

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Druhá atestácia

Vplyv metód kritického myslenia na prístup k učniu

Mgr. Eva Jacková

2015

Vplyv metód kritického myslenia na prístup k učeniu

Atestačná práca na druhú atestáciu
v študijnom odbore (vyučovacom predmete):
slovenský jazyk a literatúra

Tematický okruh: učebné štýly, metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady

Mgr. Eva Jacková

Pracovisko autora: Základná škola, Klačno 4/2201, 034 01 Ružomberok

Pedagogický zamestnanec, kategória (podkategória): učiteľ, učiteľ pre nižšie stredné
vzdelávanie

Dosiahnuté vzdelanie (pre účely atestácie): vysokoškolské druhého stupňa

Metodicko-pedagogické centrum, pracovisko Banská Bystrica

ABSTRAKT

JACKOVÁ, EVA: *Vplyv metód kritického myslenia na prístup k učeniu*. [Atestačná práca]. Metodicko-pedagogické centrum v Banskej Bystrici, 2015. Počet strán 72.

Atestačná práca *Vplyv metód kritického myslenia na prístup k učeniu* prezentuje pedagogický výskum, v ktorom sa zisťoval vplyv metód kritického myslenia na zmenu prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový u žiakov 8. B triedy Základnej školy Klačno v Ružomberku v predmete slovenský jazyk a literatúra.

Práca je rozdelená na dve časti. Teoretická časť obsahuje dve kapitoly. Prvá kapitola je venovaná teoretickým východiskám kritického myslenia a prístupu k učeniu. V druhej kapitole sú charakterizované metódy kritického myslenia a Rámec pre vyučovanie a učenie EUR. Praktická časť zahŕňa dve kapitoly – tretiu a štvrtú. V tretej kapitole sú rozpracované vybrané metódy kritického myslenia tak, ako boli zaradené do vyučovania slovenského jazyka a literatúry v 8. ročníku základnej školy. Štvrtá kapitola ponúka výsledky pedagogického experimentu a štatistickú verifikáciu hypotéz.

Kľúčové slová: kritické myslenie, prístup k učeniu, metódy kritického myslenia, trojfázový modul EUR.

ABSTRACT

JACKOVÁ, EVA: The influence of methods of critical thinking on approach to learning. [Attestation's thesis.]. Methodological and Pedagogical Centre in Banská Bystrica. 72 pages.

Attestation's thesis The influence of methods of critical thinking on approach to learning presents educational research, which investigated the influence of methods of critical thinking to change the approach on learning from desultory approach to a disquisitional one of pupils of eight grade in elementary school Klačno in Ruzomberok during the lesson of Slovak language and literature.

The thesis consists of two parts. In the first chapter of theoretical part we deals with theoretical perspective of critical thinking and the approach of learning. In the second chapter, we characterized methods of critical thinking and Framework Educational Programme and ERR learning. The practical part consists of two chapters. In the third chapter we examine selected methods of critical thinking as they were included in the Slovak language and literature in the eighth grade of primary school. The fourth chapter presents the results of pedagogical experiment and verification of statistical hypotheses.

Key words: critical thinking, approach to learning, critical thinking methods, ERR module.

OBSAH

ABSTRAKT	2
ABSTRACT.....	3
OBSAH.....	4
ZOZNAM TABULIEK	5
ZOZNAM OBRÁZKOV	5
ZOZNAM GRAFOV	5
ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČASŤ	8
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KRITICKÉHO MYSLENIA A PRÍSTUPU K UČENIU.....	8
1.1 KRITICKÉ MYSLENIE A PRÍSTUP ŽIAKOV K UČENIU.....	11
1.2 POVRCHOVÝ A HĽBKOVÝ PRÍSTUP K UČENIU	11
2 METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA A RÁMEC PRE VYUČOVANIE A UČENIE	13
2.1 ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA A HĽBKOVÉHO PRÍSTUPU K UČENIU V RÁMCI PRE VYUČOVANIE A UČENIE (EUR)	13
2.2 FÁZY MODULU EUR.....	13
2.3 METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA	14
PRAKTICKÁ ČASŤ	21
3 VYBRANÉ METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA A ICH VYUŽITIE NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY V 8. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY V JEDNOTLIVÝCH FÁZACH VYUČOVANIA.....	21
3.1 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE EVOKÁCIE	21
3.2 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE UVEDOMENIA SI VÝZNAMU.....	26
3.3 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE REFLEXIE.....	42
4 PEDAGOGICKÝ VÝSKUM	46
4.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM A CIELE VÝSKUMU	46
4.2 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	47
4.3 VÝSKUMNÁ VZORKA, ZÁKLADNÝ SÚBOR	47
4.4 METÓDA VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ NÁSTROJ.....	48
4.5 VÝSLEDKY VÝSKUMU	49
4.5.1 SPRACOVANIE VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV A ICH ANALÝZA.....	49
4.5.2 ŠTATISTICKÁ VERIFIKÁCIA HYPOTÉZ	50
4.6 ZHRNUTIE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKOV VÝSKUMU	57
ZÁVER	59
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	61
ZOZNAM PRÍLOH.....	63

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 <i>Reliabilita výskumného nástroja</i>	49
Tabuľka 2 <i>Popisná štatistika</i>	50
Tabuľka 3 <i>Rozdiel v prístupe k učeniu medzi dievčatami a chlapcami</i>	50
Tabuľka 4 <i>Studentov párový t-test</i>	53
Tabuľka 5 <i>Znamienkový test – povrchový prístup k učeniu</i>	54
Tabuľka 6 <i>Wilcoxonov test – povrchový prístup k učeniu</i>	54
Tabuľka 7 <i>Znamienkový test – hĺbkový prístup k učeniu</i>	54
Tabuľka 8 <i>Wilcoxonov test – hĺbkový prístup k učeniu</i>	55
Tabuľka 9 <i>Porovnanie prístupu k učeniu vo výskumnej a kontrolnej vzorke</i>	57

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 <i>Brainstorming – nápady žiakov</i>	23
Obrázok 2 <i>Brainstorming – nápady žiakov po úprave</i>	23
Obrázok 3 <i>Najvýstižnejší žiaci päťlístok</i>	32
Obrázok 4 <i>Murova čítareň</i>	40
Obrázok 5 <i>Murova čítareň</i>	41
Obrázok 6 <i>www.murovacitaren.sk</i>	40
Obrázok 7 <i>Žiacka myšlienková mapa ohodnotená najvyšším počtom bodov</i>	45
Obrázok 8 <i>Znamienkový test</i>	53

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1 <i>Histogram – pretest povrchový prístup</i>	51
Graf 2 <i>Histogram – pretest hĺbkový prístup</i>	52
Graf 3 <i>Histogram – posttest povrchový prístup</i>	52
Graf 4 <i>Histogram – posttest hĺbkový prístup</i>	52
Graf 5 <i>Vzťah medzi známkom zo SJL na vysvedčení a prístupom k učeniu</i>	56
Graf 6 <i>Rozdiel v povrchovom a hĺbkovom prístupe k učeniu vo výskumnej a kontrolnej vzorke</i>	57

ÚVOD

*Nikdy som sa nič neučil hovorením.
Učím sa iba vtedy, keď kladiem otázky.*

Lou Holtz

Témou zefektívňovania vyučovania sa naše súčasné školstvo zaoberá už dlhú dobu. Výsledky niekoľkých prieskumov dokazujú, že mnohí naši žiaci majú problém učiť sa. Niektorí ešte stále považujú za najlepší spôsob učenia sa memorovanie učiva, učenie sa bez hlbšieho pochopenia jeho podstaty. Počas niekoľkoročnej praxe v základnej škole som mala možnosť spoznať aj žiakov, ktorí sa na vyučovacích hodinách aktívne zaoberali témou, boli aktívni v kladení otázok, uisťovali sa, či problematike dobre porozumeli, uvažovali o rôznych možnostiach a riešeníach problému, sami uvádzali príklady. Takýmto žiakom len mechanické učenie sa nestačí. Potrebujú mať v učive úplne jasno. Aj keď takýchto žiakov nie je veľa, priviedli ma na myšlienku, venovať sa metódam, ktoré učia žiakov správne sa učiť. Sú to metódy kritického myslenia, ktoré pomáhajú žiakom rozvíjať kritické myslenie a umožňujú im sa do učiva hlbšie ponoriť, lepšie mu porozumieť a zapamätať si ho. Rozvíjanie kritického myslenia je zakotvené aj v Štátnom vzdelávacom programe – slovenský jazyk a literatúra pre nižšie stredné vzdelávania, kde je kritické myslenie zaradené medzi kľúčové kognitívne kompetencie, ktoré majú byť u žiakov rozvíjané.

V atestačnej práci sa zaoberám využitím metód kritického myslenia a využitím Rámca pre vyučovanie a učenie (trojfázového modulu EUR) na hodinách slovenského jazyka a literatúry v 8. ročníku základnej školy. Cieľom atestačnej práce je prezentovať pedagogický výskum, ktorý bol zrealizovaný u žiakov 8. ročníka Základnej školy Klačno v Ružomberku na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Výskum sa uskutočnil formou experimentu, ktorým som sledovala zmenu prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový. Prístup k učeniu bol ovplyvňovaný zmenou štýlu vyučovania. Tradičné vyučovacie hodiny boli nahradené Rámcom pre vyučovanie a učenie EUR (trojfázovým modulom EUR) a do vyučovania boli zavedené metódy kritického myslenia. V práci sa snažím poukázať na efektívnosť využitia inovačných metód, v tomto prípade metód kritického myslenia, vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Atestačná práca je rozdelená na dve časti. Prvá časť je teoretická. V tejto časti práce sú rozpracované teoretické východiská kritického myslenia, povrchového

a hĺbkového prístupu k učeniu. *Je tiež poukázané na úzky vzťah medzi kritickým myslením a prístupom žiakov k učeniu* a na dôležitosť rozvíjania kritického myslenia v každom období detského veku. Najvhodnejšími metódami na rozvoj kritického myslenia, ktoré následne vplývajú aj na zmenu prístupu k učeniu, sú metódy kritického myslenia. Druhá časť atestačnej práce je praktická, zaoberá sa výskumným spracovaním stanoveného problému. Mojou snahou bolo nájsť odpovede na položené otázky výskumu: Aká je miera zastúpenia povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov? Má zmena štýlu vyučovania zavedením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania slovenského jazyka a literatúry vplyv na zmenu prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový? Bude nárast zastúpenia hĺbkového prístupu k učeniu na konci výskumu vyšší v experimentálnej triede ako v kontrolnej triede? Praktická časť práce obsahuje podrobný popis využitia deviatich metód kritického myslenia v rôznych fázach modulu EUR na hodinách slovenského jazyka a literatúry v 8. ročníku základnej školy. V tejto časti sa nachádzajú informácie o výskumnej vzorke, zvolenej výskumnej metóde a výskumnom nástroji, postupe spracovania získaných údajov a štatistickej verifikácii stanovených hypotéz.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KRITICKÉHO MYSLENIA A PRÍSTUPU K UČENIU

Súčasná doba prináša veľké množstvo zmien, nových ľahko dostupných informácií, veľa prostriedkov a zdrojov na ich získanie. Nie všetky informácie, ktoré sú žiakom dostupné, sú pre nich užitočné a potrebné. Preto je veľmi dôležité vybrať si správne informácie, kriticky ich zhodnotiť, hľadať medzi nimi súvislosti, zmysluplne s nimi pracovať a využiť ich v praxi. K tomuto procesu sú vedení žiaci už v základných školách rozvíjaním takých kľúčových kompetencií, ktoré im pomôžu získať vedomosti, zručnosti, správne hodnotové postoje a vhodne ich využiť a uplatniť v spoločnosti. Jednou z rozvíjaných kľúčových kompetencií je kritické myslenie, ktoré je východiskom pre správne a kvalitné učenie sa.

Pojmom kritické myslenie sa zaoberajú mnohí autori vo svojich štúdiách. V nasledujúcej časti sa budem venovať tým teóriám, ktoré, podľa môjho názoru, kritické myslenie výstižne a zrozumiteľne charakterizujú.

Kritické myslenie je uvážlivé, reflektívne myslenie, ktoré je zamerané na to, čomu veriť a čo robiť (Ennis, 1997, in Turek, 2003).

Podľa Grecmanovej (2000) je kritické myslenie schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby.

Iná definícia hovorí, že cieľom kritického myslenia je porozumenie, hodnotenie názorov a riešenie problémov. Na dosiahnutie spomínaného cieľa je najdôležitejšie kladenie otázok. Z toho, podľa autorových vyjadrení, vyplýva, že samotné kritické myslenie je kladenie otázok (Fowler, 1996, in Turek, 2003).

Podľa Tureka (2003) kriticky myslieť znamená premýšľať do hĺbky, zvažovať argumenty, hľadať väzby, predčasne nezovšeobecňovať, hľadať stále nové riešenia. Kritické myslenie ovplyvňuje kvalitu učenia sa, má veľký význam pre efektívne učenia sa a pre produktívny život.

David Klooster (2000), docent americkej literatúry na Hope College v Holandsku v štáte Michigan v USA, lektor a dobrovoľník pre program RWCT (Čítaním a písaním

ku kritickému mysleniu) v ČR a Arménsku, porovnáva kritické myslenie s inými typmi myslenia:

- Memorovanie – zapamätanie je dôležitá schopnosť myslenia, nevyhnutná pri učení, kritickým myslením ale nie je.
- Porozumenie zložitých myšlienok – je komplexná myšlienková operácia, pri ktorej je na začiatku naše myslenie pasívne, len prijíma závery a teórie, ktoré už niekto iný vymyslel.

Napriek odlišnostiam v spôsobe myslenia sú podľa Kloostera tieto typy myslenia východiskom pre kritické myslenie. Turek (2003) porovnáva kritické a tvorivé (intuitívne) myslenie, no naopak, zastáva názor o kvalitatívnej odlišnosti týchto dvoch druhov myslenia a o dôležitosti oboch druhov pre kvalitné a správne myslenie.

Klooster (2000) definuje kritické myslenie v piatich bodoch:

1. Kritické myslenie je nezávislé myslenie.

Základnou podmienkou kritického myslenia je vzťah individuálneho vlastníctva k myšlienkam. Kritický mysliteľ pociťuje slobodu myslieť za seba samého a rozhodovať za seba samého. Takéto myslenie sa nemusí vyznačovať vždy originalnosťou. Kritický mysliteľ môže prijať cudziu myšlienku, s ktorou súhlasí, ako vlastnú.

2. Získanie informácií je východiskom, nie cieľom kritického myslenia.

Aby mohlo dôjsť k procesu kritického myslenia a vytvorenia si vlastných záverov a názorov, je dôležité mať o predmete záujmu dôveryhodné informácie, fakty, pojmy a hypotézy.

3. Kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť.

Dôležitá ľudská vlastnosť pre rozvoj kritického myslenia je zvedavosť, prejavenie záujmu o niečo. Pre skutočné učenie sa je podstatná schopnosť nastoľovať problémy z bežného života, snaha ich riešiť a odpovedať na otázky vychádzajúce z vlastného záujmu a vlastných potrieb.

4. Kritické myslenie hľadá logické argumenty.

Kritickí myslitelia vytvárajú vlastné riešenia problémov a vedia ich obhájiť vhodnými argumentmi. Argument obsahuje tri zložky; tvrdenie, dôvody a dôkazy. Vytváraním argumentov a protiargumentov si kritický mysliteľ overí spoľahlivosť a platnosť postojov. Kritické myslenie sa zakladá na racionálnom rozhodnutí.

5. Kritické myslenie je myslením v spoločnosti.

Kritické myslenie sa rozvíja v dialógu a diskusii, v písomných prácach, teda vtedy, keď sa o myšlienky delíme s ostatnými. Tým sa upevňujú vlastné postoje, buduje sa tolerancia a schopnosť vypočuť si a prijať iný názor.

Podľa Kloostera (2000) je najmocnejší nástroj na rozvíjanie kritického myslenia písanie. Najlepšie sa ním naplňajú vyššie uvedené časti vymedzenia kritického myslenia. Písanie podnecuje aktivitu, zviditeľňuje myslenie. Písanie je nezávislé myslenie. Pri písaní sa využívajú nadobudnuté vedomosti a získané informácie. V písanom texte sa nastolí problém a hľadajú sa jeho riešenia. Písanie je spoločenská aktivita, pretože každý text má svojho čitateľa.

Krajčová, Daňková (2001) vymedzujú štyri etapy vývoja kritického myslenia:

1. reflexívne hodnotenie – celkové, globálne na základe dojmu (prevažuje v predškolskom veku),
2. kriteriálne hodnotenie – rešpektovanie a vytváranie kritérií hodnotenia (mladší školský vek),
3. zvažovanie váh kritérií – vytváranie hierarchie jednotlivých kritérií, voľba priorít (starší školský vek, adolescencia),
4. argumentácia – vo všetkých uvedených etapách sa dieťa učí argumentovať, dokazovať, diskutovať, ponúkať a prijímať kompromisy, učí sa konštruktívne riešiť problémy.

Z toho vyplýva, že rozvíjať kritické myslenie je vhodné v každom období detského veku od predškolského až po adolescenciu. Podstatné je, aby tento proces nebol náhodný a živelný, ale systematický, s jasne stanoveným cieľom. Podľa Tureka (2003) je niekoľko spôsobov, ako rozvíjať kritické myslenie v školách. Jedna možnosť je vyučovať ho ako samostatný predmet. Ďalšou z možností, ako učiť žiakov kriticky myslieť, je vyučovať kritické myslenie v rámci bežných vyučovacích predmetov. V tomto prípade je nevyhnutné zredukovať učivo v danom predmete, aby bolo možné osvojiť si ho do hĺbky na všetkých úrovniach učenia; zapamätanie, porozumenie, aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorivosť. Nevyhnutnou podmienkou na rozvoj kritického myslenia je vytvorenie priaznivej klímy bez výsmechu či preferovania niektorých žiakov učiteľom. Keďže kritické myslenie sa dá rozvíjať len v činnosti, je potrebná „zásadná zmena postavenia žiaka na vyučovaní: od pasivity žiaka, ktorý robí všetko iba na pokyn učiteľa, k aktivite, samostatnosti, tvorivosti, kooperatívnosti činnosti žiakov“ (Turek, 2003, str. 32).

1.1 KRITICKÉ MYSLENIE A PRÍSTUP ŽIAKOV K UČENIU

Ako už bolo v úvode spomenuté, mnohí žiaci ešte stále preferujú ako najlepší spôsob učenia sa memorovanie učiva, bez hlbšieho pochopenia jeho podstaty, čo podporuje aj tradičné vyučovanie, ktoré je v našom výchovno-vzdelávacom systéme stále dominantné.

Podľa P. Gavoru (1995) je kritické myslenie nástroj, ktorý pomáha žiakom prejsť od povrchného k hĺbkovému učeniu sa, k porozumeniu učiva, k hľadaniu a nájdeniu súvislostí medzi javmi a k vyvodzovaniu vlastných záverov.

Kritické myslenie teda úzko súvisí s prístupom k učeniu. Predstavitelia fenomenologickej psychológie Marton a Säljo (1976, in Turek 2003) zistili, že ľudia majú dva kvalitatívne odlišné prístupy k učeniu - povrchový a hĺbkový.

1.2 POVRCHOVÝ A HĽBKOVÝ PRÍSTUP K UČENIU

Povrchový prístup k učeniu

Tento spôsob učenia sa spočíva v pasívnom prijímaní poznatkov, v pamäťovom učení, memorovaní a reprodukovaní učiva. Poznatky sú prijímané bez ich hlbšieho skúmania na základe vonkajšej motivácie. Žiaci, u ktorých prevláda povrchový prístup k učeniu, nerozlišujú, čo je dôležité a podstatné, sú zameraní na reprodukciu názorov autorít bez premýšľania a hodnotenia informácií. Výsledkom takéhoto učenia sa sú krátkodobé vedomosti bez porozumenia učivu.

Hĺbkový prístup k učeniu

Hĺbkový prístup k učeniu je založený na snahe porozumieť učivu, chápať význam vecí a javov. U žiakov prevláda vnútorná motivácia, učivo ich zaujíma, hľadajú v ňom podstatné a menej podstatné časti, objavujú vzťahy a logické súvislosti medzi prvkami učiva a nové poznatky spájajú s už nadobudnutými vedomosťami. Výsledkom tohto prístupu k učeniu je dôkladnejšie pochopenie učiva, zapamätanie si a zhodnotenie naučeného. Žiaci, u ktorých prevláda hĺbkový prístup k učeniu, kriticky myslia. Kritické myslenie je charakteristické odhadovaním, hodnotením, predpokladaním, hľadaním princípov, tvorením hypotéz, zdôvodňovaním názorov, usudzovaním na základe kritérií, racionalitou a dôslednosťou, originalnosťou myslenia, precíznym vyjadrovaním, nezaujatosťou a snahou naučiť sa myslieť (Turek, 2003).

Podstatou zmeny prístupu k učeniu je rozvoj kritického myslenia u žiakov. Aby sa zo žiakov stali kritickí myslitelia, ktorí neustále tvoria nové otázky, formulujú problémy a hľadajú rôzne riešenia, vyvodzujú úsudky a závery, je potrebné zo strany učiteľov nájsť vhodný motivačný prvok vyvolávajúci u žiakov záujem hlbšie premýšľať o získaných informáciách a túžbu informáciám porozumieť, hľadať medzi nimi súvislosti a nové, ešte nenavrnuté riešenia.

2 METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA A RÁMEC PRE VYUČOVANIE A UČENIE

2.1 ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA A HĽBKOVÉHO PRÍSTUPU K UČENIU V RÁMCI PRE VYUČOVANIE A UČENIE (EUR)

Autormi Rámca pre vyučovanie a učenie - EUR, nazývaného tiež ako stratégia EUR alebo trojfázový modul EUR, sú Meredith a Steele (Turek, 2003). Podstatou tejto stratégie je pomôcť žiakom v porozumení učiva vo výkladovom texte členením vyučovacej hodiny (bloku) na tri základné fázy. Názov stratégie EUR je akronymom, ktorý vznikol z ich pomenovaní: evokácia – uvedomenie – reflexia (Hincová, 2011). Trojfázový modul učenia je charakteristický využívaním metód kritického myslenia. Rešpektuje prirodzené pochody, ktoré prebiehajú v mozgu. Vďaka tomu si žiaci zapamätajú učivo na dlhšiu dobu, na vyučovaní sú aktívnejší, viac motivovaní, prejavujú väčšiu mieru tvorivosti a zdokonaľujú komunikačné schopnosti a zručnosti. Metódy kritického myslenia sú založené na princípe demokracie, tolerancie a spolupráce. Rozvíjajú kritické myslenie, nezávislé myslenie, pomáhajú vytvárať vlastný názor, formujú schopnosť porozumieť druhej osobe, akceptovať iné názory, schopnosť rešpektovať alternatívne myšlienky a schopnosť efektívne sa učiť. Zavedením týchto metód do škôl sa zaoberá program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) – Čítaním a písaním ku kritickému myslieniu. Program je zameraný na využitie čítania, písania a diskusie takým spôsobom, aby dochádzalo k rozvíjaniu vyššie uvedených kompetencií žiakov. (Petrasová, 2003).

2.2 FÁZY MODULU EUR

1. Fáza evokácie (E) – žiaci si v tejto fáze sami vybavujú vedomosti, ktoré majú už k danej téme nadobudnuté. Zároveň sa aktivizujú, premýšľajú a formulujú svoje názory. V tejto fáze je najdôležitejšie vzbudiť u žiakov záujem o učenie alebo riešenie problému. Metódy, ktoré je vhodné použiť vo fáze evokácie - brainstorming, voľné písanie, myšlienkové mapy, päťlístok, rozhádzané vety, T-graf a i.
2. Fáza uvedomenia si významu (U) – je to fáza učenia sa, expozície a fixácie učebnej látky. Dôležité je udržať záujem žiakov o učenie a rozvíjať také vnímanie, aby novým

informáciám rozumeli a spájali ich s už nadobudnutými. V tejto fáze sa najviac využívajú metódy – I.N.S.E.R.T., podvojný denník, pracovné listy, riadené a párové čítanie, metóda štyroch rohov, nájdená báseň, akademická debata, šesť klobúkov alebo ako myslieť, kúty, metóda dookola a i.

3. Fáza reflexie (R) - žiaci si v tejto fáze triedia, systematizujú a upevňujú vedomosti. Hlavným cieľom reflexie je formulácia myšlienok, vytváranie vlastných názorov a ich prezentácia vlastnými slovami. Až v tejto fáze dochádza k osvojovaniu si učiva a vzniku trvalých vedomostí. Metódy vhodné pre túto fázu – myšlienková mapa, päťlístok, kocka, voľné písanie, brainstorming, I.N.S.E.R.T (Petty, 2008).

2.3 METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA

Podľa Niny Rutovej (2010) metódy kritického myslenia podporujú metodické myslenie, vedú žiakov od intuície a spontánnosti k tomu, aby nehovorili to, čo im ako prvé napadne, ale aby sa hlbšie ponorili do problému a vybudovali si vlastný názor na základe toho, čo o probléme vedia a na základe nových informácií.

Ďalšia časť práce sa venuje vybraným metódam kritického myslenia, ktoré sú realizovateľné na hodinách slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni základnej školy.

Sokratovská metóda

Táto metóda, nazývaná tiež sokratovský rozhovor, je najstaršou metódou rozvoja kritického myslenia. Jej podstatou je rozhovor učiteľa a žiakov, ktorý začína vyslovením problému. Učiteľ kladie otázky typu: Prečo? Ako? Čo z toho vyplýva? Žiaci na ne spolu hľadajú odpovede. Učiteľ so žiakmi vedie diskusiu, na konci ktorej sa dohodnú na riešení problému. Učiteľ otázky starostlivo vyberá a vhodne formuluje, aby hľadanie odpovedí nútilo žiakov hlbšie sa nad problémom zamyslieť, formulovať argumenty, vypočítať si iné názory a rozmyšľať o nich, pozeráť sa na problém z rôznych uhlov pohľadu a vyvodzovať závery (Turek, 2003).

Hľadanie párov na základe sémantických vzťahov (pexeso)

Podstata tejto metódy tkvie v hľadaní významovo správnych pojmov. Pri aktivite sa používajú dva druhy kartičiek (červené a modré). Jeden druh kartičiek (červené) obsahuje isté informácie, pojmy. Druhý druh kartičiek (modré) obsahuje konkrétne texty. Kartičky sa rozďajú žiakom. Hru začína žiak s modrou kartičkou. Text viackrát prečíta

a vyzve žiaka, ktorý vlastní červenú kartičku - významový pár, aby sa prihlásil. Túto metódu je vhodné využiť predovšetkým vo fáze reflexie. Žiaci si zábavným spôsobom sumarizujú a upevňujú vedomosti o danej téme.

Brainstorming

Búrka mozgu – metóda je založená na produkcii čo najväčšieho počtu návrhov na riešenie nejakého problému. Žiaci píšú na tabuľu všetky nápady, ktoré im napadnú v súvislosti s riešeným problémom alebo danou témou. Metóda je vhodná pri riešení takých problémov, pri ktorých na položenú otázku neexistuje jednoduchá odpoveď, ale k správnej odpovedi sa treba dopracovať tvorivým spôsobom. Pri tejto metóde je dôležité tolerovať všetky nápady, žiadny nekritizovať, nehodnotiť, každá myšlienka je zaznamenaná. Až na záver sa odstráni to, čo je nevhodné.

Základné pravidlá brainstormingu:

- Zadať jasnú úlohu, len jeden problém.
- Nekritizovať, nehodnotiť.
- Sústrediť sa na generovanie čo najviac nápadov.
- Budovať na nápadoch ostatných.
- Udržiavať čo najrýchlejšie predkladanie nápadov.
- Vzájomne sa inšpirovať.
- Uvoľniť fantáziu.
- Všetci účastníci sú si rovní.

Myšlienková mapa

Pojmová mapa je jedným zo spôsobov, ako vizuálne znázorniť a vyjadriť svoje chápanie a vzájomné vzťahy pojmov a myšlienok. Je vhodná pri práci s prečítaným textom. Metóda je založená na prehľadnom zaznamenávaní problému. Slúži ako prostriedok zhrnutia poznatkov, prepojenia už osvojených vedomostí s novými a ich ľahšieho zapamätania si učiva. Základné slovo problému sa napíše na tabuľu alebo na papier. Žiaci píšú okolo slova pojmy, ktoré im napadnú a nejakým spôsobom súvisia s daným slovom. Hľadajú vzťahy a súvislosti medzi pojмами. Myšlienkové mapy pomáhajú žiakom kontrolovať postup v učení, pomáhajú pochopiť nové prvky v učení, umožňujú pochopiť nadradenosť a podradenosť vzťahov, uľahčujú im zapamätať si učivo.

Typy myšlienkových máp:

Pavúk – je myšlienková mapa, v ktorej sa základný pojem nachádza v strede a s ním súvisiace pojmy sa vpisujú okolo neho.

Hierarchická myšlienková mapa – najdôležitejšia informácia je na vrchole a podradené pojmy sú uložené zostupne.

Vývojový diagram – informácie sú uložené lineárne.

Systémová myšlienková mapa – informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.

V literárnych zdrojoch sú navrhnuté viaceré spôsoby hodnotenia žiackych pojmových máp. Podľa Patrasovej (2008) je možné žiakom prideliť jeden bod za každé prijateľne charakterizované slovné spojenie dvoch pojmov, za hierarchickú úroveň päť bodov, za prijateľne slovne charakterizované krížové spojenie pojmov desať bodov, za určenie konkrétnych príkladov na odlišenie od všeobecných pojmov jeden bod.

Metóda I.N.S.E.R.T.

Metóda je založená na pozornom a uvedomelom čítaní predloženého textu, umožňuje žiakom samostatnú prácu s textom. Žiaci pozorne čítajú predložený text a v priebehu čítania si v texte robia značky:

- ✓ ...známe informácie,
- + ...nové informácie,
- ...myšlienky, s ktorými nesúhlasím,
- ? ...informácie, o ktorých sa chcem dozvedieť viac.

Po prečítaní textu a podrobnej analýze nasleduje diskusia o texte.

Cinquain, päťlístok – päťriadková básnička

Metóda spočíva v rozvíjaní témy, problému alebo námetu. Postupne sa uvádza *téma* – jedno slovo, *popis* – charakteristika pojmu – dve prídavné mená, *vyjadrenie činnosti* – tri slovesá, na ďalší riadok sa napíše *štvorslovná veta* – zhrnutie poznatkov o danej téme, posledný riadok je *jedno slovo, synonymum* – zhrnutie témy.

Párové čítanie

Je to metóda, ktorá podporuje učenie sa spoluprácou a sebakontrolu. Metóda vyžaduje dobrú organizáciu a disciplínu. Cieľom metódy je utriedenie si nových poznatkov a lepšie pochopenie učiva. Žiaci pracujú v pároch. Ich úlohou je vedieť reprodukovať text, ktorý sa rozdelí na úseky. Členovia páru zastávajú dve roly, ktoré si navzájom v priebehu čítania vymieňajú. Prvá rola – spravodajca, referujúci, druhá rola –

respondent. Členovia úseky textu prečítajú a partnerovi vlastnými slovami povedia, o čom čítali. Povolené je kladenie pomocných otázok na objasnenie textu.

Voľné písanie

Metóda umožňuje voľné plynutie myšlienok, aktivizuje sa ňou uvažovanie a plynutie myšlienkových postupov. Pri písaní prebieha súčasne proces myslenia aj písania. Hlavným cieľom je vyprodukovať čo najviac myšlienok. Aktivita začína stanovením času. Žiaci po zadaní témy píšú všetko, čo im napadne k stanovenej téme. Ruku musia mať stále v pohybe, ak im nič k téme nenapadá, môžu si čmárať, aby stimulovali myslenie. V textoch sa nehodnotí ani pravopis, ani gramatická stavba viet. Písanie je anonymné. Prezentácia prác je dobrovoľná (Petty, 2008).

Nina Rutová na webovej stránke www.respektneboli.eu popisuje ďalšie metódy kritického myslenia.

Round robin (metóda dookola)

Každá skupina dostane papier s otázkou, ktorá sa týka danej problematiky. Žiaci sa snažia nájsť všetky možné odpovede, ktoré čitateľne zapisujú na papier. Po niekoľkominútovej práci papier odovzdajú ďalšej skupine. Žiaci tejto skupiny si prečítajú odpovede spolužiakov a doplnia svoje vlastné nápady a pripomienky. Papiere sa posúvajú dookola tak dlho, kým sa nedostanú k pôvodným majiteľom.

Kúty

Metóda podporuje schopnosť diskutovať, formulovať vlastný názor a vhodne ho vyjadriť. Žiaci sa zároveň učia prijať iný názor a diskutovať o ňom. Po oboznámení sa s problematikou (navodenie témy, čítanie knihy, premietnutie filmu) žiaci diskutujú formou konfrontačných názorov. Svoje argumenty si zapisujú do dvoch stĺpcov – argumenty za a argumenty proti. Po zrátaní argumentov sa žiaci, ktorí majú viac argumentov za, postavia do jedného kúta a žiaci, ktorí majú viac argumentov proti, sa postavia do druhého kúta. Nerozhodní žiaci sa postavia medzi obidve skupiny. Skupiny sa dohodnú na spoločných argumentoch a hovorcovia skupín argumentujú aj oponujú. Žiaci môžu zmeniť názor a prejsť do druhej skupiny. Dôležité je dodržať stanovený čas, počúvať súpera, neskákať do reči, diskutovať tvárou v tvár a mať možnosť zmeniť názor.

T-graf – vnútorný dialóg (príprava na diskusiu)

Metóda je založená na vytvorení grafickej pomôcky pri riešení problému, na ktorý existujú protichodné pohľady a názory. Žiaci si argumenty za a proti zapisujú do dvoch stĺpcov na papier. Na záver prebehne diskusia. T-graf pomáha – rozpoznať klady a zápory problému, vcítiť sa do pozície protivníka, pripraviť sa na diskusiu, zhromažďovať názory odborníkov, rešpektovať opačný názor.

Trojfázový rozhovor

Je kooperatívna diskusná aktivita, pri ktorej sa žiaci postupne vystriedajú v troch rolách. V prvej role žiak informuje skupinu o tom, čo ho na probléme zaujalo, odpovedá na otázky spolužiakov. V druhej kladie otázky. V tretej zapisuje informácie. Hlavným cieľom metódy je naučiť žiakov formulovať názor, zvládnuť techniku diskusie a dodržiavať jej pravidlá.

Akademická debata

Je metóda, ktorá učí žiakov kriticky myslieť, formulovať názory a argumenty a dodržiavať pravidlá diskusie. Žiaci sa rozdelia do dvoch tímov s protichodnými názormi. Naučia sa vyhľadávať informácie z dôveryhodných a správnych zdrojov, v diskusii sa opierajú o dôkazy, pozerajú sa na problém z dvoch pohľadov, argumentujú, učia sa prijať iný názor.

Nájdenná báseň

Metóda podporuje a rozvíja tvorivé písanie, kreativitu a kritické myslenie. Žiaci pracujú s prozaickým textom, vyberú si časť textu, s ktorou budú pracovať. Z textu vyberú slová alebo celé vety, ktoré sú pre nich zaujímavé, vypíšu ich, vyčiarknu z nich tie, ktoré sa im nepáčia. Slová prepisujú do každého druhého riadka. Môžu pridať maximálne dve svoje slová. Takýmto spôsobom vytvoria báseň. Nájdenná báseň pomáha žiakom lepšie vnímať text a zamerať sa na jeho podstatu, pri práci s prozaickým textom vnímať jeho kompozíciu, štylizáciu a využitie jazykových prostriedkov. Umožňuje citové prežívanie, rozvíja predstavivosť a fantáziu.

Skladačkové učenie

Je metóda, pomocou ktorej sa učia žiaci navzájom. V štvorčlenných skupinách si rozdelia text na časti. Každý člen skupiny dostane jednu časť, ktorú preštuduje a vyberie

z nej podstatné informácie. O nich poinformuje ostatných členov skupiny. Takýmto spôsobom sa žiaci sami oboznámia s témou.

Metóda štyroch rohov

Podstatou metódy sú odpovede na štyri učiteľom zadané otázky, ktoré sú umiestnené v rohoch triedy. Otázky sú napísané na papieri a týkajú sa preberanej problematiky alebo prečítaného textu. Žiaci pracujú v skupinách, postupne prechádzajú po triede a po dohode skupina napíše svoj názor na papier k danej úlohe alebo otázke. Aktivita sa ukončí vtedy, keď skupiny zodpovedajú na všetky štyri otázky.

Šesť klobúkov alebo ako myslieť

Metódu zaviedol Edward de Bono, autor koncepcie laterálneho myslenia (Patrasová 2008), jej princípom je použitie rôznych uhlov pohľadu na jeden problém. Cieľom tejto metódy je zjednodušiť proces myslenia tak, že mysliteľovi dovoľuje zaoberať sa len jednou vecou a umožniť prechod od jedného typu myslenia k druhému. Podstatou je hranie rolí ako v divadle. Účastníci si vyberú, ktorý z klobúkov si nasadia a poradie, v akom budú hrať rolu klobúkom presne vymedzenú. Mysliteľské klobúky sú odlišené farbami.

Biely klobúk – objektívne fakty a čísla, mysliteľ je nestranný a objektívny, poskytuje fakty a presné informácie. Myslenie s bielym klobúkom si vyžaduje disciplínu a cieľavedomosť.

Červený klobúk – predstavuje emocionálny prístup, poukazuje na to, že city a pocity sú pre myslenie dôležité. Červený klobúk umožňuje mysliteľovi skúmať city iných, stačí, aby si ho nasadil.

Čierny klobúk – nositeľ čierneho klobúka uvádza argumenty a protiargumenty, poukazuje na omyly a chyby, kriticky myslí, odhaľuje príčiny, prečo niečo nebude fungovať.

Žltý klobúk - vyjadruje pozitívne myslenie, ponúka návrhy na riešenie problému, dáva priestor víziám a snom, nezaoberá sa priamo tvorbou nových myšlienok.

Zelený klobúk – symbolizuje tvorivosť a nové myšlienky, súčasťou tohto myslenia je provokatívny podnet, ktorý má zmeniť zaužívané myslenie.

Modrý klobúk – zaoberá sa riadením a organizáciou myšlienkových operácií, samostatne organizuje myslenie, rozhoduje o tom, kedy sa ktorý klobúk nasadí, určuje tému, o ktorej sa bude premýšľať, určuje pravidlá, zodpovedá za vypracovanie zhrnutí a záverov (Petrasová, 2008).

Ako už bolo vyššie uvedené, metódy kritického myslenia skvalitňujú, zdokonaľujú a prehlbujú myslenie žiakov a zároveň ich aktivizujú k práci na vyučovacej hodine. Žiaci sa naučia vyhľadávať informácie sami, vlastným pričinením. Takto získané znalosti sú trvácnejšie ako vedomosti naučené naspamäť a žiaci ich dokážu vhodne použiť v rôznych situáciách. Pomocou metód kritického myslenia sa učia žiaci usporiadať si svoje myšlienky a sformulovať ich do vlastného názoru, ktorý následne konfrontujú s názormi spolužiakov. Zároveň sa zdokonaľuje kooperácia vo dvojiciach alebo v skupine. Metódy sa podieľajú na vytváraní priestoru pre vznik sociálnych interakcií a umožňujú uplatnenie sa každého žiaka podľa jeho talentu, schopností a predpokladov.

PRAKTICKÁ ČASŤ

3 VYBRANÉ METÓDY KRITICKÉHO MYSLENIA A ICH VYUŽITIE NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY V 8. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY V JEDNOTLIVÝCH FÁZACH VYUČOVANIA

V praktickej časti atestačnej práce ponúkam niekoľko rozpracovaných metód kritického myslenia, ktoré sa dajú využiť vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry (SJL) v základnej škole. Upriamila som pozornosť na tie metódy, ktoré sú zamerané na písanie, vyjadrenie vlastného názoru a prezentovanie žiackej činnosti. Metódy sú zoradené podľa fáz modulu EUR, v ktorých sa využívajú; fáza evokácie - brainstorming, voľné písanie; fáza uvedomenia si významu – šesť myšliacich klobúkov, cinquain, metóda štyroch rohov, akademická debata, nájdená báseň; fáza reflexie - pexeso, myšlienková mapa.

Metódy kritického myslenia som zaradila do vyučovania slovenského jazyka a literatúry v triede 8. B Základnej školy Klačno v Ružomberku a ich využitím som sledovala zmenu žiackeho prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový a v neposlednom rade aj rozvoj kritického myslenia u žiakov. Pedagogický výskum, ktorého boli metódy kritického myslenia súčasťou, je rozpracovaný v kapitole 4.

3.1 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE EVOKÁCIE

Brainstorming

Tematický celok:	Slovné druhy
Téma:	Slovesá – opakovanie
Využitie:	fáza evokácie
Časové rozmedzie:	10 - 15 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	tabuľa, kriedy, učebnica Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl

Cieľ:

- *kognitívny* – žiaci definujú funkciu slovíes v texte, dokážu určiť gramatické kategórie osoby, čísla, času, spôsobu a dokážu roztriediť slovesá podľa slovesného vidu z vybraných textov,

- *psychomotorický* – žiaci aplikujú vhodné slovesá v rôznych druhoch komunikácie, vyjadria, prezentujú a obhajujú vlastný názor pred triedou, dokážu sa zapojiť do diskusie,
- *afektívny* – žiaci získajú zmysel pre tolerantnosť rôznorodosti názorov.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: schopnosť kriticky myslieť, učiť sa sám aj v skupine, formulovať a riešiť problém, tvoriť, prijať a spracovať informácie,
- *sociálne*: schopnosť spolupracovať so spolužiakmi v skupine,
- *osobnostné*: schopnosť regulovať svoje konanie.

Predmetové kompetencie:

- pochopiť a vysvetliť funkciu slovies a ich gramatických kategórií v umeleckom a vecnom texte,
- využívať vo vetách správne gramatické tvary slovies,
- zoradiť informácie a myšlienky podľa logickej postupnosti,
- vytvoriť jednoduché vety a súvetia.

Pracovný postup

V úvode fázy expozície som zvolila motiváciu k činnosti formou čítania textu bez slovies (časť z úryvku diela Anna zo Zeleného domu z učebnice literatúry, str. 55). Text prečítal dobrovoľník, ktorý mal na nácvik čítania pár sekúnd. Žiakov som upozornila, aby pozorne počúvali príbeh. Po prečítaní som ich vyzvala, aby text reprodukovali. Žiaci sa zamysleli nad zmysluplnosťou textu a zistili, že nevedia text ani reprodukovať, ani vyjadriť tému príbehu. Príbeh nedával zmysel, pretože v ňom chýbali slovesá, ktoré sú v rozprávaní nositeľmi deja. Spolu so žiakmi sme si pripomenuli dôležitosť slovies v textoch a v jazykovej komunikácii. Následne som do stredu tabule farebne napísala tému vyučovacej hodiny – slovesá. Vyzvala som žiakov, aby okolo základného pojmu zapisovali všetko, čo im napadne v súvislosti s pojmom napísaným na tabuli. Keďže túto činnosť na hodinách so žiakmi robíme opakovane, nebolo potrebné žiakov usmerňovať pri zapisovaní myšlienok na tabuľu. Žiaci k tabuli prichádzali postupne a počkali, kým dopíše žiak pred nimi. Nedochádzalo k chaosu ani k nezhodám medzi nimi. V prvotnej fáze zapisovania myšlienok na tabuľu som nič nehodnotila, žiaci zapisovali všetky nápady, aj tie, ktoré s témou nesúvisia (Obrázok 1). Na záver sme spolu so žiakmi zhodnotili zapísané pojmy a červenou farbou sme prečiarkli nesprávne, ktoré so

Voľné písanie

Tematický celok:	Výkladový slohový postup
Téma:	Úvaha
Využitie:	fáza evokácie
Časové rozmedzie:	15 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	počítač, internet, papier, pero

Cieľ:

- *kognitívny* – žiaci dokážu sformulovať súvislý text, dokážu samostatne použiť vhodné jazykové prostriedky v súlade so slohovým útvarom – úvaha,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu pohotovo sformulovať základné myšlienky, pri ich prezentácii dokážu správne dýchať, vhodne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- *afektívny* – žiaci sú schopní uvedomiť si hodnotu vlastnej práce.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť tvorivo myslieť, verbálne vyjadriť vôľu a city,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém a vytvárať vlastnú identitu.

Predmetové kompetencie:

- sformulovať vlastný názor a pomocou argumentov ho obhájiť,
- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- využívať primerané stylistické prostriedky, využiť gestikuláciu a mimiku pri ústnom prejave,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania požadovaného slohového žánru,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania stanovenej témy,
- ústne prezentovať vlastný text.

Pracovný postup

V prvej fáze vyučovacej hodiny s témou *úvaha* som použila metódu voľné písanie. Ako motivačný prvok som zaradila pieseň s názvom Pieseň o kamarátstve, ktorú spievala Darinka Rolincová. (Dostupná na internete <https://goo.gl/R3z16f>)

Úryvok textu piesne

Keď sa z ničoho nič ocitnete v núdzi, koho máte vtedy, koho naporúdzi. Naporúdzi máte vždy len kamaráta, neotvorí na vás ústa ako vráta, ako vráta.

A nevraví potom, aký to bol výkon. A nič nechce za to, ako býva zvykom. Ani čokoládu ani iné statky, na priateľstvo veru každý býva krátky, býva krátky.

Žiaci dostali text piesne do lavice a zadala som im úlohu. Aká bola téma textu piesne? So žiakmi sme sa zhodli na odpovedi, že témou piesne bolo priateľstvo. Následne som žiakom zadala pokyny na ďalšiu činnosť. V priebehu 15 minút písali svoje názory na tému priateľstvo, zapisovali všetko, čo im napadlo v súvislosti so zadanou témou. Dôležité bolo, aby písali celý stanovený čas, pero sa dotýkalo papiera a ruka bola v pohybe. Žiacke úvahy boli anonymné, nehodnotili sa gramaticky ani pravopisne. Do úvahy sa nebral ani rozsah prác. Dopredu som žiakov upozornila, aby sa už k napísanému nevracali a v texte neopravovali pravopis, štylizáciu viet ani formálnu stránku. Po krátkom rozruchu a počiatočnom chaose žiaci začali písať všetko, čo im v súvislosti s témou napadlo. K plneniu úlohy sa postavili zodpovedne a nadmieru tvorivo. V triede vládla tvorivá pracovná atmosféra bez rušivých prvkov. Žiaci sa tak mohli naplno venovať písaniu. Výsledkom ich práce boli veľmi zmysluplné a duchaplné texty s hlbokými myšlienkami o priateľstve medzi ľuďmi (Príloha A). V záverečnej časti svoje práce prečítali dobrovoľníci pred spolužiakmi, čo posilnilo pozitívnu atmosféru v triede a žiakom prinieslo radosť z dobre vykonanej práce.

Ukážky žiackych myšlienok

Hlavne, že máme pri sebe osobu, ktorá je pre nás dôležitá.

Pre mňa je priateľstvo veľmi cenné. Zahŕňa to mnoho dôležitých vecí. Dôveru, oporu, istotu, pomoc v potrebnej chvíli, súcit, empatiu.

Je to pre mňa najdôležitejšia vec na svete, dôležitejšia ako láska.

Priateľstvo je vzácne a jedinečné.

3.2 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE UVEDOMENIA SI VÝZNAMU

Šesť mysliacich klobúkov

Tematický celok:	Epická poézia
Téma:	Samo Chalupka: Mor ho!
Využitie:	fáza uvedomenia si významu
Časové rozmedzie:	25 – 30 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	farebné textilné klobúky, báseň Mor ho! šesť papierov A3, učebnica literatúry, zvuková nahrávka básne Mor ho! počítač, internet

Cieľ:

- *kognitívny* - žiaci dokážu na základe analýzy literárneho diela vyjadriť hlavnú myšlienku básne Mor Ho!, určiť hlavné a vedľajšie postavy literárneho diela, analyzovať báseň z hľadiska témy, kompozície, štylizácie a metriky,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu pri recitovaní básne dodržiavať jej rytmickú usporiadanosť, správne dýchať, vhodne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- *afektívny* – žiaci sú schopní vyjadriť svoje pocity po prečítaní a analýze básne, získajú pocit empatie a spolupatričnosti k národu.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť učiť sa sám aj v skupine, kriticky a tvorivo myslieť,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupiny, spôsobilosť kooperácie a empatie,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém.

Predmetové kompetencie:

- sformulovať vlastný názor a pomocou argumentov ho obhájiť,
- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- využívať primerané štylistické prostriedky,
- využiť prozodické vlastnosti reči,
- využiť gestikuláciu a mimiku pri ústnom prejave,
- analyzovať umelecký text po kompozičnej stránke,
- vyjadriť svoj čitateľský zážitok a sformulovať hodnotenie diela,
- vžiť sa do pocitov a konania postáv, poukázať na ich pozitívne a negatívne konanie,

- aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty,
- transformovať text do iného žánru,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania stanoveného slohového žánru,
- ústne prezentovať vlastný text.

Pracovný postup

Vyučovacia hodina nasledovala po vyučovacej hodine, počas ktorej si žiaci zopakovali hlavné znaky literárneho smeru – romantizmus a ideu štúrovského hnutia (dôraz na city, fantáziu, rozpor medzi snom a skutočnosťou, literárny hrdina – tulák, burič, revolucionár, nechce sa prispôbiť spoločnosti, boj za národnú slobodu), priblížili si revolučné obdobie, v ktorom žil a tvoril autor básne. Žiaci si báseň *Mor ho!* prečítali doma v rámci domácej úlohy. Na vyučovacej hodine si vypočuli nahrávku básne *Mor ho!* a zároveň text sledovali v učebnici. Zámerne som vybrala takúto formu oboznámenia sa s textom, pretože báseň na nahrávke čítal profesionálny herec a žiaci tak mohli lepšie precítiť dramatický prednes básne. Pred rozborom básne sa žiaci zoskupili do šiestich skupín. V tejto triede je 16 žiakov, vytvorili sme 4 trojčlenné skupiny a 2 dvojice. Pomôcky – farebné klobúky - som nechala za dverami triedy, aby žiakov počas prednesu básne nerozptyľovali. Každá skupina si vybrala jeden klobúk, v ktorom boli nastrihané stuhý rovnakej farby ako farba klobúka, ktoré si členovia skupín uviazali na ruku. Až potom som žiakom vysvetlila pravidlá a postup aktivity.

Skupina s *bielym klobúkom* dostala úlohu – nájsť v básni fakty z histórie, žiaci sa zamerali na informácie o prostredí, kde sa jednoduchý dej odohrával, časové obdobie, formulovali tému básne, ideu, vymenovali postavy. Hľadali básnické prostriedky, citáty z básne, charakterizovali rým, veršový systém, vyjadrovali sa objektívne, svoje subjektívne názory ani pocity neprejavovali.

literárny druh: epika; literárny žáner: lyricko-epická báseň (má jednoduchý dej); téma: *Slovania bojujú s Rimanmi za vlastný národ*; idea: *boj za slobodu národa – „Mor ty len, a voľ nebyť, ako byť otrokom!“* prostredie: *dej sa odohrával na brehu Dunaja*; časové obdobie: *približne 3. – 4. storočie*; postavy - kladné: *slovanskí junáci – kolektívny hrdina*; postavy - záporné: *rímsky cisár a rímske vojsko*; básnické prostriedky: *metafora – zem hrobom každému vrahovi stane sa, kolíska dávna synov slávy*; prirovnanie - *rastom sú ako jedle, pevní ako skala*; epiteton – *pyšné hory, zo slávneho snemu*; personifikácia – *meno posiaľ v piesni ľudu žije, krv zovrela*; epizeuxa – *A ty, mor ho! Hoj, mor ho!*;

symboly: orol – sloboda, Dunaj, Tatry – územie Slovanov; rým: združený aabb; sylobický veršový systém 13 veršov; rečnická otázka – Azda tých padlých Slovanov sa bojí?

Skupina s červeným klobúkom vyjadrovala svoje pocity, ktoré mali pri čítaní básne. Ich úlohou bolo rozlíšiť a pomenovať na základe konania postáv ich pocity. Mali sa vcítiť do úlohy kolektívneho hrdinu básne a pomenovať pocity slovenských mládencov v jednotlivých fázach ukážky a poukázať na negatívne pocity – cisárov hnev.

1. časť úryvku básne – Slovania boli mierumilovní, neboli nahnevaní, nebáli sa, boli zvedaví, prečo cisár prišiel na ich územie. Privítali ho chlebom a soľou. Boli pripravení bojovať, ak by cisár neprišiel v mieri.
2. časť úryvku básne – Slovania sa dozvedeli, že cisár neprišiel v mieri, chce získať ich územie. Mali pocit, že ho musia chrániť, boli prirodzenou súčasťou slovanského národa a za žiadnych okolností sa ho nechceli vzdať. Aj keď v boji umierali, cítili sa ako víťazi a boli radi, že mali tú česť zomrieť za národ.
3. časť úryvku básne – Slovania boli nahnevaní na Rimanov, že zvíťazili, cítili smútok, no zároveň boli hrdí na seba, že bojovali až do konca a stali sa morálnymi víťazmi. Rímsky cisár bol bohatý, mal silné vojsko. Bol sebavedomý a myslel si, že dobyje každú krajinu. Na záver, keď sa pozeral na veľa zabitých vojakov, hanbil radovať sa zo svojho víťazstva, mal výčitky svedomia.

Skupina s čiernym klobúkom sa zamerala na omyly a chyby postáv v básni, odhaľovala príčiny, prečo sa postavy dopúšťali omylov, aký dopad malo ich konanie na ďalšie pokračovanie deja.

Slovania neboli dobre vyzbrojení ani vycvičení na boj. Boli dôverčiví, hrdí na národ a odhodlaní zaň umrieť, nechceli sa stať otrokmi Rimanov, chceli byť slobodní. Neuvedomili si, že keď všetci muži padnú, nebude ich mať kto ochraňovať a národ zanikne.

Skupina so žltým klobúkom hľadala v ukážke pozitívne pasáže, vyzdvihovala konanie kladných postáv, poukazovala na dobro a pozitívne poslanstvo básne.

Kladný hrdina boli slovenskí junáci (kolektívny hrdina), ktorí prišli k cisárovi ako priatelia, chceli zachovať mier, privítali ho chlebom a soľou. Slovania boli vysokí, urastení a mocní, so svetlými vlasmi a modrými očami. Boli smelí, udatní a oddaní svojmu národu, nebáli sa cisára. Boli hrdí na svoj národ a radšej zomreli, ako by sa ho mali vzdať. Aj keď vyhrali Rimania, cítili sa víťazmi.

Skupina so zeleným klobúkom menila dej básne, radila postavám, ako sa mohli zachovať a akým spôsobom mohli zvrátiť nešťastný koniec hlavných hrdinov.

Slovania sa mohli s rímskym vojskom dohodnúť o území a podpísať mierovú zmluvu, aby medzi nimi zavládol mier, pokora a láska. Keby to nefungovalo, potom by bojovali. Mohli Rimánov oklamať, že ustupujú a potom ich napadnúť, nemuselo zahynúť tak veľa Slovanov.

Skupina s *modrým klobúkom* určovala poradie prezentujúcich skupín, pozorne sledovala prezentácie všetkých skupín a po niekoľkých minútach sa dohodla na závere, v ktorom obsahla všetky pohľady na báseň, objektívne vyhodnocovala situáciu.

Žiaci pracovali na ľubovoľných miestach v triede, aby sa navzájom nevyrušovali. V skupinách spolupracovali, výhodou boli málopočetné skupiny, v ktorých boli nútení pracovať všetci žiaci. Po uplynutí časového limitu si skupiny zvolili hovorcov, ktorí prezentovali spoločnú prácu. Pri prezentácii určovali poradie žiaci modrej skupiny (modrí). Ostatné skupiny určené poradie rešpektovali. Keď skupiny odprezentovali svoju tvorbu, modrí dostali 5 - 7 minút na zhrnutie a objektívne zhodnotenie poznatkov, ku ktorým sa žiaci na hodine sami dopracovali. Modrí mali náročnú úlohu, preto bolo potrebné týmto žiakom pomôcť, aby záver a zhrnutie boli kvalitné a objektívne, pretože výsledok ich činnosti slúžil ako poznámky pre ostatných žiakov. Žiaci svojimi vyjadreniami deklarovali svoje schopnosti a snahu pochopiť aj náročnejší literárny text. Z ich vyjadrení bolo zrejmé, že hlavnú myšlienku básne pochopili a vedeli sa v rámci svojich komunikačných zručností správne vyjadriť, čím bol aj naplnený cieľ použitia metódy.

Cinquain (päťlístok, päťriadková báseň)

Tematický celok:	Opisný slohový postup
Téma:	Charakteristika osoby
Využitie:	fáza uvedomenia si významu
Časové rozmedzie:	25 – 30 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	papier, farebné fixky, synonymický slovník, audionahrávka charakteristiky osoby

Cieľ:

- *kognitívny* – žiaci dokážu vytvoriť na zadanú tému text, ktorý splňa znaky charakteristiky, v texte vhodne využiť znaky priamej a nepriamej charakteristiky, zohľadniť požiadavky na formálnu stránku požadovaného slohového útvaru,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu samostatne a pravopisne správne sformulovať základné myšlienky, pri ich prezentácii dokážu správne dýchať, vhodne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,

- *afektívny* – žiaci sú schopní vnímať jedinečnosť človeka, uvedomiť si dôležitosť vzájomnej úcty jeden k druhému.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť tvorivo myslieť, vyjadriť svoj názor pred skupinou, tolerovať iné názory,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém a vytvárať vlastnú identitu.

Predmetové kompetencie:

- sformulovať vlastný názor a pomocou argumentov ho obhájiť,
- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- využívať primerané stylistické prostriedky,
- využiť gestikuláciu a mimiku pri ústnom prejave,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania požadovaného slohového žánru,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania stanovenej témy,
- zosúladiť slovnú zásobu so slohovým žánrom,
- využívať bohatstvo spisovnej lexiky národného jazyka,
- ústne prezentovať vlastný text.

Pracovný postup

Na začiatku hodiny som žiakov upozornila, aby sa pohodlne usadili, započúvali sa do audionahrávky a skúsili si predstavovať to, čo budú počuť. Zámerne som žiakom nepovedala, o čom bude nahrávka, aby sami uvažovali a určili žáner ukážky. Použila som vlastnú audionahrávku, ktorú som pripravovala so žiakmi po napísaní slohovej práce opis osoby alebo charakteristika osoby.

Text z audionahrávky:

Môj bratranec

S bratrancom Filipom mám od malička dobrý vzťah. Má dvanásť rokov a chodí do druhého ročníka osemročného gymnázia.

Filip má gaštanové vlasy, ktoré mu neposlušne odstávajú. Jeho modré oči so sivým odtieňom a šibalským výzorom jasne prezrádzajú, čo mu víri v hlave. Keď k tomu pridá ešte jeho prešibaný úsmev, je jasné, že čaká len na to, aby mohol niekoho nachytať. Je primerane vysoký a má síce zavalitú, ale vyšportovanú postavu.

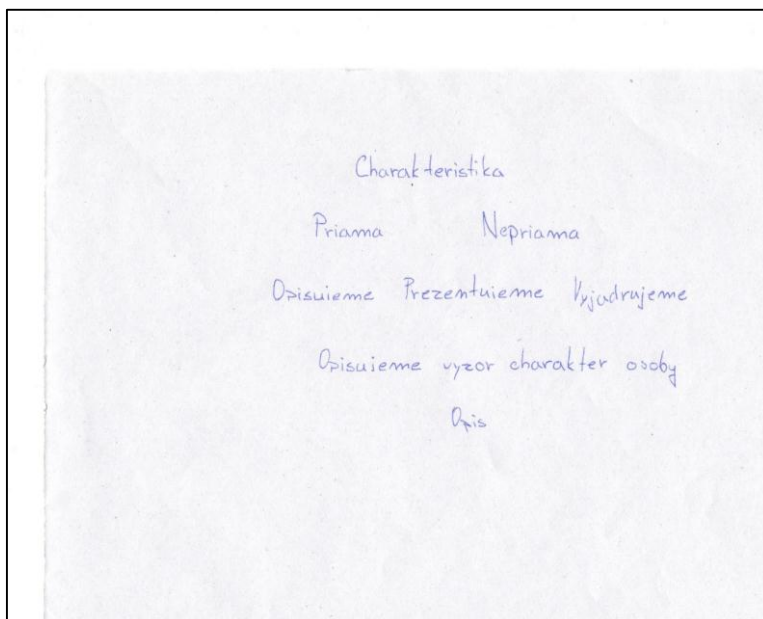
Filip je skôr spoločenský typ a jeho otvorenosť často hraničí s hrubosťou. Náladovosť a netrpezlivosť tiež patria medzi jeho povahové črty, ale aj keď je náladový, nikdy nikomu neublíži. Filipova tvrdohlavosť a výbušnosť lezie na nervy celej rodine, preto sa s ním radšej nik neháda. Má výbornú pamäť a v škole nemá žiadne problémy. Rád nadväzuje nové kontakty a darí sa mu to dobre.

Žiacka slohová práca

Z nahrávky sa žiaci dozvedeli nielen vonkajšie znaky opisovanej osoby, ale aj nepriamu vnútornú charakteristiku osoby, čiže niektoré povahové črty a charakterové vlastnosti. Po jej vypočutí sme viedli so žiakmi riadený rozhovor o neznámej osobe, ktorej charakteristiku si práve vypočuli. Žiaci sa rozdelili na dve skupiny. Prvá skupina zadávala otázky, ktoré vyplývali z ukážky a druhá skupina odpovedala. Napríklad: Koľko mala opísaná osoba rokov? Ako postava žila? Akému športu sa mohla postava venovať? Čo postava vymyslela, aby niekoho nachytala? Neublížil tým niekomu? A iné. Po ukončení diskusie získané informácie žiaci využili na správne určenie žánru ukážky. Zhodli sa na odpovedi, že v ukážke bol využitý opisný slohový postup a správne určili žáner – charakteristika osoby. V ďalšej časti vyučovacej hodiny nasledoval výklad. Žiaci si zosystematizovali vedomosti o opise a charakteristike osoby. Do zošitov si zapísali stručný zápis hlavných znakov opisu a charakteristiky. Text úvodnej ukážky dostali žiaci do lavice a hľadali v ňom znaky vonkajšieho opisu, priamej a nepriamej charakteristiky, ktoré farebne odlišovali. Čiernou fixkou označili vonkajšiu charakteristiku, zelenou priamu vnútornú a červenou nepriamu vnútornú charakteristiku (Príloha B). V závere tejto fázy nasledovalo tvorenie päťriadkovej básne. Pred aktivitou som žiakom vysvetlila pravidlá tvorenia päťriadkovej básne. V prvom riadku bolo napísané slovo – *charakteristika*, druhý riadok obsahoval dve prídavné mená, ktoré charakterizujú slovo – *charakteristika*, tretí riadok obsahoval tri slovesá, ktoré vyjadrujú, čo slovo z prvého riadka robí, čo sa s ním deje, v štvrtom riadku žiaci vyjadrili štyrmi slovami názor (vetu) na podstatné meno z prvého riadka, žiaci pri vypĺňaní tohto riadka využili aj svoje vedomosti o charakteristike. V piatom riadku napísali synonymum k slovu z prvého riadka. Žiaci pracovali vo dvojiciach. Každá dvojica dostala veľký papier a farebnú fixku. Báseň tvorili počas siedmich minút. V priebehu činnosti som žiakom neradila ani nijako do ich tvorby nezasahovala. Mali k dispozícii synonymický slovník. Najväčší problém pri tejto metóde sa vyskytoval pri tvorení štvrtého riadka, niektorí žiaci mali problém vyjadriť myšlienku štyrmi slovami. Po uplynutí siedmich minút žiaci činnosť ukončili, prezentovali svoju prácu a zdôvodnili jednotlivé riadky básne (Príloha B.1). Pri tvorbe

básní žiaci využívali svoje nadobudnuté vedomosti o opise, z tohto dôvodu tvorenie básní na túto tému nebolo príliš náročné. K jednotlivým básňam sa mali možnosť vyjadriť aj ostatní žiaci. Hodnotili pravdivosť veršov a porovnávali so svojimi vedomosťami o opisnom slohovom postupe. Za nevhodný verš označili napríklad: *Charakteristika je druh slohu*.

Odvahu žiakom vyjadriť sa dodávala pochvala a kladné hodnotenie. Aktivitu sme ukončili hlasovaním o najvýstižnejšiu báseň (Obrázok 3).



Obrázok 3 Najvýstižnejší žiaci päťlístok

Metóda štyroch rohov

Tematický celok:	Dievčenský román
Téma:	Dievčenský román – Lucy Maud Montgomeryová: Anna zo Zeleného domu
Využitie:	fáza uvedomenia si významu
Časové rozmedzie:	25 – 30 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	štyri papiere A3, čierna ceruzka s tušovou náplňou, učebnica Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl

Cieľ:

- *kognitívny* – žiaci dokážu vyhľadať v literárnom diele hlavné a vedľajšie postavy, dokážu charakterizovať hlavnú postavu a pochopiť jej konanie z čitateľského hľadiska, svoje tvrdenie podložiť argumentmi, dokážu prečítaný text zaradiť k literárnemu žánru,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu samostatne, pravopisne a štylisticky správne sformulovať základné myšlienky,

- *afektívny* – žiaci sú schopní vnímať jedinečnosť človeka, uvedomiť si dôležitosť vzájomnej úcty jeden k druhému.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť tvorivo myslieť, vyjadriť svoj názor, tolerovať iné názory, verbálne vyjadriť city,
- *sociálne*: spôsobilosť vžiť sa do konania inej osoby (empatia),
- *osobnostné*: spôsobilosť regulovať svoje konanie a chrániť vlastný život.

Predmetové kompetencie:

- analyzovať umelecký text po štylisticko-lexikálnej a kompozičnej stránke,
- sformulovať vlastné hodnotenie diela a podložiť svoje stanovisko argumentmi,
- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- využívať primerané štylistické prostriedky,
- nahlas a plynulo čítať umelecký text.

Pracovný postup

V predchádzajúcej fáze vyučovacej hodiny si žiaci vybavili vedomosti o románe a charakterizovali znaky dievčenského románu. Vo fáze uvedomenia si významu sme sa venovali samotnému literárnemu dielu. Pred aktivitou bolo potrebné pripraviť triedu tak, aby rohy v triede zostali voľné. Do každého rohu som uložila papier formátu A3, na ktorom bola pripravená úloha vyplývajúca z textu, ktorý sme so žiakmi čítali. Výkresy môžu byť prilepené na stene alebo na zemi. Najvhodnejšie sú umiestnené na laviciach v rohoch triedy. Tento spôsob je vhodnejší vtedy, keď žiaci vpisujú odpovede na pripravené výkresy. Naše výkresy boli prilepené na laviciach a očíslované. V nasledujúcej časti vyučovacej hodiny žiaci prečítali hlasným čítaním text z učebnice – úryvok z dievčenského románu Anna zo Zeleného domu (Príloha C). Pri čítaní sa striedali. Text žiakov natoľko zaujal, že po prečítaní nastala spontánna debata o prečítanom úryvku. Podstatou metódy štyroch rohov bola tvorba vlastných názorov na zadané úlohy. Žiakov som rozdelila do štyroch skupín. Na vyučovacej hodine bolo dvanásť žiakov, takže skupiny boli tvorené tromi žiakmi. Po oboznámení sa s pokynmi sa skupiny žiakov presunuli do rohov, kde začali pracovať a riešiť úlohy. Žiaci sa v skupinách radili a na papieri pripravené na laviciach vyjadrili svoje názory. Aktivita skončila vtedy, keď sa skupiny vrátili na miesta, kde začínali pracovať. V záverečnej časti

žiaci všetky názory prečítali, kriticky zhodnotili a skonštatovali, že niektoré odpovede dokazovali nepochopenie textu. Dohodli sa a vybrali správne.

Zadané úlohy a žiacke odpovede

A. Prečo sa Anna sama potrestala za svoj čin?

1. *Anna si zafarbila vlasy a ľutovala to. Prišla na to, že urobila chybu, lebo sa jej vlasy prefarbili na zeleno.*
2. *Nechcela zniesť tú hanbu za prefarbené vlasy, tak sa dala ostrihať. Musela zniesť urážku od Josie, že vyzerá ako strašiak, ale Anne sa uľavilo, lebo nikto nezistil pravú príčinu, prečo si dala ostrihať vlasy.*
3. *Anna sa vlastne potrestala nechtiac, keď zistila, že namiesto čiernych vlasov má zelené. Nechcela zniesť hanbu za to, že si zle nafarbila vlasy, tak sa ostrihala a musela sa vysporiadať s urážkami od spolužiačok.*
4. *Anna si uvedomila, že prefarbiť sa na zeleno... nebol dobrý nápad, aj keď si myslela, že je to čierna farba. Potrestala sa dosť tým, že mala zelené vlasy a ešte aj tým, že sa nakoniec musela dať ostrihať. A Annina hlava bola senzácie...dokonalý trest...*

V hodnotení tejto úlohy žiaci vybrali ako najsprávnejší štvrtý názor.

B. Zmenil Annin omyl jej pohľad na život?

1. *Anne rozhodne zmenil jej omyl názor na život. Povedala Marille, aby ju ostrihala, lebo nechcela zniesť hanbu, ktorú si urobila a trvalé následky.*
2. *Annin omyl jej pohľad na život trochu zmenil. Chcela sa stať lepším dievčaťom.*
3. *Anne sa zmenil pohľad na život. Povedala si, že sa bude do zrkadla pozerat', až kým jej dorastú vlasy a vedela, že sa jej v škole budú smiať.*
4. *Človek sa učí na vlastných chybách. Prestala klamať, naučila sa ignorovať urážky a zvýšilo sa jej sebavedomie.*

Za najsprávnejší názor žiaci zvolili druhý a štvrtý.

C. Ako Anna rieši konflikt medzi svojou túžbou zapáčiť sa iným a okolím?

1. *Riešila to tým, že si zafarbila vlasy a chcela sa páčiť každému.*
2. *Anna si zafarbila vlasy, lebo sa chcela páčiť ostaným ľuďom aj sebe, no zafarbila si ich nesprávnou farbou. Chcela havranie vlasy, ale namiesto toho mala zelené.*
3. *Anna riešila svoj konflikt tým, že si prefarbila vlasy. Nepodarilo sa jej to a konflikty sa iba zhoršovali.*
4. *Anna sa hanbila za svoje ryšavé vlasy, tak si ich chcela prefarbiť.*

Žiaci uviedli ako správne všetky názory.

D. Ako Anna vidí svoju budúcnosť s novými vlasmi?

1. Anna vidí svoju budúcnosť s novými vlasmi tragicky. Nechce priznať, že jediná možnosť, ako sa zbaviť zelených vlasov je - ostrihať sa. Uvedomí si, že ryšavé, krikľavé dlhé vlasy boli lepšie.
2. Anna sa videla s krásnymi dlhými vlasmi, lebo za ryšavé sa hanbila. Nakoniec zistila, že namiesto čiernych vlasov má zelené. Najviac to oľutovala, keď sa dala ostrihať.
3. Keď sa dala ostrihať, chcela niest' svoje následky za svoj čin. Diana jej poradila, aby si vlasy zaviazala čiernou zamatovou stuhou na mašľu.
4. Anna vidí svoju budúcnosť v tom, že si vlasy ostrihá, nechá si narásť svoje vlasy a chce mať nový účes.

Za najvýstižnejší názor žiaci považovali štvrtý.

Akademická debata

Tematický celok:	Debatujeme na úrovni
Téma:	Diskusia
Využitie:	fáza uvedomenia si významu
Časové rozmedzie:	30 - 35 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	počítač, internet, pero, papier

Cieľ:

- *kognitívny* - žiaci dokážu viesť kultivovanú debatu, dokážu po dôkladnej domácej príprave a štúdiu dôveryhodných informácií samostatne sformulovať základné myšlienky na zvolenú tému a vysloviť ich výstižne a zrozumiteľne, dokážu svoj názor obhájiť pred diskutujúcimi, dokážu vhodne reagovať na vypočutý názor a v danej komunikačnej situácii vedia zvoliť vhodný spoločenský tón v súlade s cieľom komunikácie a prostredím, v ktorom sa daná komunikácia uskutočňuje,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu prijať iný názor, ukážu schopnosť správne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- *afektívny* – žiaci sú schopní podriadiť sa pravidlám debaty, snažia sa presvedčiť iných o správnosti svojich názorov.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť učiť sa sám aj v skupine, prijať a spracovať informácie, vyhľadávať a sprostredkovať informácie, formulovať názor a argumentovať, kriticky myslieť,

- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupiny, spôsobilosť kooperácie a empatie,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém.

Predmetové kompetencie:

- sformulovať vlastný názor a pomocou argumentov ho obhájiť,
- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- využívať primerané stylistické prostriedky a zosúladiť jazykové prostriedky s cieľom komunikácie,
- využiť prozodické vlastnosti reči,
- využiť gestikuláciu a mimiku pri ústnom prejave,
- vytvoriť vlastný text na základe dodržania stanoveného slohového žánru,
- vhodne začať a ukončiť debatu a diskusiu na danú tému,
- ústne prezentovať vlastný text.

Pracovný postup

Vyučovacia hodina, na ktorej si žiaci prakticky vyskúšali viesť diskusiu a zapojiť sa do nej, nasledovala po nadobudnutí a osvojení si vedomostí o debate a diskusii. So žiakmi som sa dohodla na téme diskusie - Klady a zápory počítačových hier. Žiaci si doma pripravili T- graf (Príloha D). Každý žiak dostal papier, na ktorom bola napísaná otázka: *Sú počítačové hry pre žiakov základnej školy prospešné?* Žiaci si doma pripravili svoje názory a protichodné argumenty vpisovali do dvoch stĺpcov ÁNO, NIE. Mali možnosť využiť aj internetové zdroje (<http://goo.gl/xQne27>, <http://goo.gl/qumY8S>), ktoré som im zadala kvôli tomu, aby nečerpali z rôznych nedôveryhodných zdrojov alebo nevyužívali mylné informácie. Pred aktivitou si žiaci losovaním podľa pridelených čísel vybrali tímy, v ktorých diskutovali v prvom kole. Vytvorili dva tímy - *tím za* a *tím proti*, po určitom čase si žiaci tímy vymenili. Členovia tímov sa dohodli na rovnakom označení. Jeden žiak diskusiu moderoval. Do úlohy moderátora som vybrala žiaka s dobrými organizačnými schopnosťami, takého, ktorého žiaci rešpektujú, keďže celú diskusiu usmerňoval. Moderátor sa dohodol so žiakmi na pravidlách diskusie. Žiaci sedeli v kruhu v zadnej časti triedy. Počas diskusie moderátora rešpektovali, neskákali si do reči, o slovo sa hlásili zdvihnutím ruky, pozorne počúvali argumenty spolužiakov a objektívne na ne reagovali. Rečníci oboch tímov sa v diskusii striedali. Protichodné názory neodsudzovali, slovne nenapádali spoludiskutujúcich. Žiaci sa snažili presvedčiť členov opačného tímu o správnosti svojho názoru argumentmi a protiargumentmi, ktoré si pripravili doma

z rôznych zdrojov. Na diskutovanú tému sa pozerali z dvoch uhlov pohľadu. Argumentovali aj tým, s čím nesúhlasia. Diskusiu uzavrel moderátor, keď už diskutujúci nemali príspevky, argumenty. Moderátor bol nestranný, takým spôsobom aj diskusiu uzatvoril. Žiak - moderátor musel preukázať svoje rečnícke majstrovstvo a improvizáciu v konkrétnej situácii, keďže vopred nepoznal názory spolužiakov, nemohol si svoj príspevok pripraviť. Na záver som vyzvala žiakov, aby prejavili svoj skutočný názor a vytvorili dve skupiny, ktoré predstavovali dva protichodné názory na danú tému.

Niektoré žiacke argumenty

Sú počítačové hry pre žiakov prospešné?

ÁNO – naučia dieťa pracovať s počítačom, rozvíjajú komunikačné schopnosti aj v cudzom jazyku, rozvíjajú pamäť, logické myslenie, schopnosť rýchlo sa rozhodnúť, kreativitu, zvyšujú sebavedomie, odbúravajú stres, poskytujú možnosť voľby, zdokonaľujú koordináciu pohybov.

NIE – podporujú násilie, zaťažujú ruku, komunikovanie s imaginárnym protivníkom, podporujú samotu, vyvolávajú u hráčov strach, ochudobňujú deti o životné skúsenosti, vyvoláva depresie, získanie nevhodných situácií.

Ukážka zo žiackeho príspevku do diskusie v záverečnej fáze aktivity

„Hry v súčasnosti podľa mňa rozvíjajú dieťa dostatočne. V dnešných moderných technológiách sa človek nikdy nenudí. Od strategických hier až po pohybové. Možno si väčšina ľudí neuvedomuje, že hra nie je len zabíjač času, ale aj dobrý učiteľ. Strategické hry pomôžu rozvíjať logické myslenie, uvažovanie nad výhodnosťou stavby kasárne alebo hradby. Hry ako LOL naučia okrem taktizovania anglický jazyk a komunikovať...“ (Žiačka 8. B triedy)

Nájdená báseň

Tematický celok:	Náučný jazykový štýl
Téma:	Výťah
Využitie:	fáza uvedomenia si významu
Časové rozmedzie:	30 - 35 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	učebnica Slovenský jazyk pre 8. ročník základnej školy, pero, papier, počítač, internet

Cieľ:

- *kognitívny* - žiaci dokážu z vecného textu vyhľadať a zaznamenať kľúčové informácie súvisiace s obsahom a použiť ich vo vlastnom texte, dokážu

pretransformovať text na iný žáner na základe dodržania znakov žánru a obsahu textu,

- *psychomotorický* – žiaci dokážu samostatne použiť vhodné jazykové a štylistické prostriedky v súlade s komunikačnou situáciou,
- *afektívny* – žiaci sú schopní pochopiť pozitívny vplyv kníh a morálne posolstvá ich autorov.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie a komunikačné*: spôsobilosť používať kognitívne operácie, kriticky a tvorivo myslieť, vyhľadávať a sprostredkovať informácie, prijať a spracovať informácie,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupiny, spôsobilosť kooperácie,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém.

Predmetové kompetencie:

- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- vyhľadať v texte informácie vzťahujúce sa na danú tému,
- vytvoriť modifikovaný text,
- určiť rozdielnosť jednotlivých žánrov,
- zosúladiť jazykové prostriedky s cieľom komunikácie,
- prerozprávať obsah vecného textu na základe logickej postupnosti.

Pracovný postup

Metódu nájdená báseň som použila vo fáze uvedomenia si významu v téme výťah. Žiaci sa denne stretávajú s rôznymi informáciami, z ktorých si často nevedia vybrať tie dôležité. Metóda žiakom umožní pracovať s textom tak, aby sa v ňom naučili hľadať kľúčové slová a podstatnú informáciu, ktorú im prečítaný text ponúka. V tomto prípade bol text zameraný na získanie informácií o webovej stránke, ktorá informuje svojich návštevníkov, mladých čitateľov, o novinkách na knižnom trhu. V úvodnej časti fázy uvedomenia si významu nás niektorí žiaci poinformovali, akým spôsobom sa pripravujú na vyučovanie. Predstavili nám spôsob ich učenia sa, zdôverili sa s ťažkosťami, ku ktorým dochádza pri nepochopení textu a prezradili svoje triky na dlhodobejšie zapamätanie si učiva. V ďalšej časti sme pracovali s textom v učebnici Slovenský jazyk a literatúra pre 8. ročník základnej školy (Krajčovičová, 2011, str. 107). Text ma názov

Murova čítareň. Žiaci zistili, že nečítali umelecký text. Prečítaný text im poskytol určité informácie. Zistiť a vybrať podstatné informácie z textu bolo ich ďalšou úlohou. Žiakom som zadala pokyny, ako budú s textom pracovať, ktoré som im dôkladne vysvetlila.

Pokyny:


1. *Prečítajte si text a zamerajte sa na jeho dôležité časti. Farebne si ich vyznačte.*
2. *Vyberte slová a slovné spojenia, ktoré sú dôležité a zaujímavé. Vypíšte ich na vrchnú časť papiera. Prepíšte ich tak, aby zostal každý druhý riadok voľný.*
3. *Prečítajte si znovu vybrané slová a vyčiarknite z nich umelecké prostriedky (obrazné pomenovania).*
4. *Prepíšte slová, ktoré zostali, do formy básne (verše, strofy). Môžete k nim pridať iba dve svoje slová. Použite aj veľké písmená, nepoužívajte interpunkciu.*
5. *Na začiatok básne a na jej koniec umiestnite kľúčové (dôležité) slová, aby sa báseň stala zaujímavou a zároveň poučnou.*

Text bol rozdelený na dve myšlienkové časti. Toto významové členenie som využila a žiakov som rozdelila do dvoch skupín. Hoci vznikli v triede dve skupiny, žiaci pracovali individuálne, neradili sa a pri práci sa navzájom neovplyvňovali. Žiaci prvej skupiny pracovali s časťou, v ktorej bol využitý umelecký jazykový štýl (Obrázok 4). Druhá skupina pracovala s časťou textu, ktorá mala charakter informačného slohového postupu (Obrázok 5). Žiaci postupovali podľa zadaných pokynov. Text si niekoľkokrát prečítali. Následne vypisovali podľa ich názoru dôležité časti a spracovali ich do básní (Príloha E). Hoci mnohé básne žiakom nedávali zmysel, cieľ hodiny sa nám predsa podarilo naplniť. Žiaci svoje básne prečítali a skupiny sa navzájom oboznámili s informáciami, ktoré sa z textu dozvedeli. Žiaci vystihli zámer autorov informačného textu, ktorí chcú pritiahnúť nových detských čitateľov, aby si pozreli ich webovú stránku a objavili čaro kníh. Táto stránka ponúka aktívnym čitateľom novinky z knižného trhu a mnoho zaujímavých čitateľských aktivít. Následne žiaci navštívili webovú stránku www.murovacitaren.sk (Obrázok 6) a overili si správnosť pochopenia získaných informácií.

Murova čítareň

Muro je typický kocúr, ktorý má rád maškrtky, ale nedá sa zlákať na hocičo. Elegantne sa uloží na policu a v teple, v pohodlí si vychutná dobrú knižku. Odkedy Muro zmenil svoje chute, stal sa z neho dokonalý knižožrút. Prestal byť mrzutý a večne nespokojný so životom. Namiesto toho si pochvalne pradie pri knihách. Kvôli nim sa nadšene pravidelne prechádza po knižnom trhu; pozoruje, nakupuje a vychutnáva maškrtky. Knihkupci a knihovníci ho už považujú za pravého odborníka, skvelého gurmána. Chcete získať prehľad o čitateľských chútkach? Radi by ste sa zoznámili s tvorcami kníh? Neviete, čo je v knižnom svete nové? Alebo potrebujete poradiť (napríklad – pri ktorej knihe sa najsladšie zaspáva)?

Nechajte sa inšpirovať Murovou čítárňou. Možno sa aj vy stanete milým, usmievavým knižožrútom.



Obrázok 4 *Murova čítareň 1*

Webstránka *Murova čítareň* vznikla v roku 2008 v spolupráci s Knižnicou P. O. Hviezdoslava v Prešove, občianskym združením Fanfáry, Slovenskou národnou knižnicou a občianskym združením Knihobrána. Rady kocúra Mura by mali pomôcť rodičom, učiteľom, knihovníkom, deťom a každému, kto sa zaujíma o detskú literatúru alebo s ňou aktívne pracuje. Trh kníh pre deti je veľmi pestrý a nie je ľahké sa v ňom zorientovať. Prostredníctvom anotácií webstránka informuje o knižných novinkách. Recenzie jednotlivých titulov by mali používateľov stránky upozorniť na zaujímavé, kvalitné tituly. Profily slovenských autorov a ilustrátorov dopĺňajú celkový prehľad o súčasnej slovenskej knižnej produkcii pre deti. Obsahujú aj aktuálne rozhovory so spisovateľmi a ilustrátormi. Informačné spektrum stránky je rozšírené o dôležité informácie z literárneho života, redakcia uverejňuje pozvánky na zaujímavé literárne podujatia, vítačky kníh, besedy s autormi, informuje o literárnych oceneniach. Poskytuje priestor na vyjadrenie čitateľských názorov.

Dôležitým zámerom stránky je aj prepojenie slovenskej a českej literárnej scény pre deti. Redakcia webstránky spolupracuje s populárnou českou webstránkou a postupne nadväzuje kontakt aj s českými spisovateľmi, napríklad Ivonou Březinovou, ktorá je prostredníctvom slovenských prekladov známa aj na Slovensku.

Podrobnejšie informácie na www.murovacitaren.sk

Timotea Vráblová: Slovenská detská kniha

Obrázok 5 *Murova čítareň 2*



Obrázok 6 www.murovacitaren.sk

Ukážky dvoch žiackych prác

Čítareň

Vznik v roku 2008

Spolupráca

Knižnica P. O. Hviezdoslava

Občianske združenie Fanfáry

Trh kníh

Pestrý

Informuje

Upozorňuje

Profily slávnych autorov

Rozhovory

Informácie

www.murovacitaren.sk

Muro je kocúr

*Vychutnáva si **dobrú knižku***

Stal sa knižožrútom

Pradie

Pri knihách prechádza trhom

Pozoruje nakupuje vychutnáva maškrtky

Odborník

Potrebujete pomôcť

Nechajte sa inšpirovať

čítárňou

3.3 PRAKTICKÉ VYUŽITIE METÓD KRITICKÉHO MYSLENIA VO FÁZE REFLEXIE

Pexeso

Tematický celok:	Priame a nepriame pomenovania
Téma:	Frazeologizmy
Využitie:	fáza reflexie
Časové rozmedzie:	15 – 20 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	farebné kartičky, poznámkové zošity, pero

Cieľ:

- *kognitívny* - žiaci dokážu na základe analýzy vysvetliť význam frazeologizmov, rozlíšia jazykové prostriedky ľudovej tvorby,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu samostatne použiť vhodné jazykové prostriedky v súlade s komunikačnou situáciou, dokážu vhodne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- *afektívny* – žiaci sú schopní pochopiť morálne posolstvo ľudovej slovesnosti.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie*: spôsobilosť kriticky a tvorivo myslieť, prijať a spracovať informácie, verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupiny, kooperácie, empatie
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať vlastný hodnotový systém.

Predmetové kompetencie:

- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- vyhľadať v texte informácie vzťahujúce sa na danú tému,
- porozumieť významu slov v umeleckých textoch,
- využiť prozodické vlastnosti reči,
- aplikovať literárnovedné vedomosti na literárne texty.

Pracovný postup

Pexeso (hľadanie párov na základe sémantických vzťahov) je metóda založená na princípe detskej hry s rovnakým názvom. Použila som ju v poslednej fáze vyučovacej hodiny na upevnenie učiva o frazeologizmoch. Žiaci si mali možnosť im prirodzenou hrovou formou zopakovať a zosystematizovať vedomosti o výrokoch vychádzajúcich z ľudovej slovesnosti a o vhodných jazykových prostriedkoch použitých pri tvorbe

frazeologizmov. Pracovali s modrými a červenými kartičkami. Modré kartičky obsahovali rôzne frazeologizmy – príslovia, porekadlá, pranostiky, prirovnania, ktoré žiaci vedeli charakterizovať, poznali znaky, ktorými sa výroky od seba líšia. Červené kartičky obsahovali pojmy charakterizujúce ľudové výroky a ich priame vysvetlenie.

Páry kartičiek

1. *Má deravé ruky* (modrá kartička)
Porekadlo, je nešikovný (červená kartička)
2. *Po daždi býva pekne* (modrá kartička)
Príslovie, človek má vždy nádej, že zase bude dobre (červená kartička)
3. *Ako kto zaseje, tak žne* (modrá kartička)
Príslovie, výsledok býva primeraný vynaloženému úsiliu (červená kartička)
4. *Kto nemá v hlave, má v päťach* (modrá kartička)
Porekadlo, kto niečo zabudne, musí sa vrátiť, zábudlivý si často narobí zbytočnú robotu (červená kartička)
5. *Ruka ruku umýva* (modrá kartička)
Príslovie, spoločníci sa navzájom chránia (červená kartička)
6. *Svätá Barbora ťahá sane do dvora* (modrá kartička)
Pranostika, zimné obdobie (červená kartička)
7. *Horieť ako fakľa* (modrá kartička)
Prirovnanie, veľmi sa červenat' (červená kartička)
8. *Na Gregora idú ľady do mora* (modrá kartička)
Pranostika, zima končí (červená kartička)

Je potrebné zdôrazniť, že som použila frazeologizmy (so zmenenou formuláciou), s ktorými sa žiaci už stretli pri práci s Frazeologickým slovníkom alebo cvičeniami v učebnici. V triede pracovalo 16 žiakov, pripravila som taký počet dvojíc, aby ani jeden žiak nezostal bez kartičky. Pred samotnou aktivitou som žiakov dôkladne oboznámia s jej pravidlami. Kartičky si žiaci vyberali náhodne. Aktivitu začal žiak s modrou kartičkou, niekoľkokrát prečítal frazeologizmus a do zošita si napísal svoju predpokladanú odpoveď. Potom hľadal spolužiaka, ktorý mal doplnený a vysvetlený pojem k frazeologizmu na červenej kartičke. Žiak, ktorý mal správnu odpoveď, sa prihlásil a prečítal ju. Ak sa žiak, ktorý mal správnu kartičku, neprihlásil, prihlásil sa žiak, ktorý vedel odpoveď. Pri zhode informácií na kartičkách si žiaci pojmy zapísali do zošitov. Aktivitu sme ukončili vtedy, keď sa našiel posledný správny pár. Mnohí žiaci v triede

mali problém s pochopením a vysvetlením výrokov z ľudovej slovesnosti, niektorým slovným zvratom nerozumeli, najväčším problémom pre nich bolo rozlíšenie porekadiel a prísloví. Pri tejto aktivite vynikli žiaci, ktorí majú umelecké cítenie a literárne nadanie. Pri tvorení významových dvojíc žiaci využili už nadobudnuté literárnovedné poznatky o ľudovej tvorbe a ľudových výrokoch, deduktívne schopnosti a tvorivé myslenie.

Myšlienková mapa (pavúk)

Tematický celok:	Syntax
Téma:	Vetné členy
Využitie:	fáza reflexie
Časové rozmedzie:	10 -15 minút
Materiálno-didaktické prostriedky:	tabuľa, papier A4, pero

Cieľ:

- *kognitívny* - žiaci dokážu pri tvorbe dvojčlenných viet správne používať hlavné a vedľajšie vetné členy, dokážu vyjadriť vzťahy medzi nadradenými a podradenými vetnými členmi,
- *psychomotorický* – žiaci dokážu samostatne použiť vhodné jazykové prostriedky v súlade s komunikačnou situáciou, dokážu vhodne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť,
- *afektívny* – žiaci sú schopní uvedomiť si hodnotu vlastnej práce.

Kľúčové kompetencie:

- *poznávacie*: spôsobilosť kriticky a tvorivo myslieť, prijať a spracovať informácie,
- *sociálne*: spôsobilosť tolerovať odlišnosti jednotlivcov a skupiny, spôsobilosť kooperácie,
- *osobnostné*: spôsobilosť vytvárať a reflektovať vlastnú identitu.

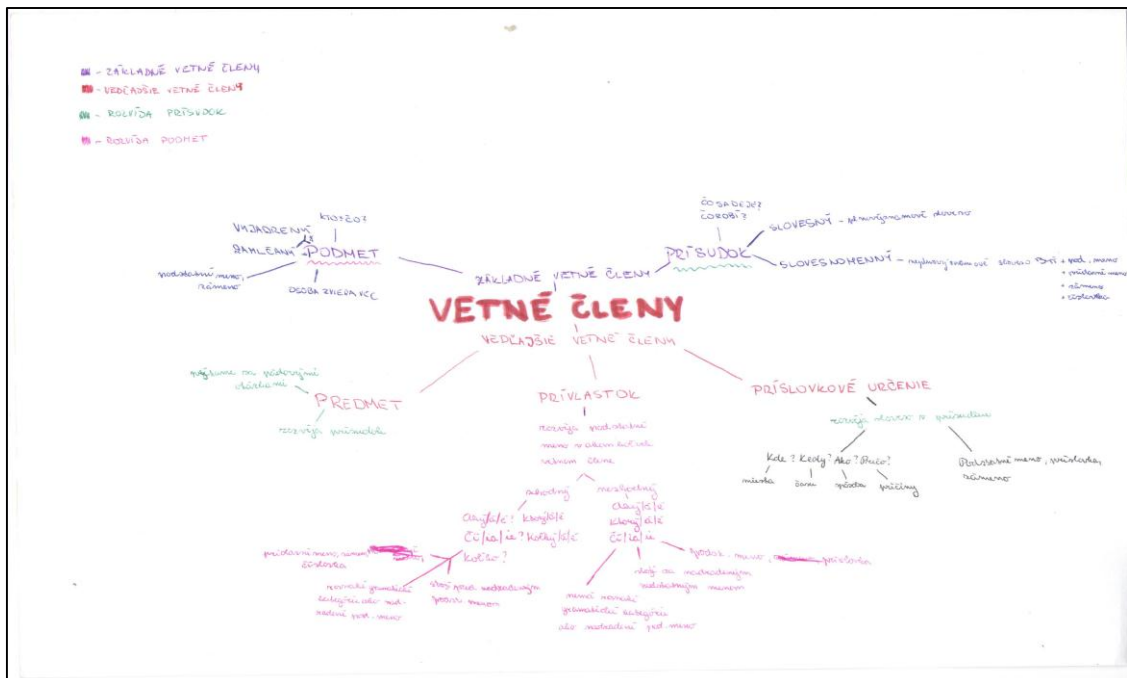
Predmetové kompetencie:

- zoradiť myšlienky podľa logickej nadväznosti,
- vyhľadať v texte informácie vzťahujúce sa na danú tému,
- utvoriť jednoduché vety a jednoduché súvetia,
- zosúladiť jazykové prostriedky s cieľom komunikácie.

Pracovný postup

Myšlienkovú mapu som zaradila do poslednej fázy vyučovacej hodiny, ktorej témou bolo zhrnutie učiva o vetných členoch. Aktivite predchádzalo praktické opakovanie vetných členov, vetného rozboru a touto aktivitou si žiaci upevnili teoretické

učivo o vetných členoch a logické usporiadanie vzťahov medzi nimi. Pred aktivitou som žiakov podrobne oboznámila s jej pravidlami. Pracovali vo dvojiciach a tvorili myšlienkovú mapu (pavúk) na papieri (Príloha F). Nepoužívali učebnicu ani poznámkový zošit. Do stredu napísali slovné spojenie „vetné členy“ a okolo tohto pojmu vpisovali farebne pojmy súvisiace s vetnými členmi, hierarchicky ich usporiadali a spojnicami naznačili vzťahy medzi nimi, nadradenosť a podradenosť vetných členov. Niektorí žiaci uviedli aj vhodné príklady. Napriek tomu, že žiaci pracovali vo dvojiciach a mali možnosť navzájom sa radiť, niektorým žiakom bolo potrebné pomáhať, najmä v znázornení vzťahov medzi nadradeným a podradeným vetným členom. Na záver každá dvojica predstúpila pred spolužiakov a prezentovala svoju prácu. Žiacke myšlienkové mapy sme bodovali nasledovne: za vymenovanie všetkých pojmov týkajúcich sa témy 1 bod; za hierarchické určenie vzťahov 5 bodov; za krížové spojenie slov 10 bodov a za uvedenie príkladov 1 bod. Podstatou zaradenia tejto metódy do fázy reflexie bola systematizácia a zovšeobecnenie poznatkov názorným spôsobom. Žiaci na základe vizuálneho prejavu premietli svoje teoretické vedomosti na papier. Pojmové mapy boli vytvorené v rôznych prevedeniach, nie všetky boli správne, no napriek tomu sme skonštatovali, že žiaci si učivo o vetných členoch pomerne dobre osvojili.



Obrázok 7 Žiacka myšlienková mapa ohodnotená najvyšším počtom bodov

4 PEDAGOGICKÝ VÝSKUM

V predchádzajúcich častiach práce som sa venovala teoretickým východiskám kritického myslenia a s ním úzko spätého hĺbkového prístupu k učeniu. Následne som podrobne rozpísala využitie metód kritického myslenia, ktoré som zaviedla ako inovačný prvok do vyučovania slovenského jazyka a literatúry počas piatich mesiacov so zámerom zistiť, či zmena štýlu vyučovania bude viesť k zmene prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový u žiakov ôsmeho ročníka. Metódami kritického myslenia v Rámci pre vyučovanie a učenie EUR (ďalej budem používať pojem trojfázový modul EUR) som vyučovala slovenský jazyk a literatúru v priebehu mesiacov november 2014 – marec 2015 v 8. B triede Základnej školy Klačno v Ružomberku. Cieľom môjho výskumu bolo zistiť súvislosti medzi dvoma premennými: metódami kritického myslenia a prístupom k učeniu.

4.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM A CIELE VÝSKUMU

Pri stanovení výskumného problému som vychádzala z Gavorovej (1995) definície, v ktorej autor charakterizuje *kritické myslenie ako nástroj, ktorý žiakom pomáha prejsť od povrchného k hĺbkovému učeniu sa*. Predmetom pedagogického výskumu bola teda miera zmeny prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový v súvislosti so zmenou štýlu vyučovania - zavedením trojfázového modulu EUR a metód kritického myslenia.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, ako zmena vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry, zaradením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR, ovplyvní prístup k učeniu u žiakov 8. B triedy Základnej školy Klačno v Ružomberku.

Hlavný cieľ zahŕňal nasledujúce *čiastkové ciele*:

- zistiť, aký prístup k učeniu prevažuje u žiakov 8. B triedy,
- zistiť, či existuje vzťah medzi známkou z predmetu slovenský jazyk a literatúra a prístupom k učeniu u žiakov 8. B triedy,
- porovnať zmenu prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy 5 mesiacov po zavedení metód kritického myslenia so zmenou prístupu k učeniu u žiakov 8. A triedy, v ktorej sa učivo v predmete slovenský jazyk a literatúra vyučovalo tradičným spôsobom.

4.2 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Na základe stanovenia výskumného problému bolo možné vymedziť *hlavnú hypotézu (H1)*.

Výskumná otázka

Má zmena štýlu vyučovania zavedením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania slovenského jazyka a literatúry vplyv na zmenu prístupu k učeniu z povrchového na hĺbkový v triede 8. B Základnej školy Klačno v Ružomberku?

H1

Zavedením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa zvýši podiel hĺbkového prístupu k učeniu oproti povrchovému prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy Základnej školy Klačno v Ružomberku.

Zo stanovenia základnej hypotézy vychádzajú *čiastkové hypotézy*, ktoré dokladujú platnosť základnej hypotézy.

Výskumné otázky

Aká je miera zastúpenia povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy? Existuje vzťah medzi známku z predmetu slovenský jazyk a literatúra a prístupom k učeniu?

H 1.1

Medzi prístupom k učeniu u žiakov 8. B triedy a známku z predmetu slovenský jazyk a literatúra je pozitívny vzťah.

Výskumná otázka

Bude nárast zastúpenia hĺbkového prístupu k učeniu na konci výskumu vyšší v triede 8. B ako v 8. A triede?

H1.2

Zastúpenia hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy bude vyššie ako u žiakov 8. A triedy, v ktorej sa experiment neuskutočnil.

4.3 VÝSKUMNÁ VZORKA, ZÁKLADNÝ SÚBOR

Základný výskumný súbor v pedagogickom experimente bol vybraný dostupným výberom, tvorilo ho 14 žiakov 8. B triedy - výskumná vzorka a 12 žiakov 8. A triedy –

kontrolná vzorka. V obidvoch triedach učim slovenský jazyk a literatúru štvrtý rok. Pri výbere výskumnej vzorky rozhodoval celkový prospech žiakov a priemerná známka z predmetu slovenský jazyk a literatúra na konci školského roka 2013/2014. Na základe týchto výsledkov som sa rozhodla realizovať experiment v prospechovo slabšej triede 8. B s priemernou známkou 2,57 a kontrolnú vzorku predstavovala trieda 8. A s priemernou známkou 2,33. Výskumnú vzorku tvorilo, ako už bolo spomínané, 14 žiakov z toho 9 dievčat a 5 chlapcov. V kontrolnej skupine bolo 6 chlapcov a 6 dievčat. Vzhľadom na málopočetnú výskumnú vzorku sa budú výsledky výskumu aplikovať len na 8. B triedu Základnej školy Klačno v Ružomberku.

4.4 METÓDA VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Výskum bol realizovaný *metódou experimentu*, v ktorom som skúmala vplyv nezávisle premennej: metódy kritického myslenia a trojfázový modul EUR na závisle premennú: prístup k učeniu u žiakov ôsmeho ročníka (13 až 14 ročných). Experiment trval od novembra 2014 do marca 2015. Počas piatich mesiacov som slovenský jazyk a literatúru v 8. B triede vyučovala v trojfázovom module EUR a v jednotlivých jeho fázach som aplikovala metódy kritického myslenia. Metódy sú rozpracované v kapitole 3.

Na hodnotenie závisle premennej som použila *výskumný nástroj* Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu (ENTWISTLE, N. et al. 1996, in Turek, 2002) (Príloha G). Dotazník je prevzatý od uznávaného odborníka v danej oblasti, preto som jeho *validitu* nemerala. Testovanie za účelom zistenia *reliability* dotazníka sa uskutočnilo v experimentálnej triede v septembri a v októbri 2014. *Reliabilita* bola meraná metódou *test – retest* a mieru zhody vyjadruje *korelačný koeficient*. Nasledujúca tabuľka uvádza mieru zhody medzi bodmi povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu vyjadrenú pomocou korelačného koeficientu. Vypočítané korelačné koeficienty hĺbkového aj povrchového prístupu k učeniu sa pohybujú blízko pri norme $r = 0,70$. Z tohto dôvodu považujem dotazník za *reliabilný*.

Tabuľka 1 *Reliabilita výskumného nástroja*

	TEST		RETEST	
	Povrchový body	Hĺbkový body	Povrchový body	Hĺbkový body
	27	34	23	41
	36	30	35	36
	22	38	23	37
	33	28	34	31
	38	42	30	43
	28	27	26	26
	32	34	30	33
	29	41	34	42
	34	41	38	33
	29	31	32	31
	28	27	33	32
	29	30	26	20
korelácia	0,634	0,667		

Vstupné meranie (pretest) pomocou dotazníka bolo uskutočnené v októbri 2014 v experimentálnej aj v kontrolnej skupine, *záverečné meranie (postest)* prebehlo v apríli 2015.

4.5 VÝSLEDKY VÝSKUMU

4.5.1 SPRACOVANIE VÝSKUMNÝCH ÚDAJOV A ICH ANALÝZA

Pri vyhodnocovaní údajov získaných pomocou zvoleného dotazníka som použila *metódy popisnej štatistiky - priemer, medián, modus, variačný koeficient, rozptyl, smerodajná odchýlka a indukívnej štatistiky – Studentov t-test, znamienkový test a Wilcoxonov test*. Na zistenie *normality* vzorky som použila *histogram*. Na zistenie vzťahu medzi dvoma veličinami som použila *korelačný koeficient*. Dáta a výsledky výskumu boli spracované a vyhodnotené v programe Microsoft Excel.

Vyhodnotenie dotazníka

Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeníu bol vyhodnotený nasledovne. V dotazníku žiaci priradzovali body dvadsiatim položkám podľa predpísanej škály:

5 bodov silne súhlasím, robím tak pri učení stále

4 body súhlasím, robím tak pri učení väčšinou

3 body neviem, pre mňa tento výrok neplatí

2 body nesúhlasím, robím tak pri učení málokedy

1 bod silne nesúhlasím, nerobím tak pri učení nikdy

- povrchový spôsobu učenia – položky v dotazníku 2, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 20,
- hĺbkový spôsobu učenia – položky v dotazníku 1, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 16, 18, 19.

Žiaci vyplnením dotazníka získali body v závislosti od svojich preferencií v rozsahu 10 – 50 pre každý z prístupov k učeniu.

Výsledky spracovania dotazníka popisnou štatistikou

Tabuľka 2 *Popisná štatistika*

	Pretest	ROZDIEL				Posttest		
		Povrchový	Hĺbkový	Povrchový	Hĺbkový		Povrchový	Hĺbkový
POČET ÚČASTNÍKOV	14					14		
PRIEMER		32,1	32,7	0,6	0,1		32,7	32,8
MEDIÁN		30,5	33,5	1,5	1,5		32	35
MODUS		30	35	8,0	6,0		38	41
POČETNOSŤ MODU		3	3	0,0	-1,0		3	2
MINIMUM		25	21	-1,0	0,0		24	21
MAXIMUM		39	45	6,0	-3,0		45	42
SMEROD. ODCH.		4,84	6,46	1,0	1,1		5,8	7,6

Z tabuľky vyplýva odpoveď na zadanú výskumnú otázku: Aká je miera zastúpenia povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy? Priemerné skóre obidvoch meraní sú veľmi blízko seba. Ani jeden zo sledovaných prístupov k učeniu pred výskumom a po výskume vo výskumnej vzorke významne neprevažuje. Z rozdielu priemerov vyplýva, že skóre povrchového prístupu k učeniu sa po experimente zvýšilo nepatrne viac ako skóre hĺbkového prístupu k učeniu.

Tabuľka 3 *Rozdiel v prístupe k učeniu medzi dievčatami a chlapcami*

Vstup	PP	HP	PP	HP	Výstup	PP	HP	PP	HP
	D	D	CH	CH		D	D	CH	CH
Priemer	31,1	34,3	34	29,8	Priemer	30,6	34,9	36,6	29
Medián	30	35	35	32	Medián	29	38	38	28

Rozdiel v priemeroch v tabuľke dokazuje nepatrnú prevahu hĺbkového prístupu k učeniu u dievčat. Významný nárast zastúpenia hĺbkového prístupu nenastal.

4.5.2 ŠTATISTICKÁ VERIFIKÁCIA HYPOTÉZ

Cieľom výskumu bolo posúdenie, či zaradenie metód kritického myslenia ovplyvní zmenu prístupu k učeniu. Cieľom štatistickej verifikácie hypotéz bolo potvrdenie pracovných hypotéz.

Pri štatistickej verifikácii hlavnej hypotézy a čiastkových hypotéz som postupovala nasledovne:

- Formulovanie nulovej hypotézy oproti alternatívnej hypotéze.
- Zvolenie prijateľnej chyby rozhodovania – stanovenie hladiny významnosti.
- Výpočet testovacej štatistiky.
- Vyslovenia záveru testovania.

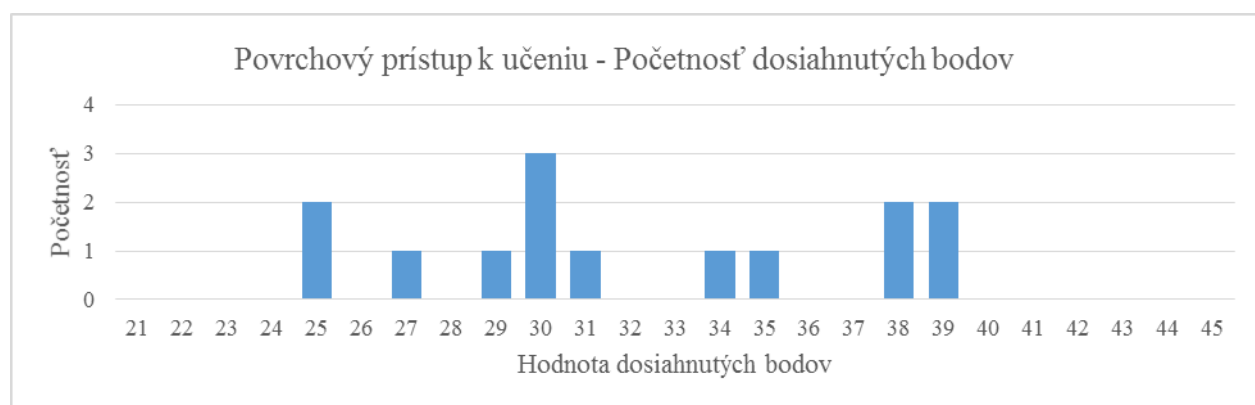
Štatistická verifikácia hlavnej hypotézy

H1 Zavedením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa zvýši podiel hĺbkového prístupu k učeniu oproti povrchovému prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy Základnej školy Klačno v Ružomberku.

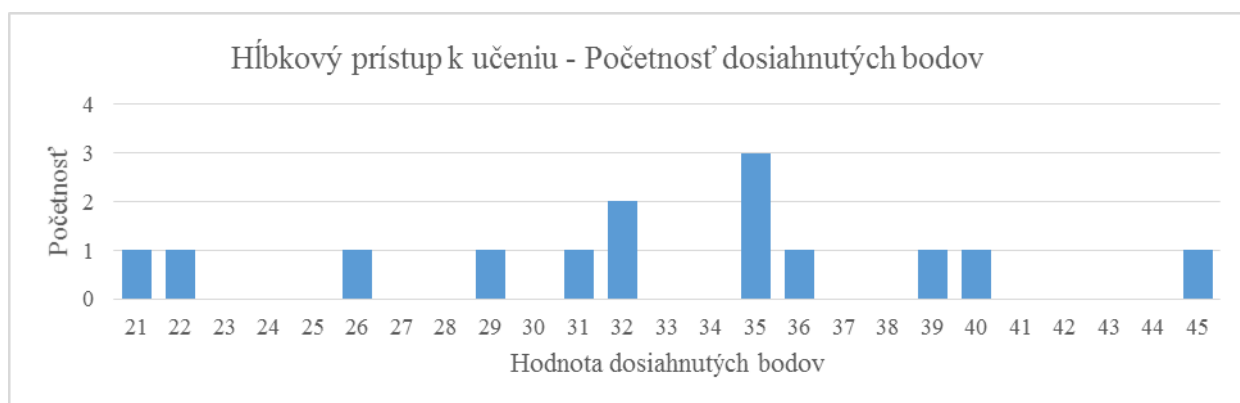
H0 Zavedením metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania slovenského jazyka a literatúry sa nezvýši podiel hĺbkového prístupu k učeniu oproti povrchovému prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy Základnej školy Klačno v Ružomberku.

Na zistenie *normality* vzorky som použila *histogram* pridelených bodov jednotlivých prístupov k učeniu získaných vstupným a výstupným meraním. Z nasledujúcich grafov vyplýva, že vzorka sa v porovnaní s Gaussovou krivkou odchyľuje od *normality*.

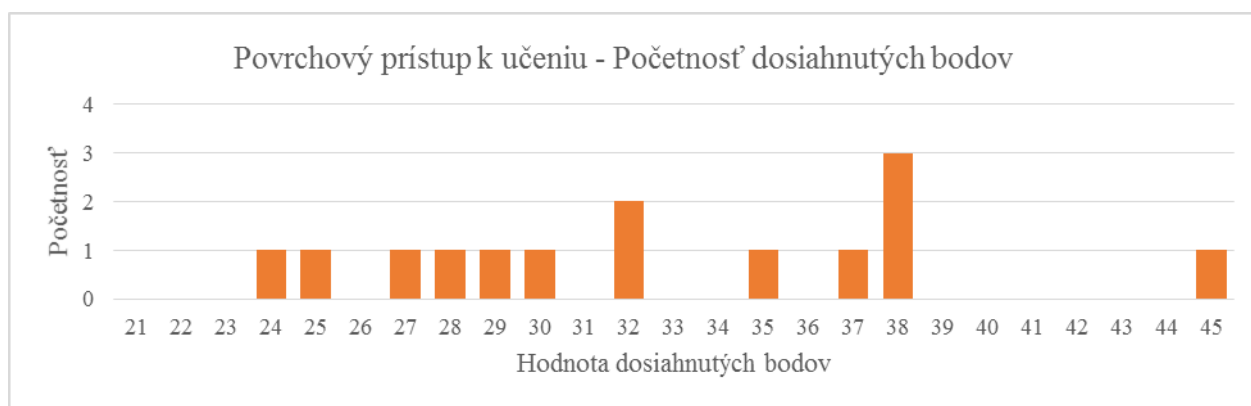
Graf 1 *Histogram – pretest povrchový prístup*



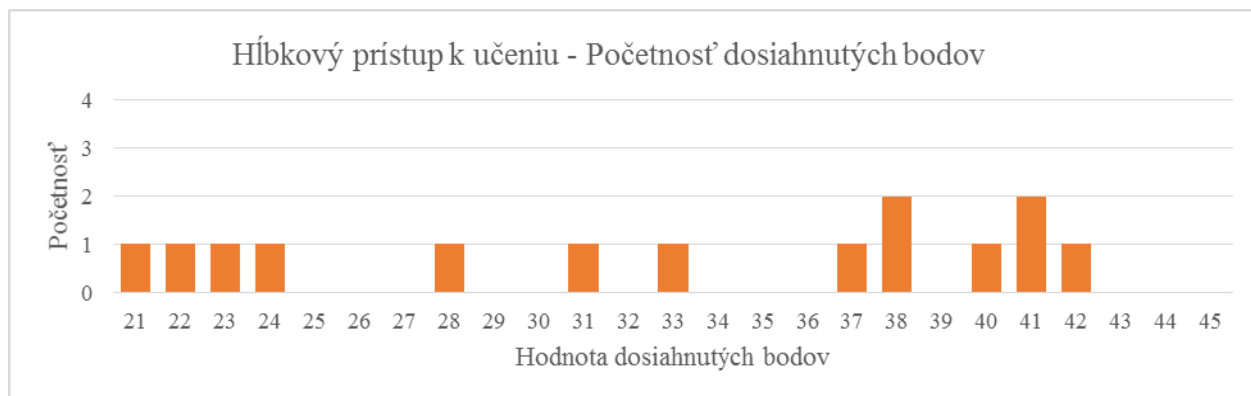
Graf 2 *Histogram – pretest hĺbkový prístup*



Graf 3 *Histogram – postest povrchový prístup*



Graf 4 *Histogram – postest hĺbkový prístup*



Hoci *normalita* nebola potvrdená, vzhľadom na málopočetnosť výskumnej vzorky ($n < 50$) som na verifikáciu hypotézy použila parametrický *Studentov párový t-test*, vstupnými hodnotami boli stredná hodnota – v tomto prípade priemer a smerodajná odchýlka priemeru, ale aj neparametrické testy – *znamienkový test a Wilcoxonov test*. Studentov párový t-test pri zvolenej hladine významnosti $\alpha = 0,05$ ukázal, že pravdepodobnosť, s akou môžeme zamietnuť alebo potvrdiť nulovú hypotézu, je, ako

vyplýva z výsledku t–testu (Tabuľka 4), nasledovná: $p > \alpha$. **Na základe týchto hodnôt musím konštatovať, že nemôžem zamietnuť nulovú hypotézu a prijať alternatívnu hypotézu.**

Tabuľka 4 Studentov párový t-test

Povrchový prístup k učeniu		Hĺbkový prístup k učeniu	
T.TEST	0,787	T.TEST	0,980
VÝZNAMNOSŤ	$p > 0,05$	VÝZNAMNOSŤ	$p > 0,05$

Z dôvodu nepotvrdenia *normality* výskumnej vzorky som na overenie správnosti verifikácie nulovej hypotézy použila neparametrický *znamienkový test*, ktorý sa podľa Chráska (2007) používa v prípade opakovaného merania na tej istej výskumnej vzorke. Namerané hodnoty u jedného respondenta tvoria pár. Pomocou znamienok (+) a (–) sa vyjadri zvýšenie alebo pokles skúmaného javu. V nasledujúcej tabuľke je uvedené, koľkokrát sa môže objaviť znamienko, ktorého výskyt je menej častý, aby rozdiel medzi meraniami bol štatisticky významný.

Počet dvojíc hodnôt	Počet znamének	Počet dvojíc hodnôt	Počet znamének
5	–	48	16
6	0	49	17
7	0	50	17
8	0		
9	1	51	18
10	1	52	18
		53	18
11	1	54	19
12	2	55	19
13	2	56	20
→ 14	2	57	20
15	3	58	21
16	3	59	21
17	4	60	21
18	4		
19	4	61	22
20	5	62	22

Obrázok 8 Znamienkový test Zdroj: Chráska, 2007

Aby som na základe *znamienkového testu* mohla prijať alternatívnu hypotézu, musela by byť hodnota znamienka s menším výskytom menšia alebo rovná číslu v tabuľke (Obrázok 8) s počtom dvojíc 14, čo predstavovalo moju výskumnú vzorku. Z nasledujúcich tabuliek vyplýva, že hodnota menej často sa vyskytujúceho znamienka je väčšia ako 2. Z nameraných hodnôt teda nie je možné potvrdiť významné zvýšenie hĺbkového prístupu k učeniu oproti povrchovému. **Prijíma sa nulová hypotéza.** Toto

konštatovanie je doplnené aj *Wilcoxonovým testom*, v ktorom namerané hodnoty v povrchovom aj v hĺbkovom prístupe k učeniu sú väčšie ako kritické hodnoty.

Tabuľka 5 *Znamienkový test - povrchový prístup k učeniu*

ZNAMIENKOVÝ 6+		
TEST 7-		
Povrchový vstup	Povrchový výstup	ZMENA
31	30	-
38	37	-
38	27	-
35	45	+
30	38	+
30	32	+
25	24	-
25	25	0
39	28	-
27	38	+
39	32	-
30	38	+
34	29	-
29	35	+

Tabuľka 6 *Wilcoxonov test – povrchový prístup k učeniu*

WILCOXONOV			24	+	
TEST			-76	-	
Hladina významnosti:	0,05	0,01			
Kritická hodnota(14):	21	13			
Zmeraná hodnota:	24	väčšia ako kritická.	H0 sa nezamieta.		

Tabuľka 7 *Znamienkový test - hĺbkový prístup k učeniu*

ZNAMIENKOVÝ	7+
TEST	7-

Hĺbkový vstup	Hĺbkový výstup	ZMENA
32	28	-
35	37	+
26	41	+
35	21	-
40	31	-
32	42	+
39	38	-
31	22	-
35	23	-
21	41	+
22	24	+
36	38	+
29	40	+
45	33	-

Tabuľka 8 Wilcoxonov test – hĺbkový prístup k učeniu

WILCOXONOV			25	+	
TEST			-75	-	
Hladina významnosti:	0,05	0,01			
Kritická hodnota(14):	21	13			
Zmeraná hodnota:	25	väčšia ako kritická.	H0 sa nezamieta.		

Štatistická verifikácia čiastkovej hypotézy

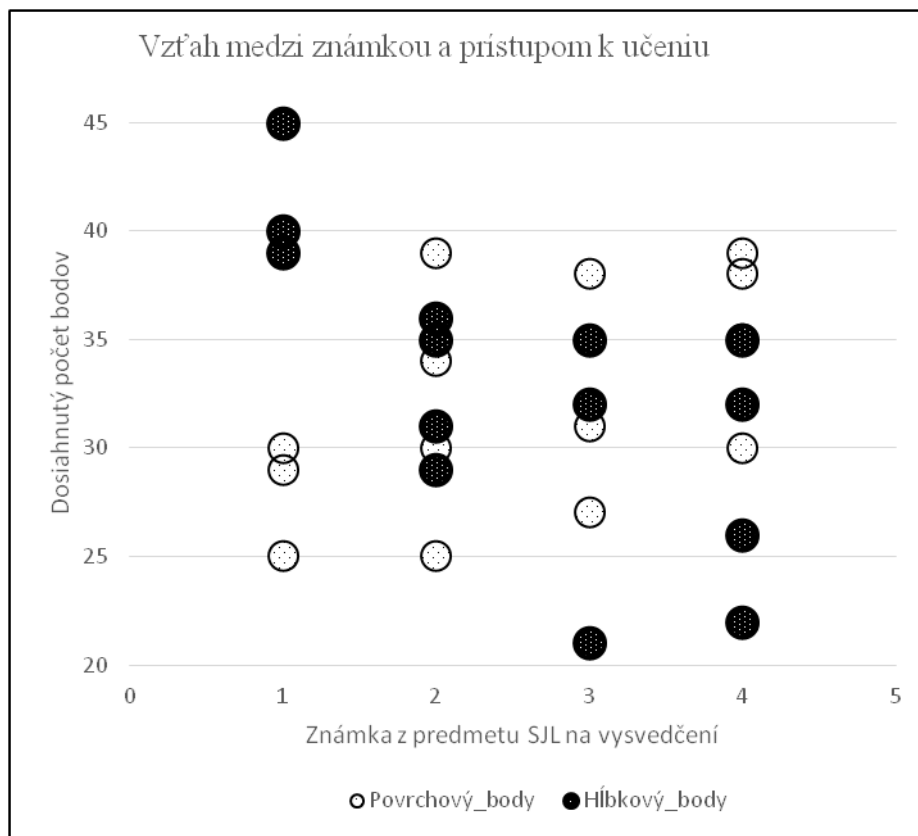
H1.1 Medzi prístupom k učeniu u žiakov 8. B triedy a známku z predmetu slovenský jazyk a literatúra je pozitívny vzťah.

H0 Medzi prístupom k učeniu u žiakov 8. B triedy a známku z predmetu slovenský jazyk a literatúra nie je pozitívny vzťah.

Súvislosť medzi známku a hĺbkovým prístupom k učeniu bola overovaná pomocou *Spearmanovho testu korelácie*, ktorý meria silu štatistickej závislosti medzi premennými (Chraska, 2007). *Koeficient korelácie* (r) medzi povrchovým prístupom k učeniu a známku z predmetu slovenský jazyk a literatúra na vysvedčení je 0,514 a *korelačný koeficient* medzi hĺbkovým prístupom k učeniu a známku zo slovenského jazyka a literatúry je - 0,671. Podľa týchto hodnôt je korelácia medzi prístupom k učeniu a známku veľká. Pri hodnotení veľkosti závislosti medzi premennými som vychádzala z pomôcky na interpretáciu korelačných koeficientov; „Korelácia (v absolútnej hodnote) pod 0,1 je triviálna, 0,1 – 0,3 malá, 0,3 – 0,5 stredná a nad 0,5 veľká.“(Cohen 1988, in Rimarčík). Táto skutočnosť vyplýva aj z nasledujúceho grafu (Graf 5), žiaci preferujúci hĺbkový prístup k učeniu majú lepšiu známku z predmetu SJJ na vysvedčení a u žiakov,

ktorí preferujú povrchový spôsob učenia, sa to odráža na zhoršenej známke z predmetu SJL. *V tomto prípade je možné zamietnuť nulovú hypotézu a prijať alternatívnu hypotézu H1.1.*

Graf 5 Vzťah medzi známkou zo SJL na vysvedčení a prístupom k učeniu



Štatistická verifikácia čiastkovej hypotézy

H1.2 Zastúpenia hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy bude vyššie ako u žiakov 8. A triedy, v ktorej sa experiment neuskutočnil.

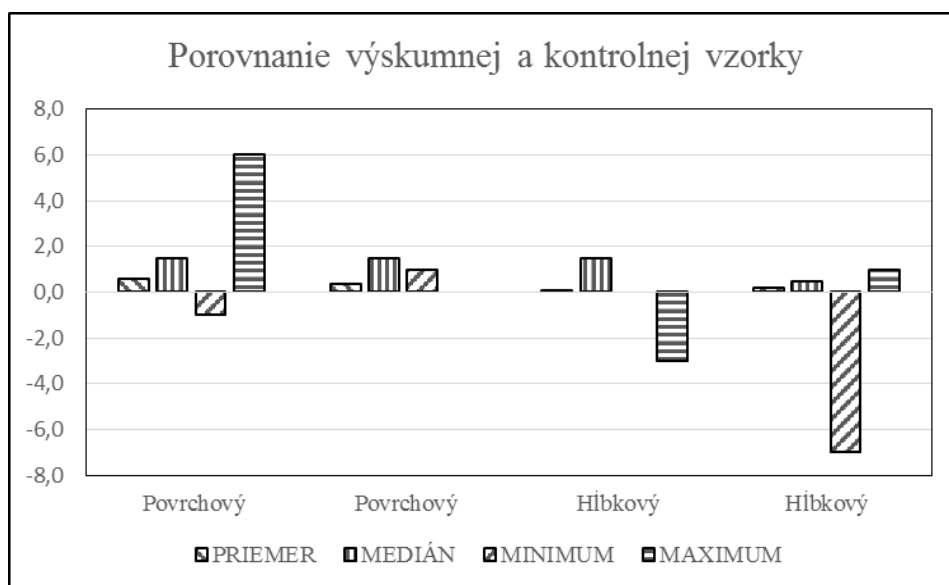
H0 Zastúpenia hĺbkového prístupu k učeniu u žiakov 8. B triedy nebude vyššie ako u žiakov 8. A triedy, v ktorej sa experiment neuskutočnil.

Na porovnanie nárastu hĺbkového prístupu k učeniu v experimentálnej a kontrolnej triede som použila porovnanie hodnôt z nasledujúcej tabuľky. Hodnoty sú namerané po experimente. Zo zaznamenaných hodnôt vyplýva, že rozdiel medzi nárastom hĺbkového prístupu k učeniu v experimentálnej triede a kontrolnej triede bol štatisticky nevýznamný. *Na základe týchto zistení a na základe nepotvrdenia hlavnej hypotézy je možné prijať nulovú hypotézu a zamietnuť alternatívnu hypotézu.*

Tabuľka 9 Porovnanie prístupu k učeniu vo výskumnej a kontrolnej vzorke

Hodnoty	ROZDIEL			
	Výskumná vzorka		Kontrolná vzorka	
	Povrchový	Povrchový	Hĺbkový	Hĺbkový
PRIEMER	0,6	0,3	0,1	0,2
MEDIÁN	1,5	1,5	1,5	0,5
MINIMUM	-1,0	1,0	0,0	-7,0
MAXIMUM	6,0	0,0	-3,0	1,0

Graf 6 Rozdiel v povrchovom a hĺbkovom prístupe k učeniu vo výskumnej a kontrolnej vzorke



4.6 ZHRNUTIE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Na základe výsledkov štatistickej verifikácie hypotéz môžem skonštatovať, že zavedenie metód kritického myslenia a trojfázového modulu EUR do vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra v 8. B triede Základnej školy Klačno v Ružomberku počas piatich mesiacov nemalo vplyv na zmenu prístupu v učení u žiakov 8. B triedy.

Príčinu nepotvrdenia stanovenej hlavnej hypotézy je možné hľadať najmä v málopočetnosti výskumnej vzorky a nezanedbateľný je tiež fakt, že kontrolná vzorka mala lepší priemerný prospech z predmetu slovenský jazyk a literatúra. Jedným z dôvodov nepotvrdenia hypotézy, podľa môjho názoru, bolo zavedenie zmeny v štýle vyučovania len v jednom predmete. Keďže zmena prístupu k učeniu u žiakov vyžaduje dlhodobú a celoplošnú zmenu štýlu vyučovania, zavedenie metód kritického myslenia počas piatich mesiacov bolo časovo nedostatočné. Ďalším z dôvodov nepotvrdenia hypotézy môže byť nedostatočná sústredenosť žiakov pri vyplňaní dotazníka,

nedostatočná schopnosť sebaposúdenia a sebaohodnotenia. Dunnová (1990, in Dunn, Dunnová, Price, 2004) uvádza, že žiak vie svoje preferencie posúdiť hlavne v prípade, ak sú tieto silne uprednostňované alebo zamietané. Strednú časť spektra nediferencuje príliš jemne.

Napriek vyššie uvedeným skutočnostiam môžem na základe pozorovania žiakov na vyučovacích hodinách potvrdiť, že zmena v štýle vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra pôsobila na žiakov motivujúco. Preukázalo sa pozitívne pôsobenie na pracovnú atmosféru a priaznivý vplyv na klímu triedy. Menili sa sociálne vzťahy na hodinách; vzťah učiteľ – žiak, žiak – žiak. Zmeny sa prejavili aj v komunikačnej oblasti. Žiaci strácali zábrany vyjadriť svoj názor a prezentovať výsledok svojej činnosti pred publikom. Z týchto dôvodov považujem zaradenie metód kritického myslenia do vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra za pozitívne a efektívne, ba až žiaduce.

ZÁVER

Cieľom atestačnej práce bolo prezentovať pedagogický výskum, ktorý som zrealizovala v 8. B triede Základnej školy Klačno v Ružomberku. V tejto triede vyučujem slovenský jazyk a literatúru štvrtý rok. V práci som sa snažila poukázať na vyučovanie tohto predmetu inak ako tradičnými vyučovacími metódami.

Zaradením metód kritického myslenia do vyučovania som sledovala splnenie hlavného cieľa výskumu - zistiť, ako zmena štýlu vyučovania ovplyvní prístup k učeniu. Výskum mal experimentálny charakter. Ako výskumný nástroj som použila dotazník, pomocou ktorého som zistila zastúpenie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu u každého žiaka z výskumnej aj kontrolnej vzorky pred experimentom aj po jeho ukončení. Na základe výsledkov použitých výskumných metód a štatistickej verifikácie stanovených hypotéz som zistila nepotvrdenie hlavnej hypotézy. Výsledky pedagogického výskumu ukázali, že v prístupe k učeniu u žiakov ani po zmene vyučovacích metód nenastali zmeny. To však neznamená, že zavádzanie inovačných prvkov do vyučovania nemá opodstatnenie. Ako som spomenula vyššie, metódy kritického myslenia zaradené do vyučovacieho procesu vplývali na žiakov motivujúco. Tento fakt považujem za prvý a nevyhnutný predpoklad na zmenu prístupu k učeniu. Závery môjho výskumu nemôžem zovšeobecniť, vzťahujú sa len na triedu, ktorá predstavovala výskumnú vzorku. Keďže som z dostupnej literatúry nezistila, či bol v minulosti podobný výskum zrealizovaný, nemôžem závery môjho výskumu porovnávať. Bolo by zaujímavé uskutočniť podobný výskum na väčšej vzorke, počas dlhšieho časového úseku a spoľahlivejšie zistiť efektivitu uvedených metód.

Inovatívnych metód je na výber veľmi veľa. Je potrebné ich zavádzať do výchovno-vzdelávacieho procesu a je len na nás učiteľoch, ktoré z nich si vyberieme, ako sa s nimi popasujeme, aby sme úspešne dosiahli stanovený cieľ vyučovacej hodiny. Metódy kritického myslenia, ktoré som do vyučovania zaviedla ako inovačný prvok, sú len jednou z možností ako zmeniť vyučovanie. Umožňujú žiakom slobodne a nezávisle myslieť, vyjadrovať sa k problémom, diskutovať so spolužiakmi a učiteľom, vytvárať svoje závery. Žiaci sa stávajú priamymi aktérmi výučby, často sa učia navzájom, učia sa preberať zodpovednosť nielen za svoju prácu, ale aj za celú skupinu. Pri takýchto činnostiach si žiaci tvoria svoje postoje, kreujú názory, budujú hodnoty a formujú osobnosť.

Verím, že je nielen mojím prianím skutočnosť, aby používanie inovatívnych metód nebolo len občasným spestrením vyučovacích hodín, ale aby sa vyučovanie, kde sú žiaci aktívnymi partnermi, cítia zodpovednosť za priebeh vyučovania a za svoje výsledky, stalo samozrejmosťou.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DUNN, R., DUNN, K., PRICE, G. E. 2004. Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI). Dotazník zjišťující jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí. Manuál dotazníku LSI. Praha : IPPP, 2004.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8

GRECMANOVÁ, H. a kol. 2000. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2

HINCOVÁ, K., HUSKOVÁ, A. 2011. Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov. Bratislava : MPC, 2011. ISBN 978-80-8052-380-0

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KATUŠČÁK, D. 2007. *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. Nitra : Enigma, 2007.

KLOOSTER, D. 2000. *Co je kritické myšlení?* [online], In Kritické listy 2000, č. 1 – 2 [cit. 12. 2. 2015]. Dostupné na internete <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM>

KRAJČOVÁ, N., DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*. Prešov : Manacon, 2001. ISBN 80-89040-09-08

KRAJČOVIČOVÁ, J., KESSELOVÁ, J. 2011. *Slovenský jazyk pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : SPN- Mladé letá, 2011. ISBN 978-80-10-02039-3

PAVLOV, I., DRAGULOVÁ, A.. 2013. *Kompendium na prípravu pedagogických zamestnancov na vykonanie druhej atestácie*. Bratislava : MPC, 2013. ISBN 978-80-8052-473-9

PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : MPC, 2008. ISBN 978-80-8045-517-05.

PETŘÍKOVÁ, D. 2011. Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom. Harmanec : VKÚ, 2011. ISBN 978-80-8042-625-5

PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. 5. vydanie. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4

RIMARČÍK, M. *Štatistický navigátor* [online], [cit. 23. 4. 2015]. Dostupné na internete: <<http://rimarcik.com/navigator/>>

ROLINCOVÁ, D. *Pieseň o kamarátstve* [online], [cit. 9. 1. 2015]. Dostupné na internete: <<https://www.youtube.com/watch?v=6QIkLko85Rg>>

RUTOVÁ, N. 2010 *Metódy kritického myslenia* [online], [cit. 10. 2. 2012]. Dostupné na internete <<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-iametod/>>

SMIEŠKOVÁ, E. 1988 . *Frazeologický slovník*. Bratislava : SPN, 1988. ISBN 1802/1987-20

Štátny vzdelávací program 2011 [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011 [cit. 27. 3. 2015]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/2_s_tupen/jazyk_a_%20komunikacia/sjl_nsv_2014.pdf>

TUREK, I. 2002. *Ako rozvíjať schopnosť učiť sa*. B. Bystrica : MPC, 2002.

TUREK, I. 2002. *Ako rozvíjať schopnosť žiakov učiť sa*. B. Bystrica : MPC, 2002. ISBN

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A *Volné písanie*

Príloha B *Cinquain – text*

Príloha B.1 *Cinquain*

Príloha C *Anna zo Zeleného domu – text*

Príloha D *T-graf*

Príloha E *Nájdenná báseň*

Príloha F *Myšlienková mapa*

Príloha G *Dotazník*

Príateľstvo - uvažovať
 Prieateľstvo je pre nás veľmi dôležité. Príateľstvo je to, čo nás zjednocuje a dáva nám silu. Príateľstvo je to, čo nás učí láskaveru a dôveru. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme nie sami. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme šťastní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia.

Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme šťastní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednocení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme silní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednotení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme šťastní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia.

Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednocení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme silní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednotení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme šťastní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia.

Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednocení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme silní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme zjednotení. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme šťastní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme milovaní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme potrební. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme dôležití. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme životní. Príateľstvo je to, čo nás učí, že sme ľudia.

Príloha B Cinguain - text

Môj bratranec

S bratrancom Filipom mám od malička dobrý vzťah. Má dvanásť rokov a chodí do druhého ročníka osemročného gymnázia.

Filip má gaštanové vlasy, ktoré mu neposlušne odstávajú. Jeho modré oči so sivým odtieňom a šibalským výzorom jasne prezrádzajú, čo mu víri v hlave. Keď k tomu pridá ešte jeho prešibaný úsmev, je jasné, že čaká len na to, aby mohol niekoho nachytať. Je primerane vysoký a má síce zavalitú, ale vyšportovanú postavu.

Filip je skôr spoločenský typ a jeho otvorenosť často hraničí s hrubosťou. Náladovosť a netrpezlivosť tiež patria medzi jeho povahové črty, ale aj keď je náladový, nikdy nikomu neublíži. Filipova tvrdohlavosť a výbušnosť lezie na nervy celej rodine, preto sa s ním radšej nik neháda. Má výbornú pamäť a v škole nemá žiadne problémy. Rád nadväzuje nové kontakty a darí sa mu to dobre.

Môj bratranec

S bratrancom Filipom mám od malička dobrý vzťah. Má dvanásť rokov a chodí do druhého ročníka osemročného gymnázia.

Filip má gaštanové vlasy, ktoré mu neposlušne odstávajú. Jeho modré oči so sivým odtieňom a šibalským výzorom jasne prezrádzajú, čo mu víri v hlave. Keď k tomu pridá ešte jeho prešibaný úsmev, je jasné, že čaká len na to, aby mohol niekoho nachytať. Je primerane vysoký a má síce zavalitú, ale vyšportovanú postavu.

Filip je skôr spoločenský typ a jeho otvorenosť často hraničí s hrubosťou. Náladovosť a netrpezlivosť tiež patria medzi jeho povahové črty, ale aj keď je náladový, nikdy nikomu neublíži. Filipova tvrdohlavosť a výbušnosť lezie na nervy celej rodine, preto sa s ním radšej nik neháda. Má výbornú pamäť a v škole nemá žiadne problémy. Rád nadväzuje nové kontakty a darí sa mu to dobre.

Príloha B.1 Cinquain

Charakteristika
vonkajšia vnútorná
opisovať zbierať zapisovať
Charakteristika je druh slohu.
Opisovanie.

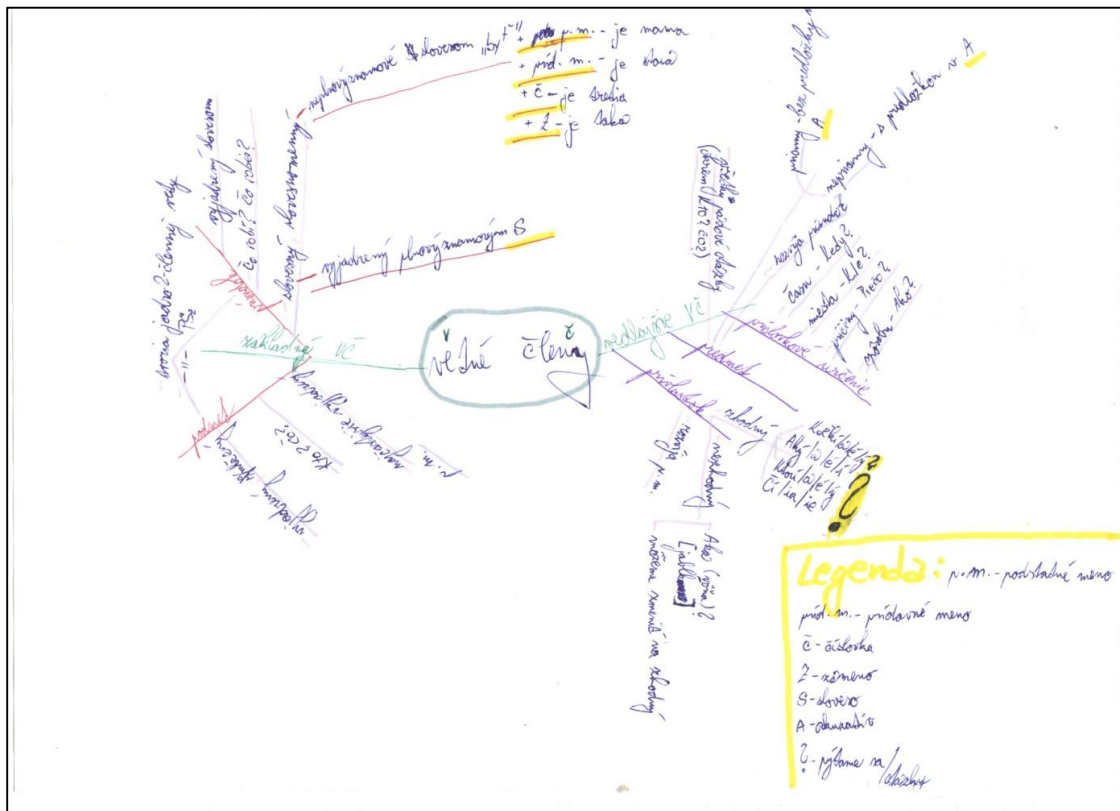
1. Charakteristika
2. škarový duchaplný
3. opisuje vystihuje naplnen
4. Charakteristika charakterizuje určitú osobu.
5. opis

1. Charakteristika
2. pekný milý
3. opisuje upresňuje spomína
4. Charakteristika opisuje ľudské činnosti
5. opis

KLADY A ZÁPORY POČÍTAČOVÝCH HIER	
Sú počítačové hry pre žiakov prospešné?	
ÁNO	NIE
<ul style="list-style-type: none"> - naučia dieťa, žiaka spustiť počítač, spustiť program - rozvíjajú jazykové a komunikačné schopnosti žiakov - väčšina počítačových hier vyžaduje v cudzom jazyku, takže rozumieť cudzej reči je podnietkou, aby hráč porozumel deju hry - rozvíjajú tiež pamäť, pohotovosť, schopnosť rýchlo sa rozhodnúť - často vzrastá sebavedomie u detí, ktoré úspešne prekonali ňetajú prekážku v hre - pomáhajú odvrátiť stres z vyučovania, zabudnúť na problémy - poskytujú v mnohých prípadoch možnosť voľby, rozhodnúť sa či budú v priebehu hry postupovať priateľsky alebo zloia cestu zla 	<ul style="list-style-type: none"> - násilné počítačové hry zvyšujú tep, krvný tlak, hladiny adrenalínu - počas hry je stav hráča podobný stavu osoby počas boja - hranie takýchto hier zvyšuje hráčovo vnímanie nepriateľstva zo strany jeho blízkych - názor, že okolitý svet je nepriateľskejší, výštuje do agresívnejšieho správania detí, depresie, negatívneho sebavedomia a odmietania spoločnosti - dieťa, žiak odkázaný len na počítač môže byť ochudobnený v živote o dôležité skúsenosti - časté a pravidelné hranie môže viesť k vytvoreniu závislosti - môže prísť bez vedomia rodičov do styku s informáciami, ktoré môžu ohroziť jeho ďalší vývoj

KLADY A ZÁPORY POČÍTAČOVÝCH HIER	
Sú počítačové hry pre žiakov prospešné?	
ÁNO	NIE
<ul style="list-style-type: none"> - naučia dieťa, žiaka spustiť počítač, spustiť program - rozvíjajú jazykové a komunikačné schopnosti žiakov - väčšina počítačových hier vyžaduje v cudzom jazyku, takže rozumieť cudzej reči je podnietkou, aby hráč porozumel deju hry - rozvíjajú tiež pamäť, pohotovosť, schopnosť rýchlo sa rozhodnúť - často vzrastá sebavedomie u detí, ktoré úspešne prekonali ňetajú prekážku v hre - pomáhajú odvrátiť stres z vyučovania, zabudnúť na problémy - poskytujú v mnohých prípadoch možnosť voľby, rozhodnúť sa či budú v priebehu hry postupovať priateľsky alebo zloia cestu zla 	<ul style="list-style-type: none"> - násilné počítačové hry zvyšujú tep, krvný tlak, hladiny adrenalínu - počas hry je stav hráča podobný stavu osoby počas boja - hranie takýchto hier zvyšuje hráčovo vnímanie nepriateľstva zo strany jeho blízkych - názor, že okolitý svet je nepriateľskejší, výštuje do agresívnejšieho správania detí, depresie, negatívneho sebavedomia a odmietania spoločnosti - dieťa, žiak odkázaný len na počítač môže byť ochudobnený v živote o dôležité skúsenosti - časté a pravidelné hranie môže viesť k vytvoreniu závislosti - môže prísť bez vedomia rodičov do styku s informáciami, ktoré môžu ohroziť jeho ďalší vývoj

Príloha F Myšlienková mapa



Príloha G Dotazník

Dotazník na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu (ENTWISTLE, N. et al. 1996. *Guidelines for Promoting Effective Learning in Higher Education*. Edinburgh: University of Edinburgh, 1996. Preložil a upravil Ivan Turek)

Pozorne si prečítajte 20 nižšie uvedených výrokov, porozmýšľajte nad každým a podľa toho, do akej miery platí pre Váš spôsob učenia mu priradíte počet bodov podľa tejto škály:

- 5 bodov silne súhlasím, robím tak pri učení stále
 4 body súhlasím, robím tak pri učení väčšinou
 3 body neviem, pre mňa tento výrok neplatí
 2 body nesúhlasím, robím tak pri učení málokedy
 1 bod silne nesúhlasím, nerobím tak pri učení nikdy

1. Učivo, ktoré sa mám naučiť chcem dôkladne porozumieť.....	
2. Veľkú časť učiva, ktoré sa musím naučiť, sa učím naspamäť bez dôkladného porozumenia.....	
3. Keď mám ako domácu úlohu vyriešiť nejakú úlohu snažím sa nájsť také knihy, či iné zdroje, v ktorých je táto úloha už vyriešená.....	
4. Pri prednáške (výklade učiva) si v duchu kladiem otázky typu: Čo? Prečo? Ako? Kedy?.....	
5. Na skúškach sa spolieham najmä na svoju dobrú pamäť.....	
6. Na pochopenie ťažkého učiva vynakladám veľa času.....	
7. Učivo sa snažím vyjadriť vlastnými slovami....	
8. Snažím sa nájsť praktický význam učiva, ktoré sa učím	
9. Lepšie si pamätám učivo, ak si ho predstavím v takej postupnosti, v akej ho vysvetľoval učiteľ alebo v akej je uvedené v učebnici.....	
10. Zdá sa mi, že učitelia majú potešenie vysvetľovať jednoduché veci komplikovane....	
11. Keď sa učím, hľadám dôkazy správnosti toho, čo sa učím a až potom robím závery....	
12. Nemám čas rozmyšľať o význame toho, čo sa učím.....	
13. Nad riešením zaujímavých problémov som ochotný stráviť dlhší čas.....	
14. Musím sa učiť aj učivo, ktorému nemám šancu porozumieť.....	
15. Na prednáškach sa snažím zapísať si čo najväčší objem učiva s tým, že sa ho naučím neskôr.....	
16. Keď vysvetľujem niekomu svoje myšlienky, uvádzam veľa príkladov, argumentov, aby bol môj výklad jasný.....	
17. Mám problémy usporiadať učivo tak, aby malo logiku....	
18. Snažím sa na problémy dívať (vyšetrovať ich) z rôznych strán, z rôznych pohľadov....	
19. Skôr, ako niečo urobím, poviem, dôkladne si to premyslím.....	
20. Robievam unáhlené závery.....	

Vyhodnotenie dotazníka

Do riadkov I, II vpíšte počet bodov, ktoré ste pridelili jednotlivým výrokom. Spočítajte počet bodov v každom riadku. Riadok, v ktorom ste dosiahli vyšší počet bodov, označuje Váš prístup k učeniu. Čím je rozdiel v počte bodov medzi oboma riadkami väčší tým je príslušný prístup k učeniu pre Vás typickejší.

I. Povrchový spôsob učenia: 2.,3.,5.,9.,10.,12.,14.,15.,17.,20., spolu....bodov

II. Hĺbkový spôsob učenia: 1., 4., 6., 7., 8., 11., 13., 16., 18.,19.....spolu.....bodov