobného štúdia odbornej literatúry vyvodila závery, že rôznorodosť lekcií dramaterapie môže mať istú spojitosť s konkrétnymi dramaterapeutickými technikami, ktoré sú počas lekcie využité pri priamej práci s klientom.

Výskumným problémom sa stáva fakt, že rôzne prostriedky dramaterapie pôsobia odlišným spôsobom na prežívanie a správanie sa pacientov detoxifikačného oddelenia.

CIELE VÝSKUMU

Autorka skúmala, ako ovplyvňuje dramaterapia ako doplnková terapia v konkrétnom zariadení, proces liečby klientov, či vôbec a ako klienti reagujú na rozličné dramaterapeutické techniky terapeutickej povahy.

Vo svojom metodickom postupe práce autorka zámerne použila rozličné druhy dramaterapeutických prostriedkov pri heterogénnej skupine klientov, ktoré po uskutočnení výskumného šetrenia vyhodnotila. Hlavným cieľom výskumu bolo na základe zozbieraných dát vyhodnotiť, ako pôsobia dramaterapeutické techniky na prežívanie a správanie sa pacientov detoxifikačného oddelenia.

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Pokiaľ sa zameriame na cieľ výskumu, dokážeme vyvodit' nasledujúce výskumné otázky:

Ako vplývajú vybrané dramaterapeutické prostriedky na prežívanie a správanie sa pacientov detoxifikačného oddelenia?

Celý výskum je zameraný na zistenie účinkov dramaterapeutických prostriedkov u danej klientely. Autorka sa podrobne zamerala na pôsobenie vopred určených dramaterapeutických prostriedkov u konkrétnych klientov.

Aké reakcie vyjadrujú pacienti detoxifikačného oddelenia počas práce s vybranými dramaterapeutickými prostriedkami?

Odpovede na túto otázku odzrkadľujú výsledky pôsobenia a účinkov konkrétnych dramaterapeutických prostriedkov na základe pozorovania počas lekcie. Autorka v záverečnej analýze vyhodnotila účinnosť a funkčnosť dramaterapeutických prostriedkov pri tejto klientele.

METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝSKUMU

Pre spracovanie zozbieraných dát zvolila autorka metódy kvalitatívneho výskumu. Hendl (2005) uvádza, že tento typ výskumu využíva induktívne formy vedeckých metód, hĺbkové štúdium jednotlivých prípadov, rozhovory, pozorovanie a jeho veľkou prednosťou je pružný charakter. Kvalitatívny výskum je orientovaný holisticky a umožňuje skúmať súbor vo všetkých možných rozmeroch a podľa možností i v celej jeho šírke (Ferjenčík 2000). Kvalitatívni výskumníci používajú tri typy dát, a to dáta z rozhovoru, dáta z pozorovania a dáta z dokumentov (Švaříček, Šeďová a kol. 2007). Autorka vo svojom výskume využívala dáta z pozorovania a dáta z rozhovoru, resp. z panelovej diskusie. Zozbierané dáta tvorili album slov a viet, získané na základe priamej spolupráce s pacientmi detoxifikačného oddelenia počas priebehu dramaterapeutickej intervencie. Autorka následne skúmala vzťahy medzi týmito dátami. Na účely výskumu bola zvolená induktívna logika kvalitatívneho výskumu. Autorka najprv zozbierala dostatočné množstvo dát a až následne začala pátrať po pravidelnostiach, ktoré sa v týchto dátach vyskytujú a na záver formulovala závery.

Výhodu kvalitatívneho prístupu autorka vnímala ako fakt, že pre kvalitatívny výskum nie je potrebné, aby mal dopredu stanovenú predpokladanú hypotézu a nemusela sa vo svojom výskume opierať o teóriu, ktorá už bola vybudovaná predtým. Zámerom bolo preskúmať dáta a získať nové názory na danú problematiku.

Ďalšou výhodou bolo, že autorka dáta zozbierala a analyzovala samostatne, bez spolupráce ďalších bádateľov. Keďže autorka na analýzu dát zvolila metódu kódovania, bolo potrebné, aby dáta zozbieravala sama, pretože pa-

cientom mnohokrát kládla doplňujúce otázky týkajúce sa priebehu drama-
terapie a tiež klientov dôsledne, obozretne a starostlivo pozorovala počas
priebehu lekcie. V tomto prípade je jeden výskumník vnímaný ako prvok
dôveryhodnosti a jednotnosti dát pri ich získavaní, analýze, kategorizovaní
a následnom spracovávaní.

Dôležitým plusom kvalitatívneho výskumu bol pre autorku fakt, že sa moh-
la osobne zúčastňovať dramaterapeutických lekcí a podrobnejšie opísať
a zhodnotiť systém práce pacientov a sledovať dramaterapeutické vplyvy
pôsobiacie na pacientov.

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV A ZODPOVEDANIE VÝSKUMNÝCH OTÁZOK

Prvá skupina výskumnej vzorky využívala techniku vstupu do role, pan-
tomímu a prácu s vlastným telom v priestore. Úvodná technika bola pre
pacientov náročná, mali problém vystúpiť do priestoru s vlastným telom
a predviesť niečo, čo sa ich priamo dotýka. Hlavná technika bola s vážnou
tematikou a pre klientov, ktorí sa navzájom nepoznajú a tiež nepoznajú
ani terapeuta, môžu zafungovať obranné mechanizmy, ktoré autorka mala
možnosť spozorovať pri dvoch klientoch, ktorí navonok javili nezáujem
o techniku, no zapojili sa do nej ako aktívni pozorovatelia. Pacienti, ktorí sa
na liečbe nachádzali dlhšiu dobu a dôverovali skupine, prejavili nadšenie
z dramaterapie. Samotní pacienti v priebehu panelovej diskusie vyjadro-
vali názor, že by potrebovali viac času na premýšľanie, ktorý z kapacitných
dôvodov, bohužiaľ, nemohol byť pacientom poskytnutý. Pozitívne reakcie
prichádzali aj na zvolenú formu, o svojom probléme neustále premýšľajú
a rozprávajú sa o ňom pomocou slov, dramaterapia im priniesla možnosť
si svoj problém prehrať vo vizuálnej forme, čo pre mnohých pôsobí zro-
zumiteľnejšie, nastáva možnosť získania nadhľadu a uchopenia problému
z iného konca. Pacienti sa k tejto technike postavili s vážnosťou a pokorou,
pretože každý si mohol do sochy vnieť svoje vlastné prvky.

Druhá skupina využívala prácu s príbehom. Pacienti začali byť pozitív-
ne naladení po úvodnej rozhrievacej technike, ktorá nebola náročná na

premýšľanie a každý sa do nej mohol zapojiť v takom rozsahu, aby mu bol príjemný. Úvodná technika pozitívne zafungovala na pacientov a motivovala ich k hlavnej technike, ktorej podstatou bola práca s príbehom. Táto technika vplývala na pacientov uvoľňujúcim dojmom. Takmer všetci pacienti boli k práci motivovaní, zapájali sa do práce s humorom a chuťou. Technika pôsobila pre pacientov bezpečne, pretože každý dostal priestor techniku poňať do takej miery, aká bola pre neho samotného bezpečná. Pacienti mali možnosť do príbehu projektovať svoj vlastný príbeh, alebo si vytvoriť vlastný nereálny. Niektorí pacienti spolupracovali v skupine prvý krát, nemali problém vytvoriť skupinovú kohéziu a súdržnosť. Pacienti reagovali na tento typ techniky mimoriadne kladným dojmom. Ocenili zábavu a humor, ktorú dokázali vzájomne vytvoriť a mnohých prekvapilo, že dokážu premýšľať aj o iných veciach, ako je závislosť a na nejaký čas ju dokážu vypustiť z hlavy. Pacienti by privítali dramaterapiu častejšie, prípadne s dlhším časovým programom, aby dokázali techniku ďalej rozvinúť. Tí, ktorí do príbehu vložili svoj vlastný príbeh, odchádzali pozitívne naladení a motivovaní, pretože pomocou tohto príbehu si sami pre seba vytvorili univerzálny „recept“, ako svoju cestu do úspešného konca. Pre pacientov bola táto technika aj prostriedkom toho, ako si nájsť cestu k ostatným členom skupiny. Navzájom sa počúvali a motivovali. Celá lekcija vplývala na pacientov uvoľňujúco, čo sa prejavilo aj na ich reakciách.

Tretia skupina využila techniku, ktorá bola modifikáciou predchádzajúcich dvoch techník. Zvolené rozhrievacie techniky obsahom a formou nesúviseli s hlavnou technikou a autorka mohla pozorovať v značnej miere menšie úvodné naladenie a motiváciu pri realizácii hlavnej techniky, ako tomu bolo napríklad v predchádzajúcich dvoch prípadoch. Pacienti pracovali verbálnym spôsobom v sede, čo pre nich znamenalo bezpečie, ktoré v porovnaní so skupinou číslo jeden, ktorá pracovala so svojím telom, chýbalo. Autorka na základe panelovej diskusie a pozorovania pacientov v tomto prípade spozorovala, že pre pacientov, ktorí navštívia dramaterapiu jednorázovo, je príjemnejšia práca predovšetkým verbálneho charakteru, bez použitia práce s vlastným telom a samotnej prezentácie prostredníctvom svojho tela. Téma hlavnej techniky bola „hrdina a jeho

cesta k cieľu prekonávaním prekážok“. V tomto prípade dostali pacienti opäť možnosť zadanie poňať podľa vlastnej fantázie. Mohli si vybrať reálnu postavu a spracovať jej príbeh, ale mohli spracovať aj svoj príbeh. Pacienti dostali možnosť výberu spracovania obsahu jednotlivých políčok. Zadanie mohli do políčka zakresliť alebo napísať. Väčšina pacientov využila možnosť zakreslenia zadania. Tento spôsob ponúkal pacientom možnosť kreativity, ktorú využili. Niektorí pacienti pri prezentácii Cesty hrdinu túto možnosť nevyužili, čo vysvetľovali strachom zo zosmiešnenia a zahanbenia sa pred ostatnými členmi skupiny, napriek tomu, že počas lekcie aktívne pracovali. Väčšina pacientov do príbehu zasadila samého seba a svoj dlhodobý boj s drogou, veľmi pozitívne bola pacientmi hodnotená forma, akou dramaterapia prebiehala. Dostali možnosť netradičného pohľadu na svoju momentálnu problematiku. Keďže táto forma práce na tomto oddelení nie je bežná, pacienti ju zhodnotili ako zmenu denného stereotypu na oddelení, ktorá im zlepšila náladu. Väčšina pacientov počas práce reagovala príjemne, s dobrou náladou a empatiou k ostatným členom skupiny. Táto dramaterapeutická technika bola pre pacientov zábavou a poučením.

Pacienti štvrtej skupiny využívali techniky zamerané na prácu s vlastným telom a imagináciou. Imaginácia prebiehala prostredníctvom zvieratá, do ktorého si pacienti pretransformovali vlastnosti. Mohli zvoliť svoje vlastnosti a ziera prispôbiť svojmu obrazu, alebo použiť vlastnosti nereálne a vymyslené podľa vlastného uváženia. Celá lekcia prebiehala pomocou práce s telom, čo na väčšinu pacientov vplývalo negatívnym dojmom. Minimálne percento pacientov sa do techniky zapojilo s vážnosťou a plným nasadením. Väčšina pacientov mala tendenciu lekciu zosmiešňovať, čo použili ako obranný mechanizmus a únik pred svojou vlastnou sebarealizáciou a sebareprezentáciou. Pacienti, ktorí sa rozhodli do aktivít plnohodnotne zapojiť, sa na konci lekcie vyjadrili, že to je veľmi ťažká téma na takú krátku lekciu a potrebovali by viac času na imagináciu a zamyslenie sa, aby mohli do zvieratá projektovať svoje vlastnosti. V ďalších prípadoch pacienti zhodnocovali lekciu ako detinskú a zosmiešňujúcu ich vek a postavenie. Niektorí pacienti vnímali lekciu ako neutrálnu, ktorá iba zabila ich čas, nijakým spôsobom ich nenadchla ani neurazila. Väčšina pacientov sa pri-

kláňala k názoru, že zapojenie do procesu by ich strápnilo pred ostatnými členmi, ale aj pred samými sebou. V tejto skupine bolo viditeľné, že nie je vytvorená dôvera do takej miery, pri ktorej by sa mohli prezentovať takou formou, akú ponúka táto technika.

LIMITY ŠTÚDIE A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Jedným z najzásadnejších limitov práce bola časová dotácia lekcie. Na dramaterapiu je v zariadení vyhradená doba 90 minút. Priebeh lekcie je variabilný, závisí od počtu klientov a v neposlednom rade od úvodného zoznamovacieho kola, ktorého obsah je zásadný pre navodenie správnej atmosféry a vytvorenie pozitívneho vzťahu s terapeutom. Pacienti, ktorí sú na detoxe krátku dobu, majú tendenciu rozsiahlo opisovať svoju situáciu, čo skracuje časovú dotáciu vyhradenú na úvodnú a hlavnú techniku. Pacienti potrebujú absolvovať rozhrievaciu techniku, ktorá má navonok formu hry, no slúži na prípravu a predovšetkým motivovanie pacientov k hlavnej technike. Niektorým pacientom trvá dlhšiu dobu, kým sa ponoria do hlavnej aktivity a začnú prežívať a prejavovať požadované emócie. V tej chvíli obvykle dochádza k naplneniu časovej dotácie a terapeut je povinný aktivitu predčasne ukončiť, aj keď pacienti požadujú jej pokračovanie. Dôvodom je denný režim oddelenia.

Ďalším limitom je frekvencia dramaterapeutických lekcí, keďže dramaterapia sa uskutočňuje jedenkrát týždenne, je obvyklé, že niektorí pacienti sa jej počas svojho pobytu zúčastnia minimálne, čo skresľuje vplyvy dramaterapeutického procesu. Terapeutka spozorovala, že pacienti, ktorí sa dramaterapie zúčastnia opakovane, prejavujú väčšiu aktivitu a reagujú spontánnejšie ako pacienti, ktorí sa s dramaterapiou stretli prvýkrát a dramaterapia na nich vplýva ako niečo nové a neznáme.

Zaradenie dramaterapie v programe dňa tiež zásadne ovplyvňuje priebeh lekcie. Keďže dramaterapeutická intervencia prebieha v čase od 16.00 do 17.30, u pacientov sú často pozorovateľné známky únavy po celom dni, ako aj čakanie na večeru, ktorá nasleduje po dramaterapii a tento fakt u pacientov znižuje koncentráciu a chuť pracovať.

Zásadným limitom je aj rôznorodosť pacientov, ktorí sa lekcie zúčastňujú. Ide skutočne o otvorenú skupinu, v ktorej sa nachádzajú pacienti s ťažkými abstinенčnými príznakmi, pacienti v priebehu liečby či na jej konci, dokonca aj pacienti, ktorí sú na detoxifikačnom oddelení v rámci rekondičného pobytu. Taktiež je pravdepodobné, že v tejto skupine nefunguje skupinová dôvera, práve z toho dôvodu, že jej členovia sa často obmieňajú a navzájom sa nepoznajú do takej miery, aká je vhodná pri skupinovej terapii.

Medzi limity práce autorka zaraďuje minimálny výskyt dramaterapie v zariadeniach podobného typu v Českej republike a ich verejná dostupnosť. Autorka nebola schopná výsledky výskumného šetrenia porovnať s výskumami podobného typu a vyhodnotiť podobnosti či odlišnosti použitia vybraných dramaterapeutických prostriedkov pri danej klientele.

Na konkrétnom psychiatrickom oddelení by autorka odporúčala navýšiť časovú dotáciu dramaterapeutickej intervencie na 120 minút. Keďže kapacita oddelenia je 15 lôžok, pravidelne sa stáva, že lekcie sa zúčastní 15 pacientov. Pri zachovaní štruktúry dramaterapeutického procesu a snahe dať každému pacientovi priestor na realizáciu a prezentáciu, ktorému predchádza predstavenie a úvodné kolo, nie je vždy možné naplniť potrebu každého klienta, čo môže pôsobiť kontraproduktívne vzhľadom k terapeutickému zámeru terapeuta.

Pacienti, ktorí sú motivovaní k liečbe a absolvujú štandardný štvortýždňový pobyt, reagujú na dramaterapiu kladne a vplýva na nich pozitívne, predovšetkým z dôvodu jej kreativity a odlišnosti od ostatných terapií, ocenili by zaradenie dramaterapie do programu dvakrát týždenne. K tomuto názoru sa prikláňa aj autorka práce a odporučila by frekvenciu dramaterapie dvakrát týždenne s jednodenným odstupom. Počas realizácie praktickej časti autorka spozorovala značné rozdiely v prístupe k dramaterapii pacientov, ktorí sú na dramaterapii prvýkrát a tými, ktorí sú na dramaterapii opakovane. Pre efektivitu dramaterapie a jej pozitívny terapeutický prístup by bolo vhodné navýšiť časovú dotáciu.

Ďalším faktorom je čas, v ktorom dramaterapia prebieha. Keďže začína o 16.00, pacienti sú v tomto čase vyčerpaní a dramaterapiu vnímajú ako formu zábavy, odpočinku a odreagovania sa po všetkých celodenných ak-

tivitách, čo môže byť kontraproduktívne v prípadoch, kedy terapeut zvolí aktívnu pohybovú techniku, ktorá si vyžaduje aktívne nasadenie, premýšľanie a absolútnu sústredenosť.

Dôležitým faktorom je zvolenie vhodnej rozohrievacej techniky pred hlavnou technikou, ktorá pacienta motivuje k práci v hlavnej technike. V jednom prípade autorka zvolila úvodné techniky, ktoré tematicky ani obsahovo nesúviseli s nasledujúcou hlavnou technikou a u pacientov bola viditeľná nedostatočná chuť a motivácia k následnej práci. U pacientov v skupine, kde úvodná technika nadväzovala na hlavnú techniku, autorka spozorovala väčšiu chuť na realizáciu hlavnej techniky. Autorka preto považuje výber úvodnej techniky za mimoriadne významný.

Rôznorodosť pacientov hrá podstatnú úlohu vo výsledkoch terapeutickej práce. Keďže pacienti netvorí stabilnú a súdržnú skupinu, vyhýbajú sa aktivitám, pri ktorých dochádza k práci s pohybom vlastného tela a odhalenia svojich vnútorných vlastností skupiny, v ktorej sú členovia mnohokrát neznáme osoby. Pacienti dávajú prednosť aktivitám, pri ktorých môžu pracovať sami so sebou a vyhnú sa verejnej prezentácii, ktorá by odhaľovala ich osobnosť. Naopak, veľmi radi prezentujú výsledky činnosti, ktoré sa ich dotýkajú nepriamo a prostredníctvom ktorých získavajú pozitívny vzťah k ostatným členom skupiny a pôsobia humorne, uvoľňujúco a s nádychom vtipu. V takejto rôznorodej skupine je potrebné zvoliť rôznorodé techniky, ktoré dávajú pacientom slobodné rozhodnutie k tomu, akým spôsobom dramaterapiu uchopia a do akej miery sa dotknú sami seba.

LITERATÚRA

1. EMUNAH, R. 2004. Acting for real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance. 1. ed. New York: Brunner/Mazel 1994, 336p. 196 s. ISBN 80-89018-65-3
2. GEJDOŠOVÁ, N. 2016. Vplyvy dramaterapeutických prostriedkov na osobnosti klientov závislých na alkohole a pervitíne. Olomouc, diplomová práca (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

3. HENDL, J. 2005. Kvalitativný výzkum. 2.vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4
4. JENNINGS, S. 2011. Dramatherapy, London: Routledge 1994 in VALENTA, M. Dramaterapie, 4.vyd. Praha: Grada. 264 s., ISBN 978-80-247-3851-2
5. KALINA, K. 2008. Terapeutická komunita/Obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí/. 1. vyd. Praha: Grada, 394 s., 80-247-244-92
6. KALINA, K. 2013. Psychoterapeutické přístupy a ich uplatnění v adiktologii, 1. vyd. Praha: Grada. 528 s.ISBN 97-880-2474-3615
7. KRAHULCOVÁ, K. 2014. Využití dramaterapie na detoxikačním oddělení. Olomouc. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta, 78p.
8. MAJZLANOVÁ, K. Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. 2. vyd. Bratislava: Iris
9. ŘEHAN, V. 2007. Adiktologie 1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1745-5
10. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, vyd. 1, Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
11. VALENTA, M. 2011. Dramaterapie.4.vyd. Praha: Grada. 264 s., ISBN 978-80-247-3851-2

Poznámka Štúdia je súčasťou riešenia projektu „Expresívne prístupy v kompetencii špeciálnych pedagógov u ľudí so závislosťou v kontextu detoxikačného zariadenia, analýza súčasného stavu a príprava doporučenia pre špeciálnepedagogickú teóriu a prax“. Grantový fond pre akademických pracovníkov Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

*Mgr. Natália Čáčková,
Univerzita Palackého v Olomouci,
Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,
Žižkovo náměstí 5, 77140 Olomouc*

Pokyny pre autorov

Príspevky zasielajte na adresu redakcie. Zahraničné príspevky môžu byť aj v inom jazyku.

e-mailová adresa: pedagogickarevue@statpedu.sk

Formát príspevku – doc. Rozsah príspevkov – štúdie (do 15 normostrán), články (do 10 normostrán), články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán), články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany). Normostrana obsahuje 1 800 znakov vrátane medzier. Príspevky zasielajte do redakcie v elektronickej podobe: editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5, zarovnanie k ľavému okraju. Spolu s príspevkom uveďte meno a priezvisko autora, vedecké a akademické hodnosti, celý názov a adresu pracoviska, e-mailovú adresu.

Príspevok musí obsahovať názov, abstrakt a kľúčové slová v danom jazyku a zároveň aj v anglickom jazyku.