

5. Vytvorenie priaznivej sociálnej klímy založenej na vzájomnom rešpekte, dôvere, úcte, vzájomnej pomoci, spoluzodpovednosti za dosahovanie cieľov a sebadisciplíne.

### **Špecifické podmienky na rozvoj žiaka v afektívnej oblasti:**

#### **1. Žiak by mal učenie prežívať a zapojiť pritom čo najviac zmyslov**

Žiaci v škole získavajú prevažne poznatky, ktoré sú odtrhnuté od reálneho života a rozkúskované do jednotlivých vyučovacích predmetov. Oveľa väčším prínosom by bolo spojiť život a činnosť školy so skutočným životom, so skutočnými problémami a situáciami, ktoré by mali žiaci riešiť. Táto myšlienka sa opiera aj o najnovšie výskumy ľudského mozgu a spôsobov učenia, ktoré potvrdzujú, že človek sa najlepšie učí na základe svojej priamej skúsenosti a nie sprostredkovane. Pritom je dôležité, aby sme im vytvorili priestor na vyjadrenie svojho prežívania, radosti či sklamania.

#### **2. Kongruencia**

Kongruencia znamená byť sám sebou (ide o zhodu medzi vnútorným prežívaním, myslením a vonkajším prejavom – verbálnym, neverbálnym, činom). Učiteľ by sa nemal skrývať za svoju rolu učiteľa, vystupovať s maskou na tvári, nemal by nič predstierať, hrať. Žiaci túto fasádu aj tak spozorujú, vycítia a prestanú mu dôverovať. Učiteľ si musí uvedomiť, že ako človek má právo na svoj hnev, radosť, neistotu a pod. a tieto svoje prežívania a pocity by mal žiakom otvorene vyjadriť. Na druhej strane je dôležité rozvíjať schopnosť kongruencie aj u žiakov. Tento proces nie je jednoduchý. Vlastné skúsenosti nám ukazujú, že žiaci majú obavy vyjadrovať svoje pocity, názory a myšlienky. Väčšinou sú to obavy z vonkajšieho hodnotenia (negatívna spätná väzba, výsmech) alebo z možných následkov. Je to aj dôsledok rodinnej i školskej výchovy, ktorá vedie žiakov k tomu, čo a kedy majú hovoriť či nehovoriť. Je potrebné, aby sme v triede vytvorili atmosféru dôvery, v ktorej žiaci nebudú mať obavy sa vyjadriť. Učíme žiakov, aby pri prezentovaní svojich myšlienok, názorov a pocitov využívali výpovede typu „**Ja**“ namiesto „**všetci, každý, ľudia**“. V komunikácii tiež často využívame odkazy typu „**Ty**“ namiesto „**Ja**“, čo nie je správne.

#### **Príklady:**

„Cítim sa sklamaná.“ – „Ty si ma sklamal.“

„Tvoje správanie ma pohoršuje.“ – „Správaš sa hrozne.“

„Som nahnevaná.“ – „Ty si ma nahneval.“

Odkazy typu „Ja“ sa druhou osobou prijímajú ľahšie, naopak odkazy typu „Ty“ môžu viesť ku konfliktom a vzájomnému obviňovaniu.

#### **3. Bezpodmienečné pozitívne prijímanie – akceptácia**

Ide o vyjadrenie záujmu o žiaka, ktorý nie je ničím podmienený. V tejto súvislosti sa používa pojem *akceptovanie druhého človeka takého, akým on v skutočnosti je*. Vo vzťahu učiteľ – žiak ide predovšetkým o to, aby sa učiteľ naučil akceptovať všetkých žiakov bez rozdielu a kladenia podmienok. Každý z nich je individualita, ktorá má svoje kladné i negatívne stránky, ktoré ovplyvňujú jeho správanie. Učiteľ, samozrejme, nemusí súhlasiť s niektorými ich prejavmi, má možnosť tieto prejavy odsúdiť, ale nemal by odsúdiť

kých momentov, obohatenie neverbálnych prejavov), obsah činnosti (spoločné hľadanie, vytváranie).

Humor je prostriedkom na vytváranie priaznivej sociálnej klímy. Na druhej strane, nemáme na mysli také prejavy, ako sú irónia, výsmech, ponižovanie a pod., a to tak zo strany učiteľa, ako i zo strany žiakov.

System funkcií možno ďalej dotvárať, konkretizovať, teda ide o otvorený systém, ktorý obsahuje nami zvolené funkcie, ktoré považujeme za dôležité vo vzťahu k škole a k edukačnému procesu.

## Zhrnutie

Pedagogickú komunikáciu chápeme ako špecifický druh sociálnej komunikácie. Pri skúmaní tejto vednej disciplíny treba sledovať jej vývoj a aplikovať jej poznatky do oblasti pedagogickej komunikácie. Pri charakterizovaní komunikácie sa v odbornej literatúre stretávame s viacerými hľadiskami, ktoré sa líšia svojím prístupom k jej vymedzeniu. Pre komunikáciu v škole je dôležité chápať sociálnu komunikáciu nielen ako výmenu informácií medzi jej účastníkmi, ale aj ako proces vzájomného ovplyvňovania, chápania a porozumenia, i ako proces organizovania činností. Pedagogická komunikácia v rámci edukačného procesu plní niekoľko dôležitých funkcií. Predovšetkým je prostriedkom realizácie vyučovacieho procesu, v rámci ktorého plní vzdelávaciu a výchovnú funkciu. Spôsob komunikácie na vyučovaní ovplyvňuje vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a vytvára podmienky na rozvoj žiakov v sociálnej i personálnej rovine. Z hľadiska priaznivej sociálnej klímy v triede môžeme uvažovať aj o zábavnej funkcii a o dôležitosti humoru v škole, ktorého význam opisujú vo svojej práci J. Mareš, a J. Křivohlavý (1995).

### Otázky a úlohy:

1. Skúste vytvoriť vlastnú definíciu sociálnej komunikácie z aspektu komunikácie na vyučovaní.
2. Opíšte štruktúru a prvky procesu sociálnej komunikácie.
3. Vysvetlite význam jednotlivých funkcií sociálnej komunikácie.
4. Diskutujte o dôležitosti humoru na vyučovaní.

interakčných metód, napriek tomu tvorí výklad s otázkami 27 %, precvičovanie 8 % a pod., ale stále ide viac o formu otázok a odpovedí než o ozajstný dialóg (Kolář, Z. – Šikulová, R., 2007; Gavora, P., 2005).

### 3.2.2 Sebaprojektová rovina

Pri komunikácii vysiela zdroj (komunikátor) vo väčšej či v menšej miere informácie o sebe a tiež o svojom postoji k informáciám, ktoré prezentuje (postoj k správe). Informácie môže vysielať vedome i nevedome. Prostriedkom nie je len obsah a spôsob výpovede (napr. používa spisovný/nespisovný jazyk, zložitú/jednoduchú vetu, odborné výrazy, cudzie slová, vulgarizmy a pod.), ale i spôsob oblečenia, mimika, gestikulácia a ďalšie druhy neverbálnej komunikácie a paralingvistické aspekty reči (všímame si nielen čo, ale ako to hovorí). Práve táto rovina súvisí so sebnávaním, sebachápaním, sebahodnotením osobnosti človeka (zdroja), ktorý vysiela informácie o svojom obraze (reálnom či ideálnom). Informácie vychádzajú z toho, ako zdroj vníma samého seba, resp. aj z toho, ako chce byť zdroj vnímaný druhými.

F. Sch. von Thun (2005) v súvislosti so sebaprojektovou rovinou poukazuje na problém *strachu zo sebaobjavenia*. Ten sa prejavuje najmä v emocionálne záťažových situáciách, keď je človek vystavený vonkajšiemu hodnoteniu (napr. študent pri skúškach). S podobným problémom sa stretávame aj v školskej triede. Viacerí žiaci sa málo (alebo vôbec) zapájajú do diskusie alebo neradi odpovedajú na učiteľove otázky zo strachu pred vlastným zlyhaním, negatívnou spätnou väzbou či výsmechom zo strany spolužiakov alebo učiteľa. Aj učiteľ sa dopúšťa chýb, keď neuvážene používa iróniu či výsmech, čím len utvrdí žiakov v tom, že je lepšie sa vôbec neprejavíť, než dostať negatívnu spätnú väzbu (vyhnutie sa neúspechu). Kde však pramenia korene tohto strachu? V určitej miere je za to zodpovedný aj spôsob výchovy v rodine, neskôr v škole. F. Sch. von Thun (2005) poukazuje na dve základné príčiny:

- **Prvá príčina** pramení už v ranom detstve, keď dochádza k stretu detského jedinca a spoločnosti – spoločenských noriem. Dieťa rýchlo pochopí, aké správanie je oceňované, odmeňované (čo znamená „byť dobrý“) a aké správanie je kritizované, trestané. Prvými sprostredkovateľmi týchto noriem sú rodičia, ktorí pestujú strach u dieťaťa pred jeho „nemilovaným ja“. Dieťa sa naučí časť svojho ja „skrývať“ a prezentovať len určitú jeho časť. Ak sa dieťaťu poskytuje len negatívna spätná väzba, vytvorí si negatívny obraz o sebe, ktorý sa odráža na jeho sebavedomí a nesie sa s ním často po zvyšok života. Vplyvom stretu jedinca a spoločenských noriem postupne prestávame byť kongruentní (sami sebou), bojíme sa prezentovať svoje emocionálne ja, zabúdame na svoje city. Pre dieťa, a neskôr žiaka, je preto dôležité, aby sa mu dostávalo aj pozitívne hodnotenie, pochvala a zažitie úspechu, na čo by mali myslieť tak rodičia, ako i učitelia.
- **Druhá príčina** je stret detskej nedostatočnosti s výkonovými požiadavkami okolia. Súčasný svet i samotná škola sa zameriavajú na výkon, na základe ktorého dochádza v prostredí školy k selekcii žiakov. Strach z neúspechu je ďalším výrazným

vých častí tela, na celkový obraz pohybu človeka (napr. chôdza človeka, spôsob behu), ako aj na pohybovú súhrnu celej skupiny ľudí. Pojem kinezika je odvodený z gréckeho slova *kinema* – pohyb, či *kinein* – pohybovať. Pri skúmaní pohybov určitej časti ľudskeho tela sa môžeme stretnúť so špeciálnym označením. Napríklad chironómia či chirológia (z gr. slova *cheitneka*) tvorí časť kineziky a študuje pohyby rúk. Tu môžeme zaradiť aj problematiku gestiky.

Zakladateľom náuky o pohyboch je R. L. Birdwhistell (1952, in Křivohlavý, J., 1988), aj keď otázky pohybu pred ním študoval Ch. Darwin. L. Birdwhistell vymedzil aj jednotky pohybu. Najmenšou pohybovou jednotkou je *kin*. Z týchto kinov sa skladajú vyššie, zložitejšie jednotky, ktoré nazývame *kinemy*. Im sú nadradené *kinemorfémy*. Najvyššiu jednotku v tejto štruktúre tvorí *kinemorfická konštrukcia*.

Kinezika sa snaží dať odpoveď na otázku: Koľko kvalitatívne odlišných významov možno tlmočiť pohybmi? Sociálnu psychológiu okrem toho zaujímajú i vzťahy medzi pohybmi človeka a jeho psychickým stavom, ale i zdravotným či fyzickým stavom. Ak sledujeme v skupine pohyby vzájomne komunikujúcich ľudí, môžu nám poskytnúť zaujímavé informácie o ich vzájomných vzťahoch i o priebehu komunikácie. Rozsah pohybov priamo súvisí s intenzitou emocionálneho prežívania situácie.

M. Zelina (1990 s. 116) uvádza príklady, ako sa na základe určitého typu chôdze môže posudzovať jednotlivý človek. „Pokojná a istá chôdza svedčí o sebavedomí, vyrovnanosti a sile vôle. Rázna, hlasitá chôdza – vitálna sila, afektívnosť, sebazdôrazňovanie, cieľavedomosť. Hlučná, dunivá chôdza – hrubosť. Tichá chôdza – sebaovládanie, taktosť, opatrnosť. Rýchla chôdza – vnútorný nepokoj, nervozita, nemoc (napr. hyperfunkcia štítnej žľazy). Pomalá chôdza – pokoj, pohodlnosť. Ľahká, vznášajúca sa chôdza – veselá nálada, životný temperament. Ťažká chôdza – stabilita, odolnosť proti záťaži, sebadôvera, zádumčivosť, neprispôsobivosť.

## Haptika

Haptika si všíma reč dotykov – taktilný kontakt medzi ľuďmi (napr. podania rúk, pohladenia a dotyky vo všeobecnosti). Termín haptika (z gréckeho slova *haptein* – čo znamená dotýkať sa) do sociálnej psychológie zaviedol lingvista W. Austin.

J. Křivohlavý (1988, s. 55) do oblasti taktilného kontaktu zahŕňa príjem správ o:

- pôsobení tlaku, ktorý spôsobuje deformáciu kože,
- pôsobení tepla,
- pôsobení chladu,
- vplyve podnetov, ktoré spôsobujú bolesť.

Dotyky v sociálnej interakcii môžeme interpretovať priateľsky alebo nepriateľsky. Určité druhy dotykov majú výrazne priateľský charakter (pohladenie), iné zase nepriateľský charakter. V súvislosti s pozitívnou oblasťou sa stretávame s pojmom *taktilná senzorická deprivácia*, ktorý hovorí o tom, že dieťa, rovnako ako dospelý človek, potrebuje k svojmu životu priateľské dotyky, ktorých absencia môže mať aj negatívne následky pre človeka.

**Prostredie školy** je veľmi všeobecný pojem so širokým rozsahom. V pedagogickom chápaní zahŕňa tento pojem prostredie školy z hľadiska jej umiestnenia v regióne (vidiek, sídlisko, mesto) aj z architektonického hľadiska. Medzi architektonické aspekty môžeme zaradiť napr. prístup do školy, okolie školy, rozmiestnenie tried, vybavenie odborných učební, kabinetov, dielní, riešenie šatní, telocvične, školskej jedálne a chodieb, zaraďujeme sem aj hygienické parametre (osvetlenie, vykurovanie, vetranie, nezávadnosť stavebných materiálov, bezpečnosť, akustiku a pod.), ergonomické parametre (vhodnosť školského nábytku, usporiadanie pracovného prostredia žiakov, učiteľov, rozmiestnenie ovládacích a komunikačných prvkov v triede) a ďalšie (Mareš, J. – Křivohlavý, J., 1995).

**Atmosféra** je pojem, ktorý má oveľa užší rozsah ako prostredie. Je to krátkodobý jav, situačne podmienený, meniaci sa v priebehu vyučovacieho dňa alebo dokonca v priebehu jednej vyučovacej hodiny. Javy môžu trvať minúty až hodiny, napr. atmosféra v škole v priebehu veľkej prestávky, na začiatku školského roka, pri inšpekcii alebo pred písomkou a pod. Ide o emočne vypätejšie a variabilnejšie situácie, v ktorých širšia klíma môže a nemusí pôsobiť (Mareš, J. – Křivohlavý, J., 1995).

Vyučovacia klíma môže byť ovplyvňovaná rôznymi determinantmi, ku ktorým patrí napr. prostredie školy a triedy, celkový kontext, architektúra, organizačné znaky, učiteľ, žiak a skupina žiakov a pod. Z toho vyplýva, že kvalita pôsobenia istého faktoru prostredia a jeho kombinácií vytvára špecifickú atmosféru a súčasne sa zúčastňuje na tvorbe a charakteristike vyučovacej klímy. Ide o proces, kde dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu. Klíma je tiež nezávisle premennou, to znamená, že vyučovacia klíma má vplyv na faktory prostredia (Oswald, F., 1989).

Vo výskume vyučovacej klímy vidíme nielen možnosti jej deskripcie, odhalenie príčin jej kvality, zdôvodnenie zistených skutočností, ale i možnosť na vytvorenie bezprostredných pedagogických opatrení na jej zmenu. Zmeniť vyučovaciu klímu nie je jednoduché. Ochota zmeniť klímu musí vychádzať zo samotných ľudí, ktorí ju spoluvytvárajú a ktorí sú ňou tiež ovplyvňovaní. Nedá sa zmeniť iba nariadením tzv. „zhora“ (napr. príkazom riaditeľa). Najčastejšie sa pri výskume vyučovacej klímy využívajú dotazníky a posudzovacie škály. Hlavnými respondentmi sú žiaci, stredom pozornosti výskumných aktivít v tejto oblasti sú dimenzie, faktory a znaky vyučovacej klímy (Grecmanová, H., 2008).

#### 4.2.3.2 Determinanty a typy klímy

Za *determinanty klímy* považujeme skutočnosti v živote školy a triedy, ktoré sú svojou povahou originálne a ovplyvňujú vznik, podobu a účinky klímy. Medzi determinanty patria:

- zvláštnosti školy (typ školy, jej zameranie);
- zvláštnosti vyučovacích predmetov (laboratórne práce, práce v dielni, prax na prevádzkach);
- zvláštnosti učiteľov (osobnosť učiteľa, učiteľom preferovaný štýl výučby);
- zvláštnosti školských tried (učiteľ a trieda, školská trieda ako celok, skupiny v triede);
- zvláštnosti žiakov (žiak ako člen skupiny existujúcej vnútri triedy, žiak ako osobnosť).

# 5

## UMENIE ROZHOVORU

---

Po preštudovaní kapitoly by čitateľ mal vedieť:

- definovať rozhovor,
- vymenovať jednotlivé druhy rozhovorov,
- porovnať výhody a nevýhody voľného a riadeného rozhovoru,
- vysvetliť, v čom spočíva príprava rozhovoru,
- navrhnúť ciele rozhovoru,
- vypracovať schému prípravy rozhovoru,
- opísať začiatok rozhovoru,
- vymenovať jednotlivé druhy otázok,
- vysvetliť možnosti chýb v rozhovore,
- charakterizovať bariéry v komunikácii.

Vedenie rozhovorov s inými ľuďmi je súčasťou nášho každodenného života. V práci, doma, na rôznych spoločenských akciách sa dostávame do kontaktu s ľuďmi, s ktorými vedieme rozhovory, ktoré sa však líšia svojím zameraním, funkciou i cieľmi. Podobne aj učiteľ vo svojej práci využíva často rozhovor nielen ako metódu vyučovania, ale aj ako prostriedok výchovy, poznávania žiakov, riešenia problémov, ako možnosť poradiť nielen žiakom, ale i rodičom či kolegom. Aj pre učiteľa je preto dôležité, aby mal rozvinuté komunikačné spôsobilosti súvisiace s plánovaním (prípravou), realizáciou i hodnotením rôznych druhov rozhovorov, ktoré sú súčasťou jeho práce a činnosti. V tejto súvislosti M. Zelina vo svojej práci zdôrazňuje, že učitelia by mali byť profesionálmi vo vedení rozhovoru. „Profesionál musí poznať anatóniu svojho nástroja práce, jeho štruktúru, dynamiku. Musí poznať zákonitosti jeho ovládania, technológiu použitia, metodológiu uplatnenia a umenie spájania slov do viet a myšlienok“ (Zelina, M., 1990, s. 11). Rozhovor je prostriedkom sebvýjadrenia osobnosti, jeho pocitov, túžob, potrieb, skúseností, ale aj prostriedkom vyjadrenia vzťahu k inej osobe, schopnosti vnímať a pochopiť myslenie druhého človeka, jeho pocity, názory, očakávania. O to viac to platí pre učiteľa, ktorého slová majú veľkú moc. Môžu žiaka podporiť, oceniť, ale rovnako mu i ublížiť. Pre budúcich učiteľov i učiteľov v pedagogickej praxi je preto dôležité rozvíjať komunikačné spôsobilosti súvisiace s umením viesť rozhovory v rôznych pedagogických situáciách (plánovaných i neplánovaných) v prostredí triedy, školy i mimo nej.

- vnútrojazykové bariéry vznikajú na základe prenesených významov slov. Typickým príkladom je slang, argot, lingvistické nedorozumenia medzi mladými a starými, tzv. generačné bariéry, móдне, dobové slová, výrazy majúce mnohoznačné významy.

Osobitnú skupinu bariér v sociálnej komunikácii tvoria psychologické a sociálne bariéry:

- **psychologické bariéry** – úzko súvisia s osobnostnými dispozíciami človeka, jeho vlastnosťami, temperamentom, individuálnymi zvláštnosťami v reakciách podmienených výchovou. Na vznik týchto bariér má silný vplyv aj psychické a fyzické poškodenie jedinca, a to tak aktuálne prítomné, ako aj chronické;
- **sociálne bariéry** – sú také, ktoré si najčastejšie spôsobujú a stavajú pred seba sami komunikujúci. Najčastejšími príčinami sú uvedomovanie si nerovnovážnej pozície v zmysle podhodnotenia alebo nadhodnotenia samého seba vo vzťahu k druhej strane (Búgelová, T., 2005).

V pedagogickej praxi je dôležité vysvetľovať a rozprávať sa so žiakmi. Oveľa ťažšie sa komunikuje, ak do rozhovoru zasahujú emócie, ktoré môžu značne ovplyvniť výsledok buď kladným, alebo negatívnym smerom. Je dôležité učiť žiakov prekonávať niektoré bariéry v komunikácii bez stresov a strachu, napr. nebát sa vyjadriť svoj názor, nehanbiť sa pri odpovedi za svoj jazykový prejav, za štruktúru vety a pod.

H. Belz a M. Siegrist (2001) odporúčajú prekonávať bariéry v komunikácii napr. týmito spôsobmi:

- spoločné riešenie problému namiesto rozprávania o ňom,
- vypracovanie čo najkonkrétnejších krokov riešenia komunikácie,
- pri komunikácii sa treba vyjadrovať v krátkych vetách a nepoužívať cudzie slová alebo odborné skratky,
- venovať veľkú pozornosť neverbálnej komunikácii,
- pri komunikácii pôsobiť harmonicky, iba tak docielime riešenie.

Bariéry v komunikácii nám mnohokrát znepríjemňujú život a naše vystupovanie na verejnosti. Aby sme ich mohli prekonávať a aby naša komunikácia bola úspešná, je potrebné, aby sme boli silnou osobnosťou.

## Zhrnutie

Rozhovory sú dôležitou súčasťou interpersonálnej komunikácie. Pedagóg by mal byť profesionálom v oblasti komunikácie i vedenia rozhovorov. Rozhovor vyžaduje dôslednú prípravu, ktorej súčasťou je predovšetkým vymedzenie cieľov, témy i organizačného zabezpečenia. K rozhovorom patria otázky, ktorými môžeme rozhovor dynamizovať, organizovať, posúvať žiaducim smerom. Otázky sú prostriedkom získavania informácií v kontexte s cieľmi a so zámerom. Poznanie jednotlivých druhov otázok nám umožní efektívnejšie viesť rozhovor a vyhnúť sa niektorým chybám. Pri niektorých typoch rozhovorov je vhodné uplatňovať empatické počúvanie, ktoré umožní partnerovi v rozhovore rozprávať nielen o svojom probléme, ale i o svojich prežívaniach, pocitoch. Pri

- označenie podmienok – najmä vtedy, ak by určité podmienky mohli ovplyvniť výkony žiakov, napr. žiak má zvládnuť určitú činnosť písomne, samostatne, s pomocou mapy, dobrovoľne a pod.;
- označenie kritérií na hodnotenie – určuje, podľa čoho učiteľ posúdi, či žiak stanovený cieľ dosiahol, teda podľa týchto kritérií bude žiakov výkon alebo produkt hodnotený. Kritériá môžu byť označené kvantitatívne (napr. s presnosťou 85 %, s uvedením najmenej troch príkladov, piatich dôvodov, dosiahne aspoň sedem správnych odpovedí z desiatich a pod.) alebo kvalitatívne (napr. projekt bude hodnotený podľa presnosti informácií, obrazovej dokumentácie, gramatickej správnosti a pod.).

Učiteľ si teda pri formulovaní špecifického cieľa kladie nasledujúce otázky:

*Čo má žiak vedieť?* (výkon žiaka)

*Za akých podmienok to má vedieť?* (podmienky výkonu)

*Do akej miery to má vedieť?* (norma, kritérium výkonu)

Napríklad: žiak dokáže sformulovať špecifický edukačný cieľ na ním zvolenú tému vyučovacej hodiny s použitím Bloomovej taxonómie edukačných cieľov. Žiak musí pri formulácii dodržať všetky podmienky kontrolovateľnosti cieľa a musí vedieť určiť, ktoré myšlienkové schopnosti plánuje rozvíjať.

Takto formulovaný cieľ je dôležitý preto, že umožňuje učiteľovi i žiakom, aby vopred presne vedeli, čo sa od nich vyžaduje, čo bude v ich činnosti a výkonoch sledované a hodnotené. Zahŕňa v sebe kritériá hodnotenia (bližšie pozri podkapitolu 6.7), čím prispieva k jeho objektivizácii.

Pri formulovaní merateľných cieľov je vhodné používať tzv. *taxonómie cieľov*. Taxonómia vyjadruje hierarchické usporiadanie kognitívnych, afektívnych alebo psychomotorických funkcií, ktoré sú vo vyučovacom procese u žiaka rozvíjané. Vyjadruje tiež postupnosť od nižších procesov k vyšším procesom, pričom dosiahnutie vyššej cieľovej kategórie predpokladá dosiahnutie nižšej cieľovej kategórie. Sú učiteľovým pomocníkom pri spresňovaní cieľov, umožňujú uvažovať o náročnosti cieľov, ich nadväznosti a komplexnosti (Skalková, J., 2007).

V kognitívnej oblasti je azda najznámejšia a najpoužívanejšia *Bloomova taxonómia*, ktorá obsahuje šesť kategórií intelektuálnych cieľov:

1. Znalosť (vedomosť) – zapamätanie – zahŕňa ciele najnižšej úrovne, ide o pamäťové reprodukovanie prvkov učiva (pojmov, faktov, zovšeobecnení).

Pri vymedzovaní tejto cieľovej kategórie sa využívajú nasledujúce aktívne slovesá: definovať, doplniť, napísať, opakovať, pomenovať, opísať, priradiť, reprodukovať, zoradiť, vybrať, vysvetliť, určiť.

Ďalších päť kategórií sa súhrnne označuje pojmom intelektové schopnosti a zručnosti.

2. Porozumenie – je späté so schopnosťou subjektu spracovať obsah určitej informácie do podoby, ktorá je preňho zmysluplná. Ide o schopnosť:



## Postupy vhodné na prácu s textom

Tabuľka 6.4

Typ činnosti	Podrobnejšia charakteristika činnosti
<b>Vyhľadávanie</b>	nájsť a reprodukovať hlavné body (myšlienky, tvrdenia) študovaného textu
<b>Prepojenie</b>	nájsť vzťahy a súvislosti nových informácií uvedených v texte s dosiaľ nadobudnutými poznatkami
<b>Vysvetlenie</b>	nájsť nejasné, problematické miesta v študovanom texte; zistiť, v čom presne problém spočíva; naplánovať si, čo s tým urobím; skúšať problém vyriešiť; vyskúšať niekoľko variantov riešení
<b>Transformovanie</b>	nájsť svoj vlastný, originálny spôsob, ako vyjadriť význam a zmysel toho, čo je najdôležitejšie v študovanom texte (nakresliť obrázok, schému, vymyslieť metaforu, príbeh a pod.)
<b>Posúdenie</b>	prístupovať k predkladaným informáciám kriticky; zaujímať k nim vlastné stanovisko; urobiť si na vec svoj názor
<b>Použitie</b>	premýšľať, ako by bolo možné použiť nové poznatky v budúcnosti
<b>Rozlíšenie</b>	vytvárať nové znalosti tak, že sa využije všetkých šiest predchádzajúcich typov činnosti

Zdroj: Sarigová, G., 1996, s. 180, in Mareš, J., 2013, s. 125.

### 6.6.1.2 Dialogické metódy vo vyučovaní

Pri *rozhovore* kladie učiteľ žiakom viacero úloh, väčšinou otázok, na ktoré žiak odpovedá, pričom prevažujú verbálne odpovede. Podstata rozhovoru, ako metódy, spočíva v tom, že prostredníctvom vhodne kladených otázok a odpovedí osvetľuje určitý jav, problém a vedie žiakov k novým poznatkom. Základnými prvkami rozhovoru sú oslovenie a replika, čím vzniká dialóg (Maňák, J. – Švec, V., 2003). Ten môže byť realizovaný nielen medzi žiakom a učiteľom, ale aj medzi žiakmi navzájom. Úlohou učiteľa je vytvárať podmienky na dialóg vo vyučovaní. V dialógu je dôležité, aby problém, ktorý je predmetom dialógu, bol pre žiakov zaujímavý, učiteľ navodzoval v triede atmosféru dôvery, ktorá umožňuje žiakom slobodne vyjadriť svoj názor, učil žiakov klásť otázky, argumentovať, načúvať, korigovať vlastné názory, byť tolerantný k druhým, spolupracovať s nimi (Skalková, J., 2007).

K základným štruktúrnym prvkom dialógu medzi učiteľom a žiakom patria otázka, pokyn – odpoveď – reakcia na odpoveď.

G. Petty (2004) uvádza, že v dialógu ide o komunikáciu dvoch a viacerých ľudí, ktorí musia dodržiavať nasledujúce zásady:

- striedanie replík,
- striedanie roly hovoriaceho a počúvajúceho,
- jeden partner reaguje na druhého partnera,
- aktívne počúvanie partnera,
- hľadanie spoločného významu.

## Ucelená typológia projektov

Tabuľka 6.6

Hľadisko triedenia	Typy projektov
<b>Navrhovateľ projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žiacke projekty</li> <li>• umelo pripravené projekty</li> <li>• kombinácia predchádzajúcich typov</li> </ul>
<b>Účel projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problémové projekty</li> <li>• konštruktívne projekty</li> <li>• hodnotiace projekty</li> <li>• projekty smerujúce k estetickej skúsenosti</li> <li>• projekty smerujúce k získaniu zručností</li> </ul>
<b>Informačný zdroj projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voľné projekty (informačný materiál si žiak zaobstará sám)</li> <li>• viazané projekty</li> <li>• kombinácia predchádzajúcich typov</li> </ul>
<b>Dĺžka projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• krátkodobé projekty (môžu trvať dve alebo viac vyučovacích hodín)</li> <li>• strednodobé projekty (realizujú sa v priebehu jedného až dvoch dní)</li> <li>• dlhodobé projekty (tzv. projektové týždne, ktoré sa realizujú zvyčajne raz ročne)</li> <li>• mimoriadne dlhodobé projekty (niekoľko týždňov alebo mesiacov; realizujú sa paralelne s vyučovaním)</li> </ul>
<b>Prostredie projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• školské projekty</li> <li>• domáce projekty</li> <li>• kombinácia predchádzajúcich typov</li> <li>• mimoškolské projekty</li> </ul>
<b>Počet zúčastnených na projekte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuálne projekty</li> <li>• spoločné projekty (skupinové, triedne, ročníkové, medzitriedne, medziročníkové, celoškolské)</li> </ul>
<b>Spôsob organizácie projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jednopredmetové projekty</li> <li>• viacpredmetové projekty</li> </ul>

Zdroj: Kratochvílová, J., 2006, s. 48.

H. Harausová (2011, s. 30-31) uvádza, že obsah jednotlivých častí projektu má byť takýto:

## 1. titulný list:

- škola, kde žiak študuje,
- názov projektu,
- meno, prípadne mená riešiteľov,
- čas (mesiac/mesiace, školský rok),