

EKONOMICKÁ FAKULTA
Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI



Rozvoj

KRITICKÉHO MYSLENIA
koučovacím prístupom
vo vysokoškolskom
prostredí

Lenka Theodoulides a kol.

 BELIANUM



EKONOMICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA

Lenka Theodoulides a kol.

**Rozvoj kritického myslenia koučovacím prístupom
vo vysokoškolskom prostredí**



Schválila redakčná rada Ekonomickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ako vysokoškolskú učebnicu.

Editor

prof. Ing. Helena Kuvíková, PhD.

Autorský kolektív

Ing. Lenka Theodoulides, PhD., MBA

prof. RNDr. Miroslav Haviar, CSc.

doc. JUDr. Ivana Šošková, PhD.

doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

doc. Ing. Katarína Liptáková, PhD.

doc. Mgr. Vladimír Biloveský, PhD.

Mgr. Ing. Gabriela Nafoussi (Kormancová), PhD.

Mgr. Luboslava Kubišová, PhD.

Recenzenti

doc. Ing. Mária Seková, PhD.

doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD.

Jazyková korektúra

PaedDr. Hedviga Kubišová, PhD.

Grafická úprava

EQUILIBRIA, s. r. o.



Vysokoškolská učebnica „Rozvoj kritického myslenia koučovacím prístupom vo vysokoškolskom prostredí“, ktorej autormi sú Lenka Theodoulides a kol., je šírená pod licenciou Creative Commons. Uvedenie autora-Ne-komerčné použitie 4.0 International Licence CC BY-NC.

Autori

© Ing. Lenka Theodoulides, PhD., MBA a kol., 2020

Prvé vydanie.

Všetky práva vyhradené.

Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľa práv.

e- kniha

ISBN 978-80-557-1792-0

<https://doi.org/10.24040/2020.9788055717920>

Obsah	4
Content	5
Úvod	7

1. Čo je kritické myslenie, jeho komplexnosť a proces rozvoja kritického myslenia

- 1.1 Čo je kritické myslenie, charakteristika a vymedzenie pojmu
- 1.2 Rozvíjanie zručnosti kriticky myslieť a jej základné znaky.....
- 1.3 Komplexnosť a proces kritického myslenia
- 1.4 Prečo je dôležité rozvíjať zručnosť kritického myslenia vo vysokoškolskom prostredí.....
- 1.5 Aké sú výzvy rozvoja kritického myslenia v spoločnosti?

2. Historický a spoločenský vývoj kritického myslenia

- 2.1 Historický vývoj kritického myslenia v krajinách strednej a východnej Európy a na Slovensku ...
- 2.2 Verejný kritický prejav a rola médií v historickom kontexte a v súčasnosti
- 2.3 Podporuje náš systém vzdelávania demokratizáciu a občiansku angažovanosť?.....
- 2.4 Formovanie novej generácie v ére informačných a komunikačných technológií

3. Význam komunikácie a jej kľúčových prvkov na podporu kritického myslenia

- 3.1 Proces komunikácie.....
- 3.2 Konflikty a komunikačné bariéry
- 3.3 Čo je nenásilná komunikácia a aké sú jej benefity
- 3.4 Metódy a techniky pre zlepšenie komunikácie medzi študentmi

4. Teórie, modely a formy rozvoja zručnosti kritického myslenia v procese učenia sa

- 4.1 Vzdelávanie zamerané na rozvoj prierezových kompetencií
- 4.2 Motivácia a prekážky uplatňovania kritického myslenia na VŠ.....
- 4.3 Teoretické koncepty a modely podporujúce kritické myslenie v procese edukácie
- 4.4 Formy vzdelávania a metódy podporujúce aktívne učenie a KM.....
- 4.5 Ako posilniť interakciu so študentmi a ich priamu participáciu na formovaní zručnosti kritického myslenia

5. Podstata a význam koučovania v procese vzdelávania zameraného na rozvoj kritického myslenia.....

- 5.1 Podstata koučovania
- 5.2 Ako sa môže učiteľ stať koučom a aké sú predpoklady na jeho rolu kouča?
- 5.3 Techniky, modely a nástroje využiteľné pri koučovaní študentov
- 5.4 Ako viesť rozhovor s prvkami koučovania, ktorý rozvíja osobnosť a kritické myslenie?
- 5.5 Ako využiť koučovací prístup vo vysokoškolskom vzdelávaní?

6. Spätná väzba, reflexia a sebareflexia vo vyučovacom procese

- 6.1 Význam spätnej väzby v procese učenia sa.....
- 6.2 Proces dávania a prijímania spätnej väzby
- 6.3 Reflexia a sebareflexia vo vyučovacom procese.....
- 6.4 Čo je kritická reflexívna analýza a ako podporuje reflexiu a sebareflexiu?.....
- 6.5 Využitie koučovania a kritického myslenia v procesoch spätnej väzby, reflexie a sebareflexie

7. Koučovanie tímov

- 7.1 Vývoj koučovania tímov.....
- 7.2 Koučovanie skupín verus koučovanie tímov..
- 7.3 Aké metódy vzdelávania je možné využiť pri koučovaní tímov?.....
- 7.4 Perspektívy vývoja koučovania tímov a jeho vplyv na kritické myslenie

8. Pohľad do budúcnosti a naše odporúčania na záver.....

- Summary
- Súhrnný zoznam použitej literatúry

content

Obsah	4
Content	5
Introduction	7

1. What is the critical thinking, its complexity and process of critical thinking development

- 1.1. What is the critical thinking, its characteristics and definitions..... 11
- 1.2. Development of critical thinking skills and its basic features 14
- 1.3. Complexity and process of critical thinking..... 17
- 1.4. Why are critical thinking skills important in higher education 18
- 1.5. What are the challenges of critical thinking in society? 19

2. Historical and societal development of critical thinking

- 2.1. Historical development of critical thinking in Central and Eastern European countries and in Slovakia 23
- 2.2. Public critical speech and the role of media in the historical context and today..... 25
- 2.3. Does the system of education support the democratization and civic engagement?..... 26
- 2.4. Forming of a new generation in the era of ICT..... 29

3. Importance of communication and its key elements for the support of critical thinking

- 3.1. Process of Communication 33
- 3.2. Conflicts and communication barriers..... 36
- 3.3. What is the nonviolent communication and its benefits 40
- 3.4. Methods and techniques to improve communication between students 41

4. Theories, models and forms of critical thinking skills development in education

- 4.1. Education focused on transversal competencies development 44
- 4.2. Motivation and barriers of critical thinking in higher education 46
- 4.3. Theoretical concepts and models supporting the critical thinking in education..... 48
- 4.4. Forms and techniques supporting the active learning and critical thinking in education..... 51
- 4.5. How to strengthen the interaction among students and their direct participation in forming of critical thinking skills..... 54

5. Importance of coaching in education focused on critical thinking development

- 5.1. Coaching 59
- 5.2. How to become a teacher and coach and what are the prerequisites for that? 61
- 5.3. Techniques, models and tools useful for student coaching 63
- 5.4. How to conduct and interview with elements of coaching which develop the critical thinking?..... 66
- 5.5. How to benefit from the coaching approach in higher education?..... 69

6. Feedback, reflection and selfreflection in education process

- 6.1. Importance of feedback in the process of learning 74
- 6.2. Process of giving and receiving feedback..... 75
- 6.3. Reflection and selfreflection in education process 78
- 6.4. What is the critical thinking analysis and how it supports reflection and selfreflection? 82
- 6.5. Techniques and tools of coaching and critical thinking with the components of feedback, reflection and selfreflection 84

7. Team coaching.....

- 7.1. Development of team coaching..... 88
- 7.2. Group coaching versus team coaching 91
- 7.3. Which education methods we can use together with team coaching? 93
- 7.4. Perspectives of team coaching development and its influence on critical thinking..... 95

8. Future perspectives and our recommendations ...

- Summary 101
- References..... 103

„Zmyslom vzdelávania je naučiť sa učiť“

PREDSLOV

Tím autorov a autoriek tejto knihy sa podujal na základe štúdia literatúry, vlastných poznatkov o koučovaní a na základe vlastnej skúsenosti pri výučbe preskúmať možnosti uplatňovania koučovacieho prístupu vo vysokoškolskom vzdelávaní, ktorý by u študentov/študentiek umožnil podporovať kritické myslenie.

Publikácia predstavuje jeden z kľúčových výstupov projektu KEGA riešenom na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici pod názvom „*Koučovací prístup ako nová forma rozvoja kritického myslenia študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní*“. Aj keď je zdanlivo primárne zameraná na pedagógov/pedagogičky, svojím obsahom poskytuje teoretické vymedzenie základných pojmov k danej téme, ako aj príklady a zadania úloh, ktoré môžu využiť študenti/študentky v takmer každom študijnom programe, pri tímovej práci, vo vlastnom osobnostnom rozvoji i vo svojej príprave pre budúce zamestnanie.

Autorský kolektív napísal túto vysokoškolskú učebnicu so zámerom, aby sa dala použiť na akýkoľvek predmet vysokoškolského štúdia s tým, že rôzne ukážky, zadania úloh a príklady ponúkajú dôležitý návod študentom/študentkám, ako rozvíjať svoje kritické myslenie. Nezáleží na tom, či ide o spoločenskovedné, prírodovedné či technické zameranie vzdelávacej inštitúcie, učebnica naplní cieľ pomôcť každému študentovi/študentke pochopiť realitu a lepšie sa pripraviť na profesionálnu kariéru.

Sme toho názoru, že ak chceme, aby sa študenti/študentky naučili kriticky myslieť, tak je potrebné, aby sa s takýmto prístupom stotožnili aj ich učitelia/učiteľky. V prvom rade totiž vždy záleží na vyučujúcom/vyučujúcej, aké metódy a techniky uplatňuje, ako pristupuje k študentom/študentkám a k ich procesu učenia sa. To znamená, že vyučujúci/vyučujúca, ktorí sami majú zručnosť kriticky myslieť, budú vo väčšej miere podporovať rôzne pohľady a názory študentov študentiek, nebudú vyžadovať uniformitu a ani preferovať svoje tvrdenia, resp. iba jedno prevzaté tvrdenie.

Kritické myslenie ako kľúčová zručnosť každého učiteľa/učiteľky je nevyhnutné pri vedení študentov/študentiek, učí ich ako analyzovať, rozumieť a hodnotiť obrovské množstvo informácií, ako argumentovať, riešiť problémy, rozpoznať nové možnosti a vytvoriť si vlastný názor.

Táto kniha je jedným z dvoch publikačných výstupov v rámci riešeného projektu. Druhá publikácia je vydaná v anglickom jazyku s názvom „*Fostering critical thinking in higher education through a coaching approach: theory and practical applications*“ a obsahuje množstvo prípadových štúdií, modelových situácií a praktických cvičení, zameraných na rozvoj kritického myslenia s prvkami koučovania.

Sprievodný grantový projekt si kládol za cieľ navrhnúť koučovací prístup vzdelávania, vhodný pri všetkých edukačných formách, študentských vedeckých aktivitách, záverečných prácach na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia, pri konzultáciách so študentmi a študentkami, ako aj pri projektových a výskumných aktivitách samotných učiteľov a učiteľiek.

Je preto pochopiteľné, že bezprecedentné obdobie spôsobené pandemiou COVID-19 nás ovplyvnilo. Poskytlo nám množstvo nového materiálu, ktorý sme spracovali vo forme konkrétnych príkladov, poukazujúcich na alarmujúcu potrebu kritického myslenia vo vzdelávaní, ako aj v celej spoločnosti.

Absolvovali sme niekoľko rôznych koučovacích workshopov, organizovaných SAKO a Českou asociáciou interaktívnych koučov, ako aj viacero kurzov zameraných na kritické myslenie realizovaných mimovládnymi organizáciami Živica Žaježová, PDCS Bratislava a Eduma Zvolen. Niektoré aktivity zamerané na rozvoj kritického myslenia sme pripravili a pilotne testovali v spolupráci so študentkami z University College London z Veľkej Británie.

Veríme, že postupným uplatňovaním koučovacieho prístupu do vzdelávacích aktivít sa zlepší nielen kritické myslenie učiteľov/učiteľiek, ale aj študentov/študentiek, rovnako aj ich interakcia, vzťahy a diskusia v celospoločenskom priestore.

V neposlednom rade môžeme povedať z vlastnej skúsenosti, že vzdelávať a učiť sa takýmto spôsobom je na začiatku ťažšie, avšak je zmysluplnejšie. A niekedy je to aj zábavnejšie – tak pre učiteľa/učiteľku, ako aj pre študentov/študentky.

Publikácia je vydaná ako e-kniha a je sprístupnená širokej verejnosti (*open access*). Naším zámerom je šíriť poznatky a skúsenosti každému, kto sa zaujíma o problematiku kritického myslenia, má záujem o osobnostný rast, a tak sa angažovať v celospoločenskom priestore.

Edičná poznámka: V predslove a čiastočne aj v úvode našej publikácie používame rodovo vyvážený jazyk s akcentom na rodovú rovnosť, ktorá je považovaná za nevyhnutný predpoklad sociálne spravodlivej, demokratickej a inkluzívnej spoločnosti. V hlavnej časti publikácie však členovia/členky autorského kolektívu z dôvodu jednoduchšej recepcie textu používajú generické maskulínium. Nechceme tým ignorovať potrebu rodovo citlivého jazyka v písomnom texte, iba zjednodušiť a uľahčiť čítanie.

ÚVOD

Zameranie, ciele publikácie a predchádzajúce skúmania

Keď sa v roku 2018 začalo diskutovať o obsahu pripravovanej publikácie, svet sa zdal byť stále rovnakým ako na začiatku nového milénia. Avšak od konca roka 2019 svet kvôli pandémie koronavírusu zažíva svoju najväčšiu krízu od 2. svetovej vojny. Odhadovaný pokles svetovej ekonomiky v dôsledku pandémie sa blíži k desiatim percentám. Znamená to, že z ekonomického hľadiska bola finančná kríza z roku 2008 iba malou „prehánkou“ v porovnaní s terajšou „prietrťou mračen“. Vyzerá to tiež tak, že súčasné obdobie nám nastoluje iný obraz „normálneho života“, než na aký sme boli doteraz zvyknutí.

Každá kríza prináša so sebou nové príležitosti, ktoré neboli predtým viditeľné alebo mysliteľné. Počas mesiacov pandémie zaznelo, že svet už nikdy nebude „ako predtým“. Toto sa ešte len ukáže, ale je vysoko pravdepodobné, že pandémie bude mať vplyv na všetky oblasti života v najbližších rokoch včítane oblasti vzdelávania. Je na nás, ako budeme reflektovať na to, čo sa deje v domacom a globálnom prostredí, aké zmeny bude potrebné urobiť v oblasti vzdelávania, a osobitne v oblasti vysokoškolského vzdelávania.

Čas strávený učiteľmi v študentských auditóriách počas vyučovacieho procesu získa prirodzene svoju novú hodnotu a mal by sa využívať zmysluplnejšie. Fakty si študenti vedia nájsť v učebniciach alebo na internete, ale hodnota vzájomnej interakcie medzi učiteľmi a študentmi „tvárou v tvár“, ako aj medzi študentmi navzájom, sa vo svetle posledných udalostí stala stránkou vzdelávacieho procesu, ktorá už nemôže byť viac braná ako samozrejmosť.

Vďaka technologickému rozvoju zažívame a testujeme nové spôsoby „transferu vedomostí“ v procese vzdelávania a učenia sa, ako aj nové spôsoby vzájomnej interakcie učiteľov a študentov. Takže otázka, ktorá sa prirodzene vynára, sa týka toho, čo by sme mali robiť inak. Ako by sme mali využívať cenný čas strávený spoločne? Svet bude zaručene celkom iný „ako predtým“ v mnohých oblastiach života, zatiaľ čo vzdelávací proces na univerzitách by mal pokračovať tak ako predtým? Budú nové príležitosti, ktoré kríza priniesla v oblasti vzdelávania, využité alebo premrhané?

Svetové ekonomické fórum vo svojej nedávnej publikovanej správe o budúcich pracovných miestach na základe súčasných technologických trendov a rastu digitalizácie predpovedá, že až 65% detí vstupujúcich dnes do primárneho vzdelávania napokon skončí na pracovných pozíciách úplne nových typov, ktoré zatiaľ neexistujú. A tiež, že približne 50% znalostí a schopností získaných študentmi a študentkami prvých ročníkov technického štúdia bude zastaraných v čase, keď budú promovat' (Tomengová a kol., 2017, s. 27 – 28).

Nové vzdelávacie politiky a stratégie volajú po rozvoji širokých a transferovateľných zručností a vedomostí, ktoré

sa často nazývajú *zručnosti pre 21. storočie*. Medzi nimi má *kritické myslenie* prominentné postavenie. Pellegrino a Hilton (2017) rozpoznali a vymedzili za účelom usporiadania pojmov, týkajúcich sa zručností pre 21. storočie a empirických podkladov pre ich význam a hodnotu, tri dôležité oblasti zručností – kognitívnu, interpersonálnu a intrapersonálnu. Skúmali ich dôležitosť v 21. storočí a dôsledky pre vzdelávanie. Kognitívna oblasť zahŕňa myslenie a pamäť, intrapersonálna oblasť sa týka exekutívnych funkcií (metakognície) a emócií, zatiaľ čo interpersonálna oblasť zahŕňa vyjadrovanie myšlienok, interpretovanie odkazov od ostatných a odozvy na ne. Schopnosť kriticky myslieť má komplexný charakter a je formovaná súborom viacerých zručností z troch uvedených oblastí.

V otázke zastúpenia zručností pre 21. storočie a ich deklarovaného rozvoja vo vzdelávacích štandardoch v Slovenskej republike sa oprieme o naše nedávne zistenia (Guffová, Haviar, Sisáková, 2020). Konštatujeme, že vzdelávacie osnovy na všetkých úrovniach škôl na Slovensku sú primárne zamerané na rozvoj vedomostí a kognitívnych zručností. Rozvoj interpersonálnych a intrapersonálnych zručností nie je dostatočne zastúpený vo vzdelávacích osnovách. Aj keď naše skúmanie bolo takmer výhradne zamerané na nižšie sekundárne vzdelávanie, zistené fakty o deklarovanom rozvoji zručností pre 21. storočie možno očakávať vo veľkej miere aj na vysokých školách. Naše zistenia v zmienenej štúdii ukázali, že viaceré z kognitívnych zručností sú vo vzdelávaní na Slovensku veľmi málo rozvíjané, napríklad nerutinné riešenie problémov, konštruovanie podložených argumentov a ich vyhodnocovanie. Tieto zručnosti spolu s kritickým myslením by mali byť základom pre rozvoj vyšších kognitívnych funkcií. V prípade kritického myslenia je jeho rozvoj spomenutý vo vzdelávacích osnovách viacerých predmetov, vyučovaných na základných a stredných školách v Slovenskej republike. Avšak pri niektorých z predmetov (matematika, slovenský jazyk) nie je špecifikované, ktoré aktivity v týchto predmetoch by mali byť zamerané na rozvoj kritického myslenia. V iných predmetoch (anglický jazyk, fyzika, informatika) je požiadavka rozvoja kritického myslenia viac špecifikovaná, napríklad skúmanie účelu webovej stránky alebo oddeľovanie spoľahlivých a nespoľahlivých informácií. V týchto prípadoch nepriame dôkazy rozvoja kritického myslenia sú obsiahnuté nielen v cieľoch vyučovacieho predmetu, ale aj vo vzdelávacích osnovách. Príkladom je tiež práca s informáciami z rôznych zdrojov, ktorá sa spomína vo vzdelávacích osnovách viacerých predmetov. Na základe našich zistení, vlastnej i všeobecne akceptovanej skúsenosti ohľadne vzdelávania v Slovenskej republike možno povedať, že žiaci základných a stredných škôl, a teda prirodzene vo veľkej miere aj tí z nich, ktorí pokračujú neskôr vo vysokoškolskom štúdiu, majú problém s vyhľadávaním a najmä kritickým vyhodnocovaním informácií. Deklarovanie rozvoja kritického myslenia možno považovať v mnohých vyučovacích predmetoch na slovenských školách za formálne a nie dôsledne realizované v praxi (Guffová, Haviar, Sisáková, 2020).

Hlavným cieľom našej publikácie v slovenskom jazyku je navrhnúť nový prístup vo vzdelávaní a vedení študentov

na vysokých školách, ktorý je založený na koučovaní, podporuje vnímanie reality, schopnosť prebrať zodpovednosť a rozvíja schopnosť kriticky myslieť.

Skúmalo sa pritom päť kľúčových charakteristík kritického myslenia u študentov. Ich prejavy sú podmienené tak interakciou a vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi, ako aj zvolenými formami vzdelávania a prístupom učiteľov.

Domnievame sa, že uvedené kritéria sú východiskové pre rozvoj kritického myslenia na vysokých školách. A to nielen v slovenských podmienkach, ale aj globálne.

Kriticky mysliaci študenti sú takí, ktorí:

1. *nepreberajú informácie automaticky;*
2. *sponchyňujú to, čo učiteľ a učiteľka prezentujú;*
3. *navrhujú nové postupy a riešenia;*
4. *dobře argumentujú získanými poznatkami a dátami;*
5. *kladú otázky.*

Publikácia vychádza z najnovších poznatkov domácich i zahraničných zdrojov o dvoch kľúčových témach, ktorými sú kritické myslenie a koučovanie. V spoločenskej praxi je koučovanie aplikované najmä v podnikoch, pri rozvoji manažérov, pri riešení životných situácií, avšak v akademickej oblasti je doposiaľ na Slovensku i vo svete veľmi málo využívané. Rovnako aj kritické myslenie na akademickej pôde je viac prezentované v teoretickej rovine, zatiaľ čo jeho praktické využitie a najmä vyhodnotenie prínosov pre rozvoj študentov, pre ich ďalšie úspešné fungovanie nielen v praxi, ale aj vo výskumnej oblasti, sa uskutočňuje v súčasnosti v minimálnom rozsahu. Navrhovaná nová forma výučby nadväzuje na požiadavky praxe s dôrazom na formovanie prierezových kompetencií absolventov a absolventiek vysokoškolského štúdia.

Základné výzvy, pred ktorými stoja v súčasnosti vysokoškolské inštitúcie na Slovensku, možno sformulovať nasledovne:

1. Tradičný prístup vo vyučovaní a tradičné metódy na vysokých školách reflektujú súčasné celospoločenské dilemy len okrajovo, obmedzene rozvíjajú zručnosť kritického myslenia a v minimálnej miere vedú študentov k pochopeniu komplexnosti a preberaniu zodpovednosti za svoje činy a rozhodnutia.
2. Rola učiteľa sa posúva od mentorovania k facilitácii, ku koučovaniu a k pozícii sprievodcu štúdiom.
3. Nová študentská generácia je „globálna“, je nositeľkou nových hodnôt, spôsobov uvažovania a správania sa, čo predpokladá uplatňovanie takých foriem štúdia, ktoré jej pomôžu pochopiť komplexnosť globálnych tém a lepšie vnímanie reality.

METODOLÓGIA A ŠTRUKTÚRA KNIHY

Téma kritického myslenia a koučovania je predmetom záujmu spoločnosti už desiatky rokov. Skúmanie súčasného stavu v oblasti využívania koučovania a kritického myslenia vo vysokoškolskom vzdelávaní na Slovensku poskytlo základné východiská pre sformovanie metodologického postupu a obsahu vysokoškolskej knihy.

Za účelom analýzy súčasných foriem výučby a identifikácie potrieb vzdelávania učiteľov v novej forme koučovacieho prístupu v rámci Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB) bolo vybraných niekoľko rôznych predmetov na pôde všetkých jej fakúlt. Vzorka predmetov a vyučujúcich bola zostavená tak, aby boli zastúpené prírodovedné, humanitné a spoločenskovedné predmety. V rámci šiestich fakúlt sa vybrali po tri rôzne predmety a skúmali sa výučbové aktivity osemnástich potenciálnych akademických koučov.

V publikácii sú prezentované výsledky použitých viacerých metód skúmania a to najmä:

- A. Pozorovanie výučby na jednotlivých fakultách (vzorka 18 učiteľov/učiteľiek UMB), obojstranná spätná väzba a návrh príkladov dobrej praxe (*best practices*).
- B. Kritická reflexná analýza s cieľom kvantitatívne a kvalitatívne vyhodnotiť úroveň kritického myslenia študentov vo vybraných predmetoch.
- C. Dotazník (vzorka 116 študentov/študentiek bakalárskeho štúdia na Ekonomickej fakulte UMB) na zistenie, aké sú bariéry pri rozvíjaní piatich základných elementov kritického myslenia. (Príloha A)

Vysokoškolská kniha obsahuje osem kapitol a záverečné zhrnutie kľúčových poznatkov a odporúčaní. Aj keď každá kapitola spracováva samostatnú tému a čitateľ si môže vybrať konkrétnu kapitolu podľa svojho záujmu, odporúčame prejsť knihu postupne celú, pretože zameranie kapitoly na seba nadväzuje a ich obsahy spolu súvisia.

Zámerom autorov je predstaviť základné poznatky týkajúce sa rozvíjania prierezových zručností študentov od jednoduchých techník a nástrojov (napríklad v kapitole o komunikácii) až po zložitejšie zadania smerované na pochopenie a rozvoj kritického myslenia, reflexiu, spätnú väzbu a najmä koučing.

Prvá kapitola sa venuje vymedzeniu pojmu kritické myslenie, jeho základným charakteristikám a jeho významu v procese vzdelávania. Kladie si za cieľ odpovedať na otázky, čo je kritické myslenie, aké sú charakteristické prvky schopnosti kriticky myslieť, v čom sa prejavuje komplexnosť kritického myslenia a prečo je dôležité rozvíjať kritické myslenie vo vzdelávaní ako aj v spoločnosti. Zamýšľa sa aj nad tým, aké sú výzvy systematického rozvoja kritického myslenia v budúcnosti. Širšiu čitateľskú verejnosť môžu zaujať viaceré ponúknuté aktivity, medzi nimi aktivita týkajúca sa *hoaxov*, ktoré sa neustále intenzívnejšie šíria, alebo aktivity zamerané na objasnenie, čo sú to kognitívne skreslenia, argumentačné fauly a ako formulovať silné argumenty.

Druhá kapitola sa zameriava na historický a spoločenský vývoj kritického myslenia v štátoch strednej a východnej Európy s dôrazom na obdobie od 90. rokov 20. storočia. Pojednáva o tom, ako a prečo sa myslenie ľudí začalo meniť, akú úlohu zohrala sloboda myslenia v procese kreovania kriticky mysliaceho moderného človeka a mapuje tiež regionálne podmienky a špecifiká vývoja kritického myslenia na Slovensku. Čitateľ sa dozvie, aké historické

udalosti a *konotácie* ovplyvnili rozvoj kritického myslenia na Slovensku, prečo majú Slováci pretrvávajúcu tendenciu byť skôr pasívni vo vyjadrovaní svojho názoru, akú rolu zohrávali vyvíjajúce sa médiá na Slovensku pri formovaní verejného kritického prejavu a akú úlohu by malo zohrávať vzdelávanie pri rozvoji kriticky mysliacej spoločnosti. Napokon sa kapitola zameriava na to, aké sú generálne predpoklady pre efektivitu kritického myslenia. Pozornosť čitateľov chceme upriamiť aj na to, ako kritické myslenie súvisí so súčasnými výzvami vzdelávania mladšej Generácie Z, ako sa táto generácia stavia k autoritám, technológiám a k práci, aké sú jej motivátory, silné a slabé stránky a tiež to, že sa očakáva veľká priepasť medzi Generáciou Z a predchádzajúcou Generáciou Y, ktorá bude znamenať najväčšiu medzigeneračnú rozdielnosť, aká kedy na trhu práce bola.

Tretia kapitola sa venuje významu komunikácie a jej kľúčových prvkov pri podpore kritického myslenia. Pojednáva o tom, čo je komunikácia a akým spôsobom môžeme komunikovať, čo je konflikt a ako možno predchádzať komunikačným bariéram, čo je nenásilná komunikácia a aké sú jej benefity, prečo je v procese edukácie dôležitá spätná väzba. V závere sa zaoberá (aj v súvislosti so súčasným vynúteným online vzdelávaním počas pandémie koronavírusu) tým, ako možno zmysluplne využívať informačno-komunikačné technológie vo vzdelávacom procese. Mnohých čitateľov môže zaujať aj tzv. teória štyroch uší, ktorej autorom je nemecký psychológ Friedemann Schulz von Thun (2003), alebo výsledky výskumu uskutočneného medzi študentmi. Títo mali odpovedať na otázku „ako často kladiem otázky vyučujúcim alebo študentom, ktorí prezentujú svoje práce počas výučby?“

Štvrtá kapitola sa zameriava na prístupy k rozvoju schopnosti kritického myslenia v procese učenia sa. Prezentované sú viaceré prístupy, pričom tieto sú doplnené metódami, technikami a nástrojmi, ktoré sú prakticky opísané. Vymedzuje sa, aké sú typické charakteristiky vzdelávacieho procesu s prvkami kritického myslenia, aké sú bariéry rozvíjania kritického myslenia, aké stratégie a modely učenia pomáhajú rozvíjať kritické myslenie a ktoré techniky a nástroje sú nevyhnutnou súčasťou vzdelávacieho procesu podporujúceho kritické myslenie. Kapitola sa zaoberá aj úlohou kladenia otázok v procese učenia sa. Mnohých iste prekvapí pozoruhodný paradox, na ktorý poukázal slávny britský filozof a matematik Bertrand Russell, a síce to, že školské vzdelávanie sa stalo jednou z hlavných prekážok inteligencie a slobody myslenia. Tiež názor slovenského experta Vladimíra Burjana, že Russellov výrok bol aktuálny nielen pre britské školstvo v 20. storočí, ale je, bohužiaľ, aktuálny aj pre slovenské školstvo v 21. storočí. V kapitole sú uvedené vhodné modely a teórie, ako napríklad Kolbov cyklus a Brookfieldov model učenia sa, ktorými sa formuje kritické myslenie v rôznych vyučovacích formách.

Piata kapitola sa zaoberá teoretickými východiskami skúmania koučingu. Koučovanie možno vnímať ako jednu z kľúčových manažérskych zručností, ako cielené uvoľňovanie a posilňovanie rozvojového potenciálu človeka, ktoré sa uskutočňuje v praxi pri práci za účasti kouča.

V kapitole je vymedzené, v čom je podstata koučovania a aké druhy koučingu poznáme, úloha kouča a miesto koučovania v osobnostnom rozvoji, čím sa koučing líši od mentoringu, aké je jeho využitie v kariérnom poradenstve a aké metodiky a nástroje je možné pri koučovaní využiť. Zaoberá sa tiež tým, ako je koučing využiteľný vo vzdelávaní, špeciálne ako využívať koučovanie na vysokých školách a aké metódy, techniky a aktivity tu môžu pomôcť. Pre čitateľov je iste zaujímavá už otázka samotnej definície koučovania (z angl. *coaching*) ako metódy rozvoja profesijných či osobnostných zručností koučovaného s cieľom dosiahnutia stanovených pracovných a súkromných cieľov. Dozvieme sa, že Medzinárodná federácia koučov definuje koučing ako partnerstvo medzi koučom a klientmi v tvorivom procese, ktorý ich inšpiruje k maximalizovaniu ich osobného a profesionálneho potenciálu v záujme dosiahnutia stanovených cieľov.

Šiesta kapitola sa sústreďuje na reflexiu a spätnú väzbu ako nevyhnutných prvkov koučovania a kritického myslenia. Venuje sa terminologickému vymedzeniu konceptov reflexie, sebareflexie a spätnej väzby, ich spoločným a rozdielnym znakom, analyzuje tiež problematiku otázok, ich formulácie a správneho kladenia. Zaoberá sa významom reflexie a sebareflexie vo vzdelávaní. Ukazuje, ako sa formuje proces reflexie a sebareflexie vo vzdelávacích aktivitách, ktoré techniky koučovania a kritického myslenia obsahujú prvky reflexie a sebareflexie a ako možno využiť kritickú reflexnú analýzu pri uplatňovaní koučovacieho prístupu vo vzdelávaní. Záujemcov o moderné metódy výučby tu môže tiež upútať, ako sú analyzované silné a slabé stránky, možnosti a obmedzenia jednotlivých techník reflexie a spätnej väzby, ako aj ich zameranie na evaluačné techniky a na Schönovu koncepciu reflexívneho myslenia. Pripomíname tiež, že písanie denníka je efektívny spôsob sebareflexie, ktorý prispieva k uvedomovaniu si skúseností, k ich lepšiemu organizovaniu, hodnoteniu a využívaniu. Písanie denníka možno dokonca považovať za *kreatívne písanie*, ba aj ako istú formu terapie, vďaka ktorej môžeme riešiť problémy a nájsť riešenia.

Siedma kapitola je venovaná koučovaniu tímov. Vymedzené je, aký je rozdiel medzi koučovaním skupiny a tímu, medzi vedením tímu a jeho koučovaním, aké sú prínosy koučovania tímov, kedy je tím pripravený na koučovanie a ktoré vlastnosti a zručnosti sú kľúčové pre tímového kouča. Poukazuje sa na to, že tímové koučovanie je relatívne nová oblasť výskumu, ktorej bola doteraz venovaná len minimálna pozornosť. Pohľad čitateľov upriamujeme na koučovanie študentských tímov, na analýzu ich spôsobu myslenia a rozhodovania, na úroveň ich dôvery v kouča-učiteľa, ako aj v rámci študentských tímov Poukázané je na to, že tímový koučing sa začal skúmať iba pred približne desiatimi rokmi, preto neexistuje zatiaľ dostatočné množstvo odborných prác, ktoré by sa zaoberali tímovým koučingom študentov, najmä vo vysokoškolskom vzdelávaní.

„Best practices“ a záverečné odporúčania na zmeny v prístupoch k študentom, ako aj návrh koncepcnej zmeny na pôde celej univerzity, sú prezentované v poslednej ôsmej kapitole. Pozornosť je venovaná významu rozvojového

centra, ktoré môže spolupracou s profesionálnymi ko-
učmi a rôznymi špecialistami z praxe lepšie pripraviť štu-
dentov na ich budúce profesie a poslanie, ako sú naprí-
klad učitelia základných a stredných škôl, riadiaci pra-
covníci v štátnej a súkromnej sfére, ale najmä angažovaní
občania/občianky. Ponúkame rady na podporu piatich
skúmaných kritérií rozvoja kritického myslenia, ktoré sa
v každodennej práci autorov osvedčili.

Požiadavka na zmeny vo vzdelávacích metódach na Slo-
vensku existuje minimálne posledných tridsať rokov. Tra-
dičné metódy sa ukázali ako neuspokojivé pre študentov
v procese chápania reality, pri vyhodnocovaní veľkého
množstva dát, ich rozhodovania, a taktiež im bránia prijať
zodpovednosť za vlastné konanie. Samozrejme, že máme
už tridsať rokov internet a v posledných rokoch aj množ-
stvo nových technológií, využívaných v rozmanitých sfé-
rach života a osobitne vo vzdelávacom procese. A v tomto
období máme na vysokých školách aj novú „miléniovú
generáciu Z“ študentov. Ale zmenila sa podstatne od
posledných dekád minulého storočia forma prednášok
a cvičení ako hlavných prostriedkov „prenosu“ vedo-
mostí a zručností vo vysokoškolskom prostredí? A čo
možno konštatovať o kritickom myslení študentov na
vysokých školách, o jeho dôležitosti v dnešných časoch
a možných formách jeho rozvoja?

Táto kniha, napísaná multidisciplinárnym tímom autorov,
rovnako ako jej „dvojča“ v anglickom jazyku s názvom
*„Fostering critical thinking in higher education through
a coaching approach: theory and practical applications“*, si
kladie za cieľ zodpovedať túto kľúčovú dilemu.

Pre koho je kniha určená? Aj keď je vysokoškolská učeb-
nica prioritne zameraná na proces vzdelávania na vyso-
kých školách, ponúka základné teoretické poznatky o kri-
tickom myslení a koučovaní, ako aj množstvo praktických
ukážok, ktoré je možné uplatniť v akomkoľvek vzdeláva-
com procese na všetkých školách od základných až po
univerzity. Učitelia na rôznych typoch škôl, študenti,
akademici, vedci, ale aj lektori vzdelávania či personalisti
nájdu v jednotlivých kapitolách tejto publikácie inšpirá-
ciu, prečo má zmysel rozvíjať schopnosť kritického mys-
lenia a ako je to možné pomocou koučovacieho prístupu.

***Knihu venujeme učiteľom/učiteľkám a študentom/štu-
dentkám, ktorí majú nadšenie a odvahu učiť a vzdelávať
sa inak.***

Lenka Theodoulides a Miroslav Haviar

Čo je kritické myslenie, jeho komplexnosť a proces rozvoja kritického myslenia

1

O čom je kapitola?

Prvá kapitola sa venuje vymedzeniu pojmu kritické myslenie, jeho základným charakteristikám a významu v procese vzdelávania. Kritické myslenie je v súčasnosti veľmi intenzívne diskutované nielen v kontexte, ako rozvíjať túto zručnosť vo vzdelávaní, ale aj z celospoločenského významu. Rozvoj kritického myslenia predstavuje komplexný proces, ktorý obsahuje ďalšie schopnosti, ako napríklad argumentovanie, vedenie diskusie, kladenie otázok, spochybňovanie, analyzovanie, získavanie vierohodných zdrojov a porovnávanie faktov. V závere sa naznačia viaceré výzvy, ktoré súvisia so systematickým rozvojom kritického myslenia.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. ČO JE KRITICKÉ MYSLENIE A PREČO JE DÔLEŽITÉ?
2. AKÉ SÚ CHARAKTERISTICKÉ PREJAVY ZRUČNOSTI KRITICKY MYSLEŤ?
3. AKO CHÁPAŤ KOMPLEXNOSŤ A PROCES KRITICKÉHO MYSLENIA?
4. PREČO JE DÔLEŽITÉ ROZVÍJAŤ KRITICKÉ MYSLENIE VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ?
5. AKÉ SÚ VÝZVY SYSTEMATICKÉHO ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA DO BUDÚCNOSTI?

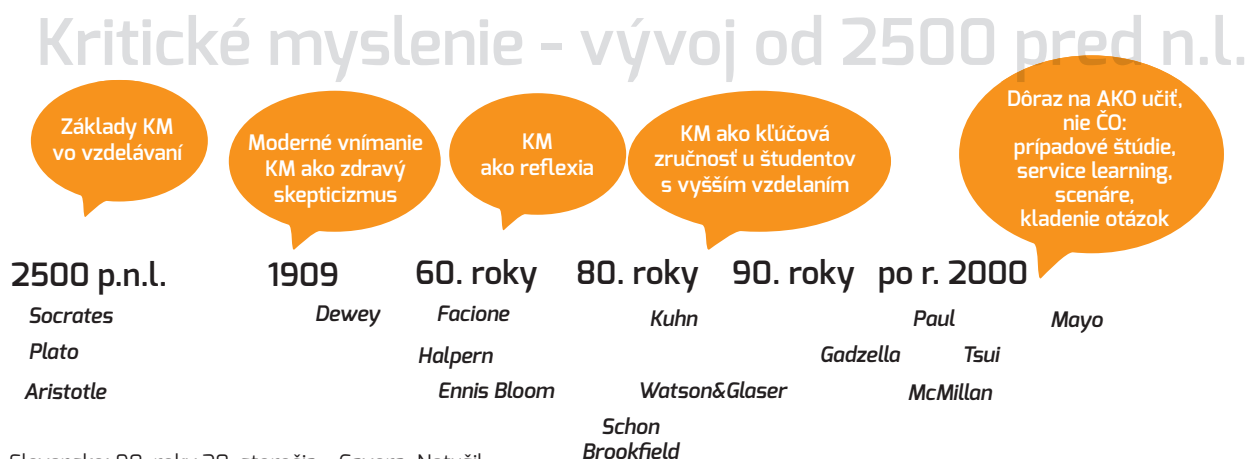
1.1 Čo je kritické myslenie, charakteristika a vymedzenie pojmu

Hoci je ľudstvo čím ďalej vzdelanejšie, narastá počet ľudí, ktorí vplyvom rôznych externalít veria teóriám, ktoré nie sú podložené dôveryhodnými faktami. Často preberajú tvrdenia a názory bez toho, aby si overili zdroje takýchto informácií, a v neposlednom rade uveria rôznym „poradcom“, hoci títo nie sú schopní svoju pozíciu racionálne obhájiť. Jedným zo spôsobov obrany proti zavádzajúcim informáciám, konšpiračným teóriám, dezinformáciám, a najmä proti manipulácii, je kritické myslenie. Aj keď sa termín **kritické myslenie (KM)** používa od nepamäti, odborníci sa nevedia zhodnúť na jeho presnej definícii. KM vo všeobecnosti znamená schopnosť nepodliehať prvému dojmu alebo stereotypu, ktorý je všeobecne mienený.

Kritické myslenie je vnímané z rôznych hľadísk a je definované viacerými autormi už dlhé obdobie. Ako uvádza Anderson (2008), pojem kritického myslenia sa spája so slávnym citátom Sokrata „*Nepoznaný život nestojí za to žiť*“, kde odporúča spochybňovať všetko, ako žijeme a ako sa vyvíja spoločnosť. Na obrázku 1 uvádzame historický vývoj KM od starovekého Grécka, kde sa koncept kritického myslenia rozvíjal v diskusiách a debatách, až po súčasnosť. Téma KM sa v zahraničnej literatúre výraznejšie formovala začiatkom 20. storočia, keď sa chápala ako zdravý skepticizmus (Dewey, 1991). V 80. až 90. rokoch minulého storočia sa kritické myslenie skúmalo ako nevyhnutná zručnosť vysokoškolsky vzdelaných ľudí.

Na Slovensku sa intenzívnejšie začalo diskutovať o potrebe kritického myslenia v 90. rokoch minulého storočia v prácach autorov Gavora a Zelina, neskôr najmä v prácach

Obrázok 1 Historický vývoj kritického myslenia – základné koncepcie



Zdroj: vlastné spracovanie

Kosturkovej z Prešovskej univerzity. V súčasnosti sa kladie dôraz nielen na vymedzenie „Čo“ znamená kriticky myslieť, ale najmä „Ako“ KM trénovať, prakticky používať a aké sú dôsledky toho, keď sa schopnosť KM nerozvíja.

Lipman (1988) opisuje kritické myslenie ako zručné a zodpovedné myslenie, ktoré uľahčuje dobrý úsudok, pretože sa spolieha na kritériá, samokoriguje a je citlivé na obsah.

Elder (2007) definuje kritické myslenie ako sebadisciplinované myslenie, ktoré primeraným spôsobom predstavuje rozmyšľanie na najvyššej úrovni. Ľudia, ktorí kriticky myslia, sa snažia racionálne, rozumne a empaticky posudzovať javy. Zároveň si dobre uvedomujú prirodzenú chybnú povahu ľudského myslenia.

Kritické myslenie je uvedomelé myslenie, ktoré, ako uvádza Facione (1984, 1990), znamená uvedomiť si nielen to, čo si myslím, ale aj ako myslím. Autor používa na označenie takéhoto postoja pojem „kritický duch“ (In Burbach, Matkin, Fritz, 2004). KM zahŕňa logické uvažovanie, hodnotenie toho, čo je napísané alebo hovorené, premýšľanie o individuálnych myšlienkach a kladenie otázok, aby sa objasnilo porozumenie. Prvoradým cieľom je vytvoriť príležitosti a povzbudzovať takéto myslenie počas diskusií a vzájomných dialógov (Hernandez et al., 2014).

Prostredníctvom KM sledujeme cestu, ktorá vedie ľudí k účinnému rozhodovaniu, čo umožňuje vedome prijímať, odmietať, pozmeniť názor alebo konkrétne činy s cieľom dosiahnuť konečné rozhodnutie. Schoenberg (2016) uvádza, že ak sú v inštitúciách zamestnanci vedení a povzbudzovaní k tomu, aby kladli vhodné otázky na objasnenie a vylepšenie organizačných postupov, uskutočňovali analýzu, syntézu informácií, ako aj vyhodnocovali procesy a dosiahnuté výsledky, tak sa zlepšia ich každodenné rozhodnutia.

Uvedomujeme si, že kriticky myslieť je náročný proces a predstavuje formovanie vedomej meta-kognitívnej zručnosti. KM je pojem, ktorého význam je komplexný, a je zároveň založený na vedeckom prístupe k svetu. Neznamená automatické kritizovanie javov, procesov, myšlienok alebo teórií. Kriticky myslíaci človek neprijíma automaticky všeobecne platné názory a teórie, ale sa snaží porovnávať názory rôznych autorov a hľadať v nich spoločné črty, myšlienky, s ktorými by sa stotožnil (Theodoulides, Jahn, 2013).

Vo svete sa koncom minulého storočia problematika KM posunula do oblasti vzdelávania. Autori Gavora, Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) definovali kritické myslenie ako schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby (In Kosturková, 2011).

Ako uvádza Pavel Netušil (2010), 21. storočie možno nazvať storočím informácií. Nie všetky informácie, ktoré musíme spracovať, sú však rovnako validné. Netušil tvrdí, že človek by mal vedieť rozlíšiť relevantné informácie od nezmyslov, konšpirácií a zavádzajúcich informácií (In Theodoulides, Jahn, 2013).

Schopnosť posúdiť zdroje, vyhodnotiť dáta a informácie, na ich základe si vytvoriť vlastný názor a ten vedieť zdôvodniť, je nový fenomén súčasnosti. Informácia ešte neznamená poznanie, musíme totiž vedieť, čo, ako a kedy ich použiť. Aký je **rozdiel medzi dátami, informáciami a poznatkami?**

Uvedieme príklad na objasnenie základných rozdielov medzi dátami, informáciami a nadobudnutým poznatkom resp. získanou novou vedomosťou.

UKÁŽKA

Od čísiel, údajov, informácií až po vedomosti



Slová ako „údaje“, „informácie“ a „vedomosti“ sa často zamieňajú. Pokiaľ ide o tréning kritického myslenia, je potrebné, aby sme boli presnejší a rozlišovali medzi týmito pojmi. Uvádzame stručné cvičenie:

1. Pozrite sa na tieto čísla: 8091, 8848, 8167, 8611, 8586, 8485, 8163, 8188, 8516.

Čo vám tieto čísla povedia? Čo si myslíte o týchto číslach? Pravdepodobne nie veľa. Údaje, ako sú tieto, pozostávajú z prvotných faktov, ktoré neboli spracované alebo usporiadané. Nespracované čísla, údaje, fakty nevytvárajú žiadne poznanie a je potrebné ich ďalej spracovať.

2. Môžeme čísla usporiadať v určitej postupnosti (napr. od najväčšieho po najmenšie): 8848, 8611, 8586, 8516, 8485, 8188, 8167, 8163, 8126, 8091

Znova si položíme otázku: „Čo sme sa dozvedeli?“ V podstate zase nič. V prípade, že urobíme vysvetlenie, že sme zoradili desať najvyšších vrcholov na svete v metroch, dostávame sa k špecifickým informáciám, ktoré boli spracované alebo štruktúrované v kontexte, ktorý ich robí zmysluplnými.

Máme teda nejaké informácie – konkrétne číselné údaje o niečom – o nadmorských výškach najvyšších vrcholov sveta. Je ešte potrebné niečo povedať alebo urobiť? Áno. Informácie poskytujú fakty o tom, aká je realita, ale to nemusí nevyhnutne znamenať, že by sme museli tieto tvrdenia akceptovať ako pravdivé. Naopak, vedomosti sú informácie, o ktorých máme dostatočný dôvod veriť, že sú pravdivé (niekedy je však veľmi zložitá ich získať).

3. Znalosti si vyžadujú informácie, ktoré si tiež vyžadujú overenie. Overovanie je proces testovania informácií voči realite. Môžeme vykonať empirické vyšetrenie, napr. – vyliezli by ste na desať vrcholov, pričom by ste ešte aj niesli nejaké meracie zariadenie? Alebo by ste vykonali starostlivý výskum (sekundárne údaje – informácie získané inými), prípadne urobili aj primárny výskum?

Plánujte proces zhromažďovania údajov premyslene (čo skúmate, aké dáta, aké zdroje, aké premenné, aká vzorka a pod.) Veľmi dôležité je porozumieť číslam a interpretovať ich. To znamená, pochopiť a vysvetliť, aká je korelácia, teda vzájomný vzťah medzi jednotlivými údajmi a aká je kauzalita, čiže príčina. Získate tak zmysluplné a pravdivé poznatky, ktoré je možné overiť a zdôvodniť.

Zdroj: Chatfield, 2019

Princíp kritického myslenia je založený na tom, aby sa zaujalo stanovisko k nejakej informácii, téme, názoru, tvrdeniu, ktoré sa nás dotýka. KM predpokladá použitie predchádzajúcich názorov na spracovanie nových informácií (West et al., 2008). Ide o vytvorenie si vlastného názoru na základe získaných informácií z viacerých zdrojov, množstva vedomostí, skúseností a poznatkov (a to nielen vlastných), ale najmä od odborníkov a z hodnoverných zdrojov.

Téma kritického myslenia sa stala obzvlášť významnou v posledných rokoch. Jedným z dôvodov je demokratizácia v tvorbe informácií, ktorú priniesol internet a sociálne siete. Prakticky ktokoľvek dnes môže napísať text, spraviť fotografiu či video, ktoré si na webe za niekoľko minút prečítajú tisíce ľudí. Každý deň sme nútení vyrovnávať sa s množstvom informácií rôzneho druhu, ktorými nás zahŕňajú médiá, odborná literatúra či kolegovia a priatelia, ako napríklad správa uvedená dolu.

ČO JE HOAX A AKO HO ROZPOZNAŤ?

Anglický výraz „hoax“ sa voľne prekladá ako *poplašná správa, výmysel, podvod*. Okrem pojmu hoax sa používa aj fake news (falošná správa). Tento fenomén vznikol postupne s masovým rozširovaním sa internetu. Užívatelia si začali preposielať falošné poplašné správy, nezakladajúce sa na pravdivých, overených informáciách. Do istej miery by hoax nemusel byť až tak škodlivý, pretože nepravdivé a zveličené správy sa šírili aj pred dobou internetu, a to ústnym podaním. V dnešnej dobe sa však za hoaxom často ukrýva podvod, vydieranie alebo manipulácia. Dokonca aj vedomé poškodzovanie mena, povesti jednotlivca, organizácie, značky alebo aj etnickej skupiny (Šnidl, 2018, s. 20 – 23).

Živnou pôdou pre šírenie falošných správ sú sociálne siete, kde sa sústreďuje najviac užívateľov rôznych vekových skupín, vzdelania a sociálneho citenia. Prostredníctvom nich je ľahké šíriť poplašné správy a nepravdivé informácie, užívatelia ich veľmi rýchlo zdieľajú a preposielať ďalej. Len malé percento týchto užívateľov si overuje dôveryhodnosť a pravdivosť takejto správy. Hoax je dobré širiteľný aj na rôznych fórach, internetových komunitách a aj priamo cez e-mailové správy. Určite aj vám prišlo množstvo správ (mailov), kde bol opísaný smutný príbeh nejakého človeka, ktorému vaša finančná pomoc neskutočne zlepši život. Alebo dostávate množstvo reklám, odporúčajúcich „zaručené“ prípravky na chudnutie, na dlhovekosť alebo liečenie niektorej choroby.

Hoax môže byť spúšťačom celej reťaze nepravd a dezinformácií, ktoré môžu viesť až k fatálnym následkom.

Vedieť rozpoznať takúto správu, dopátrať sa k pravde, patrí k jednej zo základných zručností v rámci schopnosti kriticky myslieť.

UKÁŽKA



Počas pandémie spôsobenej Corona vírusom sa šírilo po internete niekoľko „zaručených“ odporúčaní, ako sa chrániť. Jedna z nich poskytovala nasledovné odporúčania a odvolávala sa na odborníka:

1.2.2020, 19:32, Text internetovej správy:

„Spolužiak synovca Tomáša Bendu promoval s magisterským titulom, teraz pracuje v nemocnici v Shenzhene. Premiestnil sa do Wu-chanu, aby študoval nový vírus zápalu pľúc. Len mi zavolať a požiadal ma, aby som povedal všetkým svojim príbuzným a priateľom, že ak má niekto nádchu počas prechladnutia, nedá sa preto usúdiť, že ide o koronavírusovú pneumóniu nového typu. Pretože koronavírusová pneumónia je suchý kašeľ bez výtoku z nosa, je to najjednoduchší spôsob, ako ju identifikovať. Vírus nie je odolný voči teplu a v prostredí s teplotou 26 – 27 stupňov uhynie. Preto pite veľa horúcej vody, aby ste sa nenakazili. Pokiaľ si udržiavate telo v teple, jete viac zázvoru a viac sa hýbete, vírusom sa nenakazíte. Ak máte vysokú horúčku, prikryte sa prikrývkou a pite zázvorovú polievku, aby ste zvýšili tepelnú energiu tela bez toho, aby ste potrebovali vakcínu. Ješť viac zázvoru a cesnakového korenia môže byť riešením. Jedzte menej sladké, kyslé a slané a nechodte do oblasti s chladným počasím. Po vystavení slnku vírus úplne zmizne.

Každý toto môže zdieľať a pomáhať jeden druhému.“

Položte si otázky podporujúce kritické myslenie :

1. Ako rozpoznáme, čo je hoax? Kto a prečo šíri hoaxy?
2. Ktorá informácie Vám v správe nedávajú zmysel a prečo ?
3. Akými otázkami spochybíte uvedenú správu? Formulujte 3 – 5 otázok, ktorými vyvrátite informácie.

Zažívame obrovskú pluralitu názorov, podporenú slobodou prejavu. Nespočetné množstvo tvorcov obsahu však so sebou prináša aj veľa nepodložených a zavádzajúcich informácií. Život v demokratickej spoločnosti, prudká informačná explózia a rozvoj vedeckého poznania tak kladú nové požiadavky na každého jednotlivca. Výzvou v tomto množstve informácií je vedieť sa zorientovať, racionálne uvažovať a spracovávať ich.

Markoš (2019, s. 175) uvádza niekoľko obmedzení našej racionality, nazývaných kognitívne skreslenia (cognitive biases), ktoré sa nedajú úplne odstrániť. Sú to tieto skreslenia:

- a) *kotvenie* (anchoring) – v neznámej situácii považujeme prvú informáciu za normu a v porovnaní s ňou hodnotíme všetky ďalšie informácie,
- b) *koniec a vrchol* (peak-end bias) – minulé udalosti hodnotíme podľa ich konečného záveru a podľa najvýraznejšieho pozitívneho či negatívneho zážitku,
- c) *uprednostňovanie úspešných* (survivalship bias) – tendencia veriť verzii úspešných a ignorovať verzie neúspešných,
- d) *vyhľadávanie súhlasu* (confirmation bias) – podvedome vyhľadávame súhlas a pochvalu, napr. na sociálnych sieťach vytvárame skupiny rovnako zmýšľajúcich ľudí (sociálne bubliny),

- e) *vnímanie pomocou kontrastu* (contrast bias) – ľudská myseľ pri vnímaní a hodnotení využíva porovnávanie a kontrasty (využívajú to napr. populistickí politici).

1.2 Rozvíjanie zručnosti kriticky myslieť a jej základné znaky

Edward Glaser (1941) vnímal kritické myslenie ako súbor troch navzájom prepojených prvkov, ktorými sú: 1. **postoj** – ochota zamyslieť sa nad problémami a predmetmi, ktoré spadajú do okruhu vlastných skúseností, 2. **znalosť** metód logického zisťovania a zdôvodňovania, 3. určitá **zručnosť** pri uplatňovaní týchto metód (In Paul, Elder, 2008).

Obsah celej učebnice ponúka viacero teórií, modelov a prístupov, ktorými čitateľ získa základné nevyhnutné znalosti, rôznymi praktickými ukážkami a zadaniami si rozvíja potrebné zručnosti pre rozvoj KM, a v neposlednom rade veríme, že si bude (re)formovať aj svoj osobný postoj.

V správe o vzdelávaní v novej globálnej ekonomike (2007) je uvedený zoznam 10 najdôležitejších zručností potrebných na úspech v globálnej ekonomike. Kritické myslenie bolo na vrchole tohto zoznamu spolu so zručnosťou riešenie problémov (In Minedu).

Podľa Centra digitálnej transformácie Fakulty podnikohospodárske VŠE (Praha) je kritické myslenie jedna zo zručností, ktorá najviac chýba vo výučbe a vzdelávaní (www.vse.cz).

Chartrand, Ishikawa a Flanigan (2006) určili najdôležitejšie zručnosti KM, potrebné pre organizácie v súčasnosti a aj v budúcnosti. Kritické myslenie bolo umiestnené vyššie ako napríklad znalosti inovácií či informačných technológií (In Ricci, 2014).

Rozvíjanie zručnosti *kriticky myslieť* je základom všetkého učenia, a tiež kľúčovej schopnosti *nauciť sa učiť*. Je to nevyhnutný predpoklad pre kontinuálne a celoživotné vzdelávanie. Avšak – aby ľudia mohli kriticky myslieť, je potrebné, aby mali vedomosti a znalosti, ktoré nadobudli predchádzajúcim učením. Zručnosť kriticky premýšľať je dôležitá predovšetkým z toho dôvodu, že svet sa stáva rýchlym a v porovnaní s minulosťou je komplexnejší a zároveň a komplikovanejší.

Autori Colakoglu a Sledge (2013) reflektujú na súčasné rýchlo sa meniace prostredie, ktoré zdôrazňuje potrebu podporovať tvorivé, kritické a zvedavé myslenie pomocou cielených otázok.

Potvrdzuje to aj Schoenberg (2016), ktorý zdôrazňuje, že takéto myslenie sa očakáva najmä od predstaviteľov vedy a inštitúcií, aby sa ubezpečili, že prijímajú správne rozhodnutia nevyhnutné na úspech v globálnom priestore. Téma vhodného kladenia otázok predstavuje jadro kouchovania, ktorému sa venujú kapitoly 5 a 7.

K rozvíjaniu zručnosti KM prispievajú každodenné činnosti, akými sú čítanie a počúvanie. Burnette (2009) vidí súvislosti medzi týmito bežnými aktivitami a ich vplyvom

na lepšie analytické myslenie, ktoré je podmienkou úspešného rozhodovania v osobnom aj v profesionálnom živote.

Kľúčovou aktivitou v procese rozvoja kritického myslenia je aktívne získavanie poznatkov. Vychádzame z toho, že nepreberáme hotové poznatky, ale tieto si dotvárame, konštruujeme na základe prebudovávania svojich nedokonalých predstáv, prehodnocovaním vedomostí, získaných každodennou skúsenosťou, alebo cieľavedomým učením. Takto postupnými krokmi podporovanými konštruktívnou komunikáciou odhaľujeme podstatu novej skúsenosti a jej obsah.

Nielen slová, ale aj čísla majú dôležitý význam pri rozvíjaní zručnosti KM. Ako hovorí Markoš, (2019) každé politické rozhodnutie, rôzne celospoločenské debaty sa opierajú o čísla, analýzy a štatistiky. Nerozumieť číslam znamená neschopnosť kvalifikovane sa zapojiť do diskusie na akúkoľvek tému, ale aj uveriť poloprávdám alebo manipulácii prostredníctvom čísiel. Autor upozorňuje, že čísla sú veľmi dôležité pri rozhodovaní, ktoré by však nemalo byť postavené iba na číslach alebo dobre spracovanom grafe. (Markoš, 2019, s. 125 – 133).

AKTIVITA

Korelácia a kauzalita



Koreláciu spôsobenú tretím javom často využívajú ľudia, ktorí chcú zarobiť na našom zdraví. Predstavte si napríklad, že si na Facebooku prečítate takúto správu:

Kaviár zázračne predlžuje život!!! Vedci dokázali, že ľudia, ktorí jedia kaviár aspoň dvakrát do týždňa, žijú v priemere o 3 roky dlhšie než tí, ktorí ho nejedia vôbec.

„To nemôže byť pravda“ – pomyslite si. „Ak by toto kaviár dokázal, ide o najfantastickejšiu superpotravinu na svete!“ Ale nie: informácia sa ukáže byť ako pravdivá. Znamená to teda, že máte utekať do supermarketu a nakúpiť kilá kaviáru, aby ste sebe a svojej rodine predĺžili život?

Samozrejme, že nie. Ani tu neexistuje medzi pojedaním kaviáru a dĺžkou života priama kauzalita, ale len korelácia zastrešená inou kauzalitou. Skúsme si odpovedať na nasledujúcu otázku: „Akí ľudia jedávajú kaviár dvakrát týždenne?“ Len tí, ktorí na to majú, teda bohatší ľudia z vyšších spoločenských vrstiev.

Nuž a bohatí ľudia sú schopní zaplatiť si kvalitnú zdravotnú starostlivosť, nájsť si dostatok času na relax či na šport, prípadne jesť len kvalitné a zdravé potraviny. Teda nie konzumácia kaviáru, ale množstvo peňazí na účte je tým javom, ktorý skutočne dokáže účinne predĺžiť život.



Ľudská myseľ je strašne zvedavá. Chcela by všetkému porozumieť. Hľadá teda nitky súvislostí tam, kde ich vlastne ani niet. Zámenu korelácie s kauzalitou často využívajú všelijakí on-line manipulátori a podvodníci. Nenechajte sa zmiasť, vždy starostlivo zvažujte, ako spolu súvisia javy, ktoré sa vyskytujú takpovediac vedľa seba!

Zdroj: PDCS, Bratislava, dostupne www.pdcs.sk

Úloha: pozrite si tieto dva zdroje: 1. www.tylervigen.com/spurious-correlations smiešne korelácie na čokoľvek a 2. www.gapminder.org/whc.

Aké informácie ste získali? Ktoré dáta a zdroje považujete za dôveryhodné a prečo? Aké nové poznanie ste získali a čo ste si uvedomili?

Kritické myslenie je taktiež spôsob riešenia problémov založený na presvedčivých, logických a racionálnych argumentoch, ktoré zahŕňajú overenie, vyhodnotenie a výber správnej odpovede na danú dilemu a odôvodnené odmietnutie alternatívnych možností (Ticusan et al., 2015). Slová použité v tejto definícii *priblíženie sa, riešenie, overenie, vyhodnotenie, výber* zdôrazňujú, že kritické myslenie je aktívny proces, ktorý využíva zručnosti na vytváranie a hodnotenie možností, na zdôvodnenie jednej veci namiesto druhej na základe starostlivého úsudku. Komplexnosti a jednotlivým krokom v procese KM sa venuje podkapitola 1.3.

Tlak spoločnosti, informačná explózia, eliminácia proti manipulácii a vo všeobecnosti komunikácia ako zdroj nedorozumení, nerelevantná interpretácia a argumentácia sú najčastejšie uvádzanými dôvodmi potreby rozvíjať túto zručnosť (Kosturková, 2014).

Argumentácia je základnou vlastnosťou osoby, ktorá kriticky myslí. Argument je zložený z troch častí:

- Vyhlasenie (tvrdenie), téza alebo hlavná myšlienka, východiskový bod.
- Vyhlasenie je podporené sériou dôvodov, čo sú odpovede na základnú otázku „prečo?“ Dôvody sú podporené dôkazmi, napríklad štatistické údaje, údaje z textu, osobná skúsenosť alebo iný prípustný dôkaz.
- Spracovanie, prehodnotenie informácie a následne jej prijatie alebo zamietnutie.

UKÁŽKA

Silné a slabé argumenty

Tvrdenie: *Malo by byť vysokoškolské vzdelávanie zadarmo pre všetkých študentov?*

Argument č. 1: *Nie, priveľa vzdelania môže viesť k nadmernej kvalifikácii, a teda k nezamestnanosti.*

Vyhodnotenie: slabý argument

Zdôvodnenie: Tento argument sa venuje príliš veľkému vzdelaniu v súvislosti s kvalifikáciou a tvrdenie sa týmito otázkami nezaobrá, a tak argument úplne neodpovedá na tvrdenie.



Argument č. 2: *Áno, mať vysokokvalifikovanú pracovnú silu zabezpečí vysokú produktivitu zamestnancov v organizáciách.*

Vyhodnotenie: silný argument

Zdôvodnenie: Ak sa argument považuje za pravdivý, potom poskytuje veľmi jasné a relevantné výhody bezplatnému univerzitnému vzdelávaniu, predstavuje silný argument

Argument č. 3: *Nie, výskum ukázal, že pokiaľ študenti nemusia platiť za školu, ulievajú sa, a tak sa naučia menej počas štúdia.*

Vyhodnotenie: silný argument

Zdôvodnenie: Je naznačená logická súvislosť, že ak študenti dostanú vzdelanie zadarmo, majú tendenciu si to nevážiť a neučiť sa. Je to však potrebné podložiť argument dátami, štatistikami a príkladmi.

Zdroj: Watson a Glaser (1980), autori testu kritického myslenia dostupné na: www.watsonglaser.com

Uvedieme základné pravidlá rozvoja kritického myslenia, ktoré sme spracovali podľa autorky Cottrellovej (2005, s. 17 – 32):

- Kritické myslenie znamená nezávislé, slobodné prejavy a rozhodnutia o zložitých otázkach.
- Kritické myslenie nemusí byť vždy originálnym myšliením. Môžeme prijať názor, myšlienku inej osoby, nad ktorou uvažujeme, rozvíjame ju ďalej a aj súhlasíme. Príkladom sú rôzne recenzie kníh, filmov alebo aj recenzné články uverejňované v bežnej tlači.
- Je to interaktívne učenie, pri ktorom je potrebné poskytnúť dostatok vstupného materiálu, akými sú dáta, fakty, teórie, názory a potom môžeme očakávať hodnotenia, porovnávaní a iné produktívne výstupy.
- Súčasťou kritického myslenia je aktívne vyhľadávanie, hodnotenie, diskutovanie, synergia, prepájanie „starého“ s novým a podobne.
- Základom sú otázky alebo problémy, ktoré treba riešiť. Tu sa stretávame so zvedavosťou ako prirodzenou vlastnosťou človeka učiť sa a dozvedieť sa niečo nové.
- Kritické myslenie hľadá logické argumenty. Prichádzame s vlastnými riešeniami problémov a podporujeme ich dobrými argumentmi, presvedčivými dôkazmi a dôvodmi. Sme pripravení a otvorení na existenciu viacerých riešení, nie iba jedného, a preto je dôležité pracovať na obhajobe, resp. prezentácii a dokázať, prečo práve navrhované riešenie je správne, logické, praktické alebo vhodné.
- Kritické myslenie je spoločenské myslenie. Názory, myšlienky sú vylepšované a testované, keď sa o ne podelíme s inými osobami, keď diskutujeme, (ne)súhlasíme, podávame a prijímame myšlienky druhých. Zapájame sa tak do procesu prehlbovania vlastných schopností a ďalšieho vlastného rozvoja.

Vyučujúci na vysokých školách očakávajú nielen uvedené vedomosti a zručnosti, ale aj schopnosť myslieť v súvislostiach, nazerať na problémy z viacerých uhlov, smerovať v myslení „pod povrch“. Nespokojnosť s prípravou

prichádzajúcich vysokoškolákov v tejto oblasti súvisí s nedostatočne rozvinutými schopnosťami diskutovať a schopnosti klásť adekvátne otázky (pozri spracovanú štúdiu nižšie).

Vidíme, že zručnosť KM sa formuje dlhodobo v osobnom aj v profesionálnom živote. Organizácie, ktoré si uvedomujú súčasné výzvy globálneho sveta, formujú stratégiu rozvoja svojich zamestnancov, kde cieľavedomé posilňovanie všetkých jednotlivých zručností podporujúcich KM má významné miesto. Medzi takéto organizácie nepochybne patria aj vysoké školy. Stratégia vzdelávania s prvkami rozvoja kritického myslenia by mala byť kľúčovou prioritou pre manažment univerzít a všetkých jej pracovníkov. Z viacerých uskutočnených výskumov, ktoré sú nižšie zosumarizované, však vyplýva, že zručnosť KM sa cieľavedome na VŠ nerozvíja a u slovenských študentov je na veľmi nízkej úrovni.

Na Slovensku sa o potrebe kritického myslenia vo vysokoškolskom prostredí intenzívne zmieňuje vo svojich prácach Kosturková (2011, 2014, 2018), uvedené sú v nich výsledky testov o schopnosti KM u slovenských študentov.

Ako sú na tom slovenskí študenti v zručnosti kriticky myslieť?



Na Slovensku sa uskutočnilo viacero výskumov zameraných na hodnotenie rôznych kompetencií absolventov VŠ a na to, aké sú očakávania ich budúcich zamestnávateľov. Do výskumu v roku 2013 sa zapojilo 2453 absolventov VŠ a výberový súbor zamestnávateľských organizácií. U zamestnávateľských subjektov sa prieskum okrem iného zameriaval na hodnotenie absolventov z hľadiska osvojenia si odbornej, realizačnej, komunikatívnej a riadiacej (manažérskej) kompetencie. Na vyhodnotenie prieskumu u zamestnávateľov bola použitá škála od 1 do 7 (1 = veľmi zlé hodnotenie, 7 = veľmi dobré hodnotenie). Negatívne bolo hodnotené vnímanie realizačnej kompetencie absolventov, t. j. v aplikácii teoretických poznatkov do praxe, schopnosti samostatne pracovať, orientovať sa a diskutovať. Zistené priemerné skóre (3,44) naznačuje skôr slabú pripravenosť v tejto oblasti. Najhoršiu pripravenosť uvádzajú zamestnávatelia v oblasti riadiacej schopnosti absolventov vysokých škôl, t. j. pri hodnotení ich rozhodovania, prijímania zodpovednosti a strategického myslenia (priemer: 2,72). Aj v hodnotení komunikačných schopností absolventov prevažuje skôr nespokojnosť. Až 37,5 % zamestnávateľov uviedlo, že komunikačné kompetencie absolventov vysokých škôl sú slabé. V porovnaní s obdobným výskumom z r. 2008 došlo k výraznému zhoršeniu v uvedenej oblasti (Vančo, 2016).

Podľa prieskumu *Absolvent vysokej školy* z roku 2014, ktorý bol súčasťou národného projektu *Vysoké školy ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti* a ktorý pokrýval široké spektrum kompetencií, najväčší rozdiel je medzi skutočnými a očakávanými prierezovými kompetenciami v schopnosti komunikovať v cudzom jazyku, v komunikačných a vyjednávacích zručnostiach, v identifikácii a riešení problémov a v schopnosti niesť zodpovednosť. Nedostatočnú komunikáciu v cudzom jazyku a schopnosť

identifikovať a riešiť problémy označili za problémové aj zamestnávatelia. Okrem toho aj využívanie odborných vedomostí v praxi (Absolvent, Centrum vedecko-technických informácií, 2014).

CVTI SR uskutočnilo v roku 2015 *Zamestnávateľský prieskum*, do ktorého sa zapojilo spolu 2 671 podnikateľských subjektov. Hodnotili pripravenosť absolventov vysokej školy pre prax vo vybraných kompetenciách. V oblasti realizačnej kompetencie absolventov, aplikácie teoretických poznatkov do praxe, schopnosti samostatne pracovať, orientovať sa a diskutovať získali absolventi slabé hodnotenie od podnikateľov (priemer: 3,44). Zistené nízke skóre signalizuje slabšiu pripravenosť v tejto oblasti. Najhoršiu pripravenosť uvádzali zamestnávatelia v oblasti riadiacej schopnosti absolventov vysokých škôl, ich rozhodovania, prijímania zodpovednosti a strategické myslenie (priemer: 2,72). (CVTI SR, 2015).

Dotazníkový prieskum spoločnosti INEKO v spolupráci s Podnikateľskou Alianciou Slovenska, ktorý sa konal od 09. 10. 2016 na vzorke vybraných 81 osobností verejného života (aktivisti, neziskové organizácie, podnikatelia, ekonomickí analytici, akademici, novinári, úradníci a politici), poukázal na nevyhnutnosť reformovať obsah vzdelávania študentov a učiteľov s cieľom rozvíjať ich kritické myslenie.

Pri diskusii za okrúhlym stolom experti zdôraznili aj potrebu nasledovných riešení: pri zvyšovaní kvality vzdelávania odporúčali klásť dôraz na kritické myslenie (inšpirovať sa pozitívnym príkladom Nemecka, využiť IT na hravú formu vzdelávania), zvýšiť objem financovania školstva, zmeniť obsah a spôsob vzdelávania už od materských škôl, rozvíjať KM a podporovať ho aj medzi dospelými (INEKO, 2017).

Základný test kritického myslenia je „Watson – Glaser Critical Thinking Test“, ktorý pozostáva z viacerých súvisiacich zručností, akými sú posudzovanie, hľadanie predpokladov, dedukcia, interpretácia a hodnotenie argumentov (Chalupa, 2012).

Na Slovensku sa skúmalo kritické myslenie u vysokoškolských študentov (počet 116) odboru výchovávateľstvo na Prešovskej univerzite, použitý bol Watson – Glaserov CT test. Ako uvádza Kosturková (2014), skúmaní študenti dosiahli priemernú hodnotu 41,8, ktorá v porovnaní s maximálnym bodovým hodnotením 80 je veľmi nízka. Slovenskí študenti dosiahli nižšie hodnoty v porovnaní s českými študentmi, u ktorých bola priemerná hodnota 47,5, ako aj so skúmanými študentmi z Veľkej Británie (priemerná hodnota 61,4). Autorka zdôvodňuje zistené nedostatky ako dôsledok zle nastaveného systému vzdelávania v SR.

1.3 Komplexnosť a proces kritického myslenia

Kritické myslenie je pojem, ktorý treba vnímať v širších súvislostiach. Pre vzdelaného a moderného človeka by mala byť prirodzená schopnosť vedieť pracovať s informáciami. Ciula (1996) tvrdí, že od vysokoškolsky vzdelaného absolventa sa očakáva základná zručnosť vyhodnotiť prijatú informáciu z pohľadu racionálnosti a vierohodnosti. Na základe získaných skúseností, poznatkov, odborných zručností, spoločenských potrieb, environmentálnych dopadov, trvalo udržateľného života, filozofie a iných poznatkov by mal urobiť konečné rozhodnutie, respektíve poskytnúť odporúčania s patričnou argumentáciou potvrdzujúcou ich správnosť, racionálnosť a vierohodnosť. V tomto spočíva nevyhnutnosť zaradiť do vzdelávacieho systému takýto prístup, čo je pomerne zložitý a komplexný proces učenia sa.

Z vyššie uvedeného je možné všimnúť si niekoľko rôznych metód a spôsobov uvažovania, ktoré sa spájajú s kritickým myslením, a to napr. analyzovanie, interpretácia a argumentácia, spôsob kladenia otázok, kognitívne myslenie, rozvážnosť, zameranie sa na ciele, rozhodovanie a návrh riešení. Kritické myslenie na VŠ si vyžaduje schopnosť aplikovať teoretické konštrukty na pochopenie problému, posúdiť dôkazy a zhodnotiť zvolené metódy alebo techniky v záujme formovania úsudku.

Môžeme povedať, že kritické myslenie predstavuje **proces**, ktorý sa na jednej strane snaží zozbierať čo najviac hodnoverných (merateľných) informácií a na strane druhej prostredníctvom týchto informácií nachádzať a formulovať logické a objektívne závery (argumenty). Vytváranie logických záverov sa nezaobíde bez myšlienkových operácií, ako sú analýza, syntéza, zovšeobecňovanie a hodnotenie, ktoré sa prehĺbujú prevažne na vysokých školách, univerzitách a považujú sa za základné vedecké metódy. Na druhej strane je dôležité zaradiť jednoduchšie techniky, podporujúce KM, už na základných a stredných školách, aby študenti na VŠ už základnú zručnosť KM mali a ďalej ju rozvíjali.

Jiang (2015) dospel k záveru, že v rámci vedenia zamestnancov jednotlivci so silnou schopnosťou kritického myslenia môžu identifikovať problémy v zložitých situáciách, zhromažďovať relevantné informácie a vytvárať alternatívne riešenia. Okrem toho sú lepšie vybavení na to, aby zvládli veľké množstvo informácií, čo vedie k zefektívneniu práce a k lepším nápadom z rôznych hľadísk.

Flores (2012) uvádza, že kľúčovými prvkami procesu KM sú získané zručnosti, racionalita, otvorenosť voči alternatívnym hľadiskám, introspektívna reflexia a neegocentrické spracovanie informácií, pričom reflexia je pre takýto proces rozhodujúci prvok. Reflexii sa venuje významná časť v šiestej kapitole učebnice.

Kritické myslenie ako cieľavedomý, samoregulačný úsudok a ľudský poznávací proces definuje Facione (2011). Podľa neho v dôsledku tohto nelineárneho, rekurzívneho procesu si človek vytvára úsudok o tom, čomu veriť alebo

čo má robiť v agitovanom kontexte. Osoba, ktorá dokáže kriticky rozmýšľať, používa základnú sadu kognitívnych schopností, ktorými sú: analýza, interpretácia, odvodenie, vysvetlenie, argumentácia, hodnotenie a samoregulácia.

Každodenný život ponúka nespočetné množstvo situácií a príležitostí pre rozvoj zručnosti KM. Ako vyplýva z prechádzajúcich definícií, KM predstavuje súhrn viacerých schopností a postojov, ktoré sa cielene aplikujú vo vzájomnej kombinácii a postupnosti. Takýto komplexný a procesný prístup charakterizuje Cottrell (2005) v nasledovných krokoch:

- identifikácia pozícií, argumentov a záverov iných ľudí,
- vyhodnotenie dôkazov z alternatívnych uhlov pohľadu,
- spravodlivé zvažovanie protichodných argumentov a dôkazov,
- schopnosť čítať medzi riadkami, ísť do hĺbky problému a identifikovať nepravdivé alebo nespravodlivé predpoklady,
- rozpoznávanie techník používaných na zvýšenie príťažlivosti určitých pozícií na úkor iných, ako sú napríklad falošné logické zdôvodnenia a iné presvedčovacie nástroje,
- štruktúrovaným spôsobom uvažovať o problémoch, uplatňovať logiku a pochopenie,
- vyvodenie záverov o tom, či sú argumenty platné a opodstatnené, či sú sformulované na základe dobrých dôkazov a rozumných predpokladov,
- predstaviť názor štruktúrovaným, jasným a odôvodneným spôsobom, ktorý presvedčí ostatných.

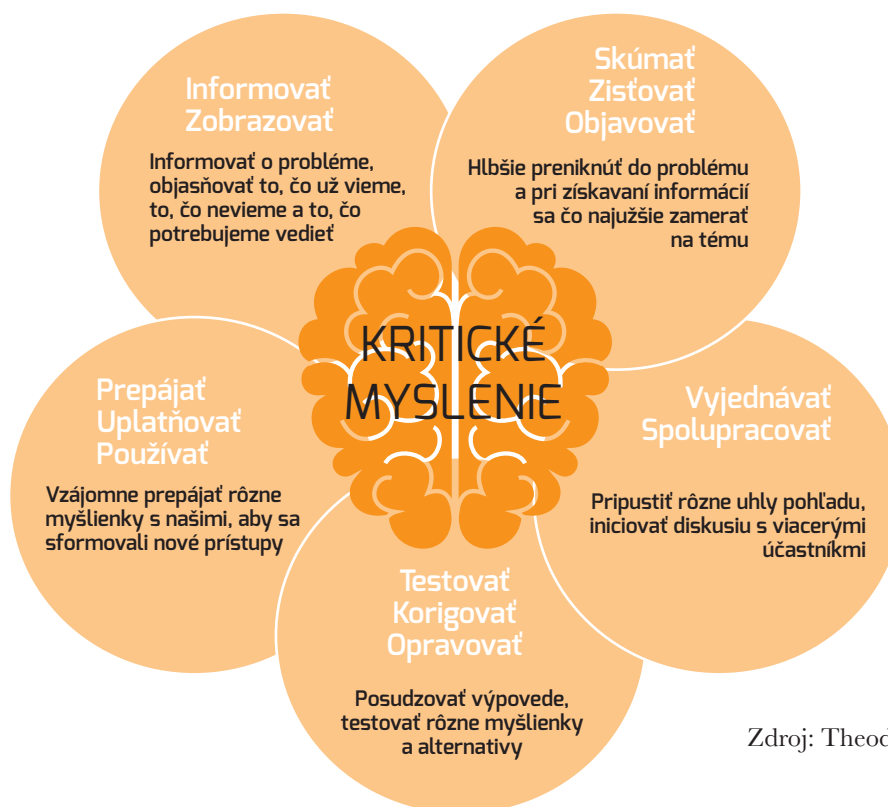
V procese učenia sa jednotlivé kroky KM uskutočňujú ako cyklus. Ako je znázornené na obrázku 2, na začiatku sa zbierajú informácie o nastolenom probléme, uvedomujeme si, aké ďalšie informácie a dáta potrebujeme zistiť, aby sme prenikli hlbšie do problému, zvažujeme iné názory, ktoré neustále overujeme a následne formulujeme dobré argumenty.

Kritické myslenie je aktívny, koordinovaný a komplexný proces, zahŕňajúci myšlienkové procesy. Základom je interakcia pozitívnych a negatívnych informácií na určenie ich pravdivej hodnoty a ďalšie spracovanie týchto informácií na generovanie nových nápadov.

Naučiť sa jednotlivé kroky procesu KM a uplatniť ich v akomkoľvek vzdelávacom procese si vyžaduje prijať kritické myslenie ako stratégiu vzdelávania a osvojenia si KM ako životného štýlu. Prínosom bude zlepšená pozornosť, sústredenosť študentov pri čítaní a počúvaní, zlepšenie ich analytických schopností a prezentácie vlastného názoru.

V ďalších kapitolách učebnice sú prezentované rôzne techniky a nástroje, ktoré sa môžu využiť v akomkoľvek vzdelávacom procese. Ten najjednoduchší začiatok rozvíjania zručnosti KM zahŕňa kladenie správnych otázok, zber a tvorivé triedenie podstatných informácií, spájanie nových informácií s existujúcimi vedomosťami, prehodnotenie presvedčení a predpokladov, logické uvažovanie a vyvodenie spoľahlivých a dôveryhodných záverov.

Obrázok 2 Proces a komplexnosť kritického myslenia



Zdroj: Theodoulides, Jahn, 2013

1.4 Prečo je dôležité rozvíjať zručnosť kritického myslenia vo vysokoškolskom prostredí

V predchádzajúcej časti (pozri text na konci kapitoly 1.2) sú prezentované výsledky prieskumov z testovania študentov v zručnosti KM, ako aj hodnotenie absolventov zamestnávateľmi, kde sa poukazuje na nedostatočnú podporu a absenciu systémového rozvoja KM v edukačnej praxi, čo je prezentované aj vo viacerých štúdiách autorky Kosturkovej (2014, 2018). Potvrdzujú to aj výsledky projektu AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), v ktorom sa ukázala nedostatočná schopnosť našich vysokoškolákov kriticky myslieť (Pasternáková, 2014).

Nedelová (2013) konkrétne upozorňuje na nepriaznivé výsledky v zručnostiach, akými sú analýza a hodnotenie informácií, riešenie problému a efektívnosť písania s využitím prvkov KM (In Kosturková et al., 2018).

Autorka ďalej uvádza, že chýbajúcu schopnosť KM si vysokoškoláci prinášajú už z predošlých vzdelávacích inštitúcií (základná a stredná škola). Rozvoj kritického myslenia nepatrí medzi priority slovenského formálneho vzdelávacieho systému. Upozorňujú na to viaceré štúdie akademikov z katedry pedagogiky FHPV v Prešove (spracované v štúdiu v kapitole 1.2), ktoré sú doplnené o výsledky experimentu u budúcich učiteľov. Ako uvádza kolektív autorov, hlavným zistením bolo, že aktivizovaním študenta a systematickým pôsobením je možné rozvíjať techniku kladenia otázok a schopnosť argumentácie (Kosturková et al., 2018).

V súčasnosti sa otvára diskusia o tom, ako sa mení rola univerzít a ich úloha reflektovať na celospoločenské dilemy a globálne výzvy, ktoré by sa mali premietnuť do zmeny kurikul a do uplatňovania iných metód a prístupov vo vzdelávaní. Vývoj spoločnosti podnecuje aj učiteľov zmeniť prístup k študentom. Rozvíjanie kritického myslenia mení aj interakciu a vzťah medzi pedagógom a študentom.

Ak by sme uplatnili teóriu Giddensa (1992), ktorý vo všetkých typoch sociálnych vzťahov opisuje prvky partnerstva nasledovne: 1. partneri by sa mali usilovať o rovnováhu a vzájomnosť vo vzťahu; 2. pokusy partnerov zmeniť niečo pri splňaní vlastných potrieb, cieľom by malo byť obsiahnutie vlastnej individuality – t. j. byť sám sebou; 3. od vzťahu vždy rovnakého by sa páry mali snažiť o zabezpečenie stále sa meniaceho vzťahu. Tak aj vzťah medzi učiteľom a študentmi predstavuje určitý partnerský vzťah, ktorý by mal byť založený na rovnocennosti a spoločnom poznávaní a rozvoji.

Kvasz (2000) uvádza, že niektorí učitelia (reprezentanti generácie X) často pociťujú rozpaky a nepokoj, keď počujú frázu „kritické myslenie“. Dôvodom je azda skúsenosť s ňou za socializmu. Pomerne silné negatívne konotácie možno odôvodniť jednak tým, že pojem „kritika“ sa za socializmu objavoval v každodennej realite v ústnom i písomnom prejave, strana ho používala ako súčasť svojho motivačného jazyka „boja“; ďalším dôvodom u tejto generácie je vypestovaný pocit obavy, že kritika, mierená na adresáta, je automaticky predzvesťou vážnejších prichádzajúcich následkov (Kvasz, 2000, s. 405). Podobné historické vplyvy a smerovanie spoločnosti k otvorenosti a ku kritickému mysleniu sú prezentované v druhej kapitole.

Ako konštatuje Cenker (2014), rolu univerzít zásadným spôsobom ovplyvnila komercializácia poznania, orientovaná na produkciu konkrétnych, štatisticky preukázateľných výsledkov. V takomto prostredí sa vytráca spoločenská úloha univerzity ako miesta slobody myslenia, solidarity na základe poznania a angažovanej etiky.

Ciulla (1996) uvádza, že kriticky myslieť vo vysokoškolskom prostredí sleduje dva hlavné ciele. Prvým je rozvíjať analytické schopnosti na odhalenie omylov v argumentoch a na skúmanie povahy pravdy a platnosti (vychovávať hlavu). Druhý sa zameriava na interpretačné zručnosti, hodnotový a emotívny obsah (vzdelávanie srdca). Študenti by mali byť schopní čítať medzi riadkami textov, uvedomovať si svoje vlastné zaujatosti a spôsob, ktorým tieto zaujatosti im ovplyvňujú porozumenie svetu.

Dnešní študenti stoja pred obrovskou ponukou v oblasti poznania prostredníctvom informačných technológií, preto je dôležité naučiť ich hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných, dospieť k záveru či poskytnúť relevantný argument – ide o dôležitú oblasť kognitívnych schopností človeka.

V časti 1.3 je prezentovaná komplexnosť kritického myslenia. Za účelom nasmerovania pedagógov, akými aktivitami môžu podporiť KM študentov, boli sformulované základné parametre, ktoré by mali byť sledované v každom vzdelávacom procese. Sú to kľúčové princípy, v ktorých kriticky mysliaci študent:

- a) nepreberá informácie automaticky,
- b) spochybňuje to, čo učiteľ prezentuje,
- c) navrhuje nové postupy a riešenia,
- d) argumentuje získanými poznatkami a dátami,
- e) kladie otázky.

Pozorovaním vyučovacích aktivít viacerých vysokoškolských pedagógov (výskumná vzorka 17 učiteľov) sa zistilo, že kladenie otázok zo strany študentov sa uskutočňuje veľmi sporadicky.

Pýtať sa, diskutovať a navodzovať dilemy patria medzi podstatné aktivity realizované v procese vzdelávania na VŠ. Od učiteľa sa očakáva, že vo vzdelávacom procese aplikuje také aktivity a techniky, ktorými sa kladenie otázok bude iniciovať. Medzi takéto základné techniky zaraďujeme práve koučovanie, v ktorom tvorba vhodných, tzv. „efektívnych“ otázok predstavuje podstatu. Čo je koučovanie, aké sú základné prístupy, ako využiť koučovanie na akademickej pôde sa venuje štvrtá kapitola.

Schopnosť klásť vhodné, zmysluplné a rozvíjajúce otázky je základný pilier aj v kritickom myslení.

UKÁŽKA

Typy otázok, ktoré smerujú ku kritickému mysleniu

1. *Aké výsledky chcete dosiahnuť?*
(Určte si cieľ, takže môžete byť viac zameraný naň a vybrať vhodné metódy.)



2. *Aké sú okolnosti?*
(Pochopiť situáciu a ovplyvňujúce faktory.)
3. *Aké znalosti sú nutné?*
(Špecifické znalosti, ktoré sú nevyhnutné, aby bolo možné myslieť kriticky.)
4. *Ako veľký priestor je tu pre chybu?*
(Ak je menej priestoru pre chyby, je potrebné starostlivo zhodnotiť situáciu, skúmať možné riešenia a tak urobiť rozhodnutie.)
5. *Koľko času máte?*
(Ak je čas obmedzený, je nutné požiadať o pomoc.)
6. *Aké zdroje môžu pomôcť?*
(Stretnúť sa s dokumentáciou, manuálmi, archívom vedomostí a odborníkmi, ktorí môžu pomôcť.)
7. *Ktorú perspektívu je potrebné vziať do úvahy?*
(Zvážiť perspektívy kľúčových hráčov a byť si vedomý možných konfliktov.)

Zdroj: Seková a kol., 2013

Dobre položenými otázkami zisťujeme porozumenie obsahu, situácii či problému. Zároveň sa skúmajú fakty a dôkazy, zvažujú akékoľvek dôsledky našich rozhodnutí, spochybňujú predpoklady a navrhujú rôzne perspektívy. Nakoniec sa sformulujú ďalšie otázky, ktoré môžu byť rozhodujúce pre očakávaný výsledok jednotlivca alebo skupinového úsilia (Penrose, 2009).

Základnou metódou, podporujúcou kladenie otázok, je sokratovská metóda, ktorá umožňuje jednotlivcovi krížovo skúmať tvrdenia iného jednotlivca, aby zistil, či existujú nejaké protichodné rozpory alebo nezrovnalosti v názoroch. Ak jednotlivci používajú sokratovské otázky, dokážu pochopiť obsah a komplexnosť myslenia, čo zdomakňuje proces ich učenia sa (Ricci, 2014).

Diskusia s využitím sokratovských otázok v procese učenia je bližšie opísaná vo štvrtej kapitole, kde sa venujeme viacerým vhodným technikám a nástrojom, ktoré možno použiť vo vzdelávacom procese na VŠ.

1.5 Aké sú výzvy rozvoja kritického myslenia v spoločnosti?

Na základe spracovaných poznatkov v predchádzajúcich kapitolách sa domnievame, že kritické myslenie je nevyhnutné pre rozširujúci sa globálny svet, lepšiu kvalitu života, akceptovanie diverzity a inakosti. Jednotlivci sa aktívne zapájajú do diskusií na globálne témy tým, že sa naučia, ako kriticky vyhodnotiť všetky tvrdenia a argumenty, rozvíjať alebo upravovať svoje presvedčenie, snažia sa hlbšie pochopiť skúmaný proces a to, ako sa ostatní rozhodujú, čím preukazujú otvorenosť a ochotu diskutovať na citlivé témy a akceptovať zmeny.

Podľa Víteka et al. (2015) súčasná informačná doba a mediálna gramotnosť si vyžaduje zručnosti kritického myslenia, ktoré umožnia robiť rozhodnutia v súkromnom

živote, v práci alebo vo verejnom živote z pozície uvedomelého občana. Vzdelanosť je totiž o veľkom humanitnom a spoločenskom pochopení súvislosti a tém, nie diletantský a povrchný prehľad.

Aj v organizáciách mimo školského prostredia zameriavajú pozornosť na prínosy kritického myslenia u zamestnancov. Ako uvádza Minárová (2014), vedúci pracovníci a manažéri zvyknú hovoriť o dôležitosti kritického myslenia, ale vo svojich tímoch sa ho len zriedka snažia povzbudiť. V skutočnosti väčšina z nich nevie, ako tento pojem opísať a vysvetliť.

Potvrdzuje to aj výskum realizovaný spoločnosťou Insight Assessment Division (2019), v ktorom sa uvádza, že zamestnanci s kritickým myslením preukazujú nasledovné vlastnosti:

- otvorenosť vo vzťahu k širokej škále otázok,
- vyhľadávanie príležitosti na využitie kritického myslenia,
- sebavedomie vo svoje vlastné schopnosti,
- otvorenosť voči rôznym svetovým názorom,
- flexibilita pri zvažovaní alternatív a názorov,
- ostražitosť pred pravdepodobnými budúcimi udalosťami s cieľom predvídať ich následky,
- pochopenie názorov ostatných ľudí,
- čestnosť pri posudzovaní argumentácie,
- schopnosť rozpoznávať predsudky, stereotypy alebo egocentrické tendencie,
- ochota prehodnotiť a revidovať názory, ak z hodnotných úvah vyplýva, že zmena je oprávnená (www.insightassessmentdivision.org).

ZAMYSLEME SA

Prečo sa obávame „inakosti“ a „neznámeho“

Už niekoľko rokov sme veľmi negatívni voči Rómom – že sú nevzdelaní, zneužívajú sociálny systém, zanedbaní, nechce sa im pracovať a podobne. Keď sme sa otvorili globálnemu svetu, začali sme citlivo vnímať otázku migrácie ľudí z tretích krajín a naše obavy z imigrantov stúpali: že sú z iných kultúr, náboženstva, majú iné zvyky a podobne. K tomu sa pridávajú nenávisťné výroky voči skupine LGBTIQ+ ako aj posmech zo „slniečkarov“. A kto nám prekážal počas Corona krízy? Boli to Slováci (repatrianti), ktorí prišli zo zahraničia a boli umiestnení v karanténe v štátnych zariadeniach. Obyvatelia v blízkosti takýchto zariadení spisovali petície, aby sa nepoužívali na karanténu zariadenia v blízkosti ich obytných domov. Vyjadrovali obavy z prenosu nákazy aj napriek tomu, že repatrianti boli zatvorení na izbách, nemohli nikam ísť, dokonca ani na chodbu, a to, že občas vyšli na balkón, aby sa nadýchali čerstvého vzduchu, zrejme nespôsobí prenos kvapôčkovej nákazy. Vysvetľovali to aj odborníci, lekári v médiách.

Prečo sa viac objavuje tendencia strachu, stavania múrov a stien namiesto spájania sa a budovania mostov? Prečo neustále rozdeľujeme ľudí na „MY“ a „ONI“? Nemali by sme byť všetci rovnocenní, a to nielen v tomto období, ale aj pred vírusom? Je to ako hra z detstva „vadí – nevadí“. Len nám, bohužiaľ, pribúda stále viac podnetov, čo a kto nám prekáža – aj ľudia, ktorí nie sú v súlade

s „mainstreamom“, aj to, ak sa niekto neustále pýta a spochybňuje zaužívané názory (často sú to predsudky, stereotypy), prípadne ponúka iné pohľady na citlivé témy.

Otázky na zamyslenie:

Prečo je šírenie strachu pre určitých ľudí dobrý nástroj (bohužiaľ, aj veľmi manipulatívny) na zdôvodnenie svojho odmietavého postoja? Alebo je jednoduchšie nové veci radšej odmietnuť, ako si získať viac informácií, údajov, faktov, racionálne a konštruktívne diskutovať?

Ako by ste sa pripravili na diskusiu na niektorú z „citlivých“ tém? Aké argumenty by ste sformulovali?

Nastolené dilemy súčasnej doby vystihuje názov knihy nemeckého autora Heinza Budeho (2019) „Spoločnosť strachu: Slobodní ľudia by sa nemali báť strachu.“ V knihe tvrdí, že „naše obavy a úzkosti nevznikajú z toho, že oproti nám stojí niekto silný, ale skôr z nekonečného množstva faktov a informácií, ktorým musíme čeliť, spracovávať ich a vyberať si z nich.“

Brookfield (2012, s. 24) poznamenáva, že najzložitejšie predpoklady na identifikáciu a otázky sú tie, ktoré sú zakotvené v dominantných ideológiách, ako sú demokracia, kapitalizmus, biela nadvláda, patriarchát a heterosexizmus. Obsah niektorých súčasných médií (väčšinou sociálnych médií) potvrdzuje jeho tvrdenie. Objavuje sa tam veľa nenávisť, hnevu a omylov, a tak niet divu, že niekto má problémy s rozhodnutím v čo veriť, a nemá moc sa chrániť proti tomuto negativizmu. KM môže byť určitým druhom „zbrane“, ktorý nám poskytne bezpečnosť a ochranu dôstojnosti, slobody a aj nášho života.

Potreba hovoriť o kritickom myslení sa naliehavo objavuje vo chvíľach globálnych otrasov, politických, ekonomických či spoločenských a morálnych kríz.

Diskurzy o kritickom myslení, nasledujúce po zmenách režimov v krajinách strednej a východnej Európy, nadviazali v podstate na intelektuálne debaty o modernizácii štátov a trvajú už niekoľko desaťročí. Tieto diskurzy v súlade s lokálnou liberálnou tradíciou identifikovali krízu v podstate ako kognitívnu alebo morálnu, v ktorej je úspech alebo neúspech jednotlivca hodnotený podľa toho, či sa dokázal alebo nedokázal prispôsobiť novej spoločnosti a novej dobe. Boli tu však aj náznaky krízy kultúrnej a historickej, kde širšiemu občianskemu kritickému diskurzu bránili hlboko v nás zakorenené/zdedené – u mladšej generácie možno naučené – vzorce, ako sú citové spoločenské vzťahy (každý každého pozná), nedôvera v politikov (časté politické aféry), nefungovanie verejnej sféry a podobne.

Dôvody, prečo sa odborná diskusia o potrebe kritického myslenia začala objavovať v našej spoločnosti až začiatkom storočia, súvisí s historickým a spoločenským vývojom na Slovensku, ktorý približuje druhú kapitola. Uvedomíme si aj súvislosti medzi zanechaným dedičstvom socializmu, vnímanie citlivých tém a aj to, ako na to reflektuje náš vzdelávací systém.



Niekoľko slov na záver



Súčasná doba ukazuje bezprecedentnú potrebu uplatňovania kritického myslenia ako nevyhnutného nástroja na pochopenie diania v celospoločenskom kontexte a obrany pred dezinformáciami, manipuláciou a konšpiráciami šírenými v digitálnom priestore.

Kritické myslenie je prierezová zručnosť, ktorú možno trénovať a rozvíjať, predstavuje aj nový životný štýl vzdelaného človeka. Má komplexný a procesný charakter, ktorý pozostáva z cieľavedomého využívania viacerých metód a uskutočňovania niekoľkých činností, akými sú: formulovanie predpokladov, analýza, interpretácia dát a informácií, posudzovanie a hodnotenie zdrojov, objasňovanie, monitorovanie, argumentácia a vytváranie si nového úsudku alebo poznatku. S kritickým myslením úzko súvisia atribúty ako pozorovanie, zvedavosť, flexibilita, postoj k otázkam a odvaha zmeny či postoja. Pri rozvoji zručnosti kritického myslenia sa kladie dôraz na schopnosť práce s dátami, vedieť rozpoznať pravdivé informácie a dezinformácie, a v neposlednom rade vedieť sformulovať dobré argumenty.

Kriticky mysliaci študent nepreberá informácie automaticky, spochybňuje a overuje si ich, argumentuje nadobudnutými vedomosťami a informáciami získanými z relevantných zdrojov.

Uvedené princípy rozvoja a tréningu kritického myslenia by si mali osvojiť vysoké školy, aby ich absolventi disponovali takými zručnosťami, postojmi a správaním, ktoré očakávajú nielen ich zamestnávateľia, ale najmä, ktoré je nevyhnutné pre súčasné celospoločenské výzvy doma a aj v globálnom priestore.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Zadať študentom úlohu – napísať krátku jednostranovú esej na tému „Na základe čoho sa rozhodujem, či je tvrdenie pravdivé alebo nie?“
Po napísaní eseje vyzvite každého študenta, aby stručne prezentoval, čo napísal, resp. čo si uvedomil pri formulovaní odpovede na zadanú otázku.
Rozviňte diskusiu položením nasledovných otázok:
Aké zdroje informácií využívate najčastejšie?
Rozhodujete sa pod vplyvom vlastných skúseností a skúseností blízkych osôb?
Aký vplyv majú na vás médiá?
Ako si overujete fakty, tvrdenia, názory iných ľudí?
2. Ako chápete pojem „rôznorodosť“? Vyhľadajte, ako je tento pojem definovaný. Čo si myslíte o rôznorodosti v práci? Aké pozitíva a negatíva sú s ňou spojené? Svoje poznatky podložte dátami a číslami z najnovších výskumov.
3. Stiahnite si voľne dostupnú verziu „Watson – Glaserov CT test“ a otestujte sa. Pozrite si správne odpovede a úprimne sa zamyslite, v ktorých oblastiach KM sú vaše silné, ale aj slabé stránky.

Odporúčané videá, stránky a iné zdroje:

Zmudri.sk
Globalnevzdelavanie.sk
www.watsonglasertest.com
www.gapminder.org

LITERATÚRA

- Absolvent vysokej školy (2014). Vysoké školy ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti. Reviewed from https://www.cvtisr.sk/skolstvo/vysoke-skoly/uplatnenie-absolventov-vysokych-skol-na-trhu-prace.html?page_id=28928
- Anderson, J. (2008). Socrates as an Educator. *Australian Journal of Philosophy*, 9(3).
- Bude, H. (2019). *Spoločnosť strachu: Slobodní ľudia by sa nemali báť strachu*. Bratislava: Absynt – Kalligram.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S., Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: confirmatory study. *College Student Journal*, 38, 3. ProQuest Art, Design and Architecture Collection.
- Burnette, C. (2009). A theory of design thinking. FAIA Prepared in response to the *Torquay Conference on Design Thinking*, Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia.
- Cenker, M. (2014). *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. Bratislava: Pontis.
- Changing Minds. (2012). *Socratic questions*. Reviewed from http://changingminds.org/techniques/questioning/socratic_questions.htm
- Ciulla, J. B. (1996). Ethics and critical thinking in leadership education. *The Journal of Leadership Studies*, Vol. 3, No. 3. s. 110-119.
- Colakoglu, S. N., Sledge, S. A. (2013). The development of critical thinking skills through a service – learning oriented entrepreneurship course. *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 16, special issue, s. 115-124.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Palgrave study skills.
- CVTI SR, (2015). Zamestnávateľský prieskum. Reviewed from <http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/absolvent/zamestnavatelia.pdf>
- Dewey, J. (1997). *How to think*. New York: Houghton Mifflin.
- Elder, L. (2007). Our Concept and Definition of Critical Thinking. *Foundation for Critical Thinking*. (Citované dňa 10.11. 2019).
- Faccione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, pp. 1-28.
- Flores, K. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. *Quinn & Heath Harding Educational Philosophy and Theory*, 44 (2).

- Guffová, D., Haviar, M., Sisáková, A. (2020). 21st Century Skills in Curriculum for Lower Secondary Education in Slovakia. In *The New Educational Review*, in preparation.
- Hernandez, J. (2018). An Exploration of Critical Thinking Necessities, Barriers and CAT MAGIC Notion. *University Centre for Economic and Administrative Sciences U of G.*, Mexico.
- Chalupa, R. (2012). *Efektivní krizová komunikace: pro všechny manažery a PR specialisty*. Praha: Grada, 2012.
- INEKO, (2017). Podnikateľská Aliancia Slovenska: Správa o stave a vývoji demokracie na Slovensku. Reviewed from http://www.ineko.sk/file_download/1079/Demokraciu+na+Slovensku+ohrozujem+populizmus+a+korupcia.pdf
- Insight Assessment Division. (2019). *Critical thinking*. Reviewed from <https://www.insightassessment.com/article/characteristics-of-strong-critical-thinkers>
- Janková, M. (2015). Zamestnávateľský prieskum. Reviewed from <http://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/absolvent/zamestnavatelja.pdf>
- Jiang, J. (2015). Roles of Creative Process Engagement and Leader-Member Exchange in Critical Thinking and Employee Creativity. *Social Behavior and Personality*, 43(7), pp. 1217-1232.
- Kosturková, M. (2011). Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl. Prešov: MVEK, 2011.
- Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru výchovateľstvo. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání*, roč. 4, č.1, s. 45-61.
- Kosturková, M. (2017). K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii. In *Pedagogická revue*, roč. 64, č. 2, 2017, s. 23-38.
- Kosturková, M. (2018). Kritické myslenie ako profesijná a osobnostná kvalita človeka. In *Pedagogická revue*, roč. 65, č. 2, 2018, s. 5-36.
- Kosturková, M., Ferencová, J., Šuťáková, V. (2018). Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku. Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. Praha: *ORBIS SCHOLAE*, Vol 12 No1, 2018, s. 27-50. DOI: <http://doi.org/10.14712/23363177.2018.283> (citované dňa 12.6.2020)
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*. Vol. 14. No. 2.
- Markoš, J. (2019). *Sila rozumu v bláznivej dobe*. Manuál kritického myslenia. S doslovom Ondreja Gažoviča. Bratislava: Knižná edícia denníka N. NPress
- Minárová, M. (2014). *Emocionálna inteligencia ako súčasť kompetentnosti manažera*. Banská Bystrica: Belianum.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Národný kvalifikačný rámec*. Reviewed from https://www.minedu.sk/data/files/289_Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf
- Pasternáková, L. (2014). Inovácie na FHPV v Prešove. In P. Kónya (ed.). *Univerzita v kontexte zmien*, s. 569-572. Prešov: Prešovská univerzita.
- Pellegrino, J.W., Hilton, M. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In *Guerriero, S. (ed.): Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, pp. 223-251.
- Penrose, R. (2008). *Social Environments for Interactive Learning*. A Critical Conversation with Roger Penrose. Lecture summary. Conway Hall.
- Ricci, T. (2014). *Critical thinking in organizations*. Performance Management.
- Schoenberg, B. (2016). *Critical Thinking in Business: Revised and Expanded Second Edition*. Heuristic Books.
- Seková, M. a kol. (2013). *Manažment II. Ľudia v organizácii a organizačná kultúra*. Bratislava: IURA Edition.
- ŠVP, (2008), (2015). Štátny vzdelávací program, nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy/ State educational program, lower secondary education – 2nd stage of primary school. Bratislava: ŠPÚ. Reviewed from https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
- Tisucan, M. (2015). *Critical thinking in development of creativity*. International conference on scientific paper affases. Faculty of Psychology and Pedagogy.
- Theodoulides, L., Jahn, P. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.
- Tomengová, A. et al. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*./ Pedagogical knowledge and professionalism of teacher. Banská Bystrica: Belianum.
- Tsui, L. (2008). Cultivating Critical Thinking: Insights from an Elite Liberal Arts College. *The Journal of General Education*, 56(5). S. 200-227.
- Unesco International Bureau of Education (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Reviewed from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf
- Vančo, M. a kol. (2016). Analýza získania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách. Bratislava: *Ministerstvo školstva, CVTI*.
- Vítek, M. et al. (2015). *Kritické systémové myšlení*. Praha : Policejní Akademie ČR, 2015.
- Watson Glaser *Critical thinking test*. Reviewed from <https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm>
- West, S. (2018). *Critical Thinking Skills: Practical Strategies for Better Decision making, Problem-Solving and Goal Setting*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report*. Reviewed from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf



O čom je kapitola?

Kapitola pojednáva o vývoji kritického myslenia v štátoch strednej a východnej Európy s dôrazom na obdobie po spoločensko-ekonomických premenách v 90. rokoch 20. storočia po súčasnosť. Snaží sa vystihnúť, ako a prečo sa myslenie ľudí začalo meniť, oslobodzovať od dlhoročnej propagandy a populizmu, akú úlohu zohrala sloboda myslenia a uvoľnená spoločenská názorová atmosféra v procese kreovania kriticky mysliaceho moderného človeka. Pokúša sa tiež zmapovať regionálne podmienky a špecifiká vývoja kritického myslenia najmä na Slovensku, pričom zohľadňuje skúsenosti a osobitné prístupy k spracúvaniu voľne prístupných informácií a názorov, relevantných pre zmenu myslenia a osvojovanie si znalostí, zavádzanie inovatívnych učebných procesov, no najmä pre schopnosť rozumne a objektívne argumentovať.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. AKO PÁD TZV. ŽELEZNEJ OPONY PODNIETIL KRITICKÉ MYSLENIE V KRAJINÁCH STREDNEJ A VÝCHODNEJ EURÓPY A NA SLOVENSKU?
2. AKÝ BOL VEREJNÝ KRITICKÝ PREJAV A ROLA MÉDIÍ U NÁS V HISTORICKOM KONTEXTE A AKÝ JE V SÚČASNOSTI?
3. AKÚ ÚLOHU ZOHRALO VZDELÁVANIE PRI PRECHODE K OTVORENEJ DEMOKRACII A K OBČIANSKEJ SPOLOČNOSTI?
4. AKÉ NOVÉ GENERÁCIE SA SFORMOVALI V PROCESE GLOBALIZÁCIE A AKÉ SÚ ICH POŽIADAVKY NA ROZVOJ MYSLENIA V SPOLOČNSKOM KONTEXTE?

2.1 Historický vývoj kritického myslenia v krajinách strednej a východnej Európy a na Slovensku

Tzv. pád železnej opony a komunistických vlád na konci osemdesiatych rokov 20. storočia inicioval v štátoch strednej a východnej Európy zásadné spoločenské a ekonomické zmeny. Prevrátne premeny v politickej a ekonomickej oblasti, t. j. postupný prechod k pluralitnej demokracii a k trhovému hospodárstvu, vyvolali rozsiahly proces prebudovávaní celej spoločnosti od pôvodne socialistickej k novej, demokratickej. S týmto procesom bol prirodzene spojený aj prechod k inému druhu politickej etiky, kultúrny prechod a nevyhnutná potreba rozvíjať občiansky kriticismus v zmysle verejnej kritiky spoločnosti zameranej na jej postupné zdokonalenie. Myslenie a formovanie nezávislých názorov bolo v štátoch strednej a východnej Európy prítomné aj za totalitných režimov komunistických vlád, no existovali tu výrazné sociálne a kultúrne prekážky na ich verejné vyjadrovanie. Názory napísané alebo povedané sa často nestotožňovali s tým, čo si ich tvorcovia skutočne mysleli alebo čo vyjadrovali v súkromí ako svoj názor. Mnohé názory neboli vyjadrované vôbec na základe akejsi „autocenzúry“, prísnej súkromnej selekcie, čo možno, resp. čo je alebo nie je vhodné vysloviť. A tak sa kritické myslenie a otvorené vyjadrovanie názoru alebo realizovanie týchto myšlienok v určitých rámcach verejného priestoru nezdalo byť dôležité. Za vyše 40 rokov režimov neslobody tu došlo k postupnej deštrukcii kritickéj verejnosti (Kvasz, 2001).

Začiatkom 90. rokov 20. storočia sa po dlhej ére pasivity stali kritické myslenie a otvorenosť vo vyjadrovaní, naopak, výsostne žiaducimi. Predchádzajúce potláčanie

niektorých druhov verejného diskurzu, resp. jeho rozšírené cenzurovanie, bolo efektívne v tom, že obmedzovalo práve také druhy myslenia a správania, ktoré vtedy rodia sa demokracia potrebovala, t. j.: „... zdravú *nedôveru* v zdroje informácií, starostlivé porovnávanie alternatívnych teórií a schopnosť myslieť mimo rámca povoleného diskurzu“ (Larson, 2017, s. 11). Občania po prevrate potrebovali odlišné návyky verejného myslenia a komunikácie, odlišné hodnotové postoje, aby dokázali úspešne prekonať kultúrne dedičstvo predchádzajúceho režimu.

V rámci skúmania problematiky vývoja národov a národností, resp. národnej identity a jednoty, sa v zahraničných vedeckých kruhoch v minulosti uznávala jednoduchá klasifikačná schéma rozlišujúca národy založené na občianskom, politickom alebo územnom princípe na jednej strane, verzus národy založené na etnickom alebo kultúrnom princípe na strane druhej (Kohn, 1944). Kým v západnej Európe (s výnimkou Nemecka) a Spojených štátoch amerických dominovali, takpovediac, občianske „komponenty“ vnímania národnej identity, ktoré boli inšpirované osvietenskými ideami slobody a občianskej rovnosti, v strednej a východnej Európe (vrátane germánskych národov) to boli skôr komponenty etnické, kde národ bol založený na iracionálnej myšlienke akéhosi spoločného dedičstva ľudu. V súčasnosti však mnoho západoeurópskych krajín vykazuje veľmi silnú etnicitu (pričom badať nárast problému akceptovať etnickú či náboženskú inakosť), naopak, krajiny strednej a východnej Európy majú etablované veľmi silné občianske princípy spoločnosti (Shulman, 2002).

Schému silného etnického princípu národa však možno potvrdiť i vo vzťahu k Slovákom, resp. k našej identite. Veď ak sa preniesieme do podmienok postsocialistického

Slovenska (ba dokonca s istými rezíduami až dodnes), možno konštatovať, že Slováci spájajú svoju schopnosť (ne)kritickosti a (ne)kritického prejavu s určitým dejinným vývojom, teda ako historický problém, resp. problém tradičnej slovenskej kultúry a ich histórie. „Národ“ je tu mocným referenčným bodom. Kým u mnohých severoamerických alebo západoeurópskych národov v rámci ich politickej histórie rezonuje myšlienka, že ľud si v rôznych historických obdobiach a geografických podmienkach vytvoril svoje súčasné demokratické zriadenie tak, že sa aktívne zapájal do sociálnokritických diskusií a energiu z nich potom transformoval do politických činov, Slováci sa, naopak, vo vzťahu k susedným a iným národom geopoliticky a historicky stotožňujú skôr s takými charakteristikami, ako sú mlčanie, pasivita, neviditeľnosť, nenápadnosť. Tieto potom buď pripisujú bezmyšlienkovitosti, alebo lamentujú nad ich verejnými prejavmi ako nedostatku občianskeho kriticismu. Korene problémov kritického myslenia však Slováci nehľadajú v socializme (prípadne vo fašizme), ale ešte v hlbšej minulosti spojenej s „uhorským“ feudalizmom. Slovensko je často akoby uväznené v zaostalých pomeroch feudalizmu minulých storočí (Larson, 2005).

Argumentmi akéhokolvek (ekonomického, politického, sociálneho a pod.) zaostávania Slováci často vyjadrujú vlastnými nárekmami nad mlčaním, pasivitou či nedostatkom politickej angažovanosti. Možno tu detegovať určitú „postkomunistickú nostalgiu“ za sociálnymi a kolektívnymi štruktúrami z čias predchádzajúceho režimu, ktorá tiež môže byť príčinou nedostatočnej politickej a občianskej mobilizácie. „*Toto skrúsené sebaopoznanie nedostatku kritického myslenia a progresívnej občianskej akcie v spoločnosti je formou modernej nostalgie po kolektívnej normativite – často zakonzervovanej v predstavách o Západe – ktoré by nikdy nemohli existovať alebo plne neexistovali.*“ (In Larson, 2017, s. 15).

Obdobie deväťdesiatych rokov minulého storočia a následne prelomu milénia sa v krajinách strednej a východnej Európy vyznačovalo pokračujúcimi rôznorodými diskusiami o poctivých a slušných formách občianskeho kriticismu v postsocialistickej spoločnosti po páde komunistických režimov. Malo ísť o formy kriticismu jednak vo vzťahu k zriadeniu, ktoré tu bolo, a na druhej strane k zriadeniu, ktoré vznikalo. Ako zásadný problém sa javila potreba dostať sa z ťažkej morálnej a hodnotovej krízy, existujúce názorové rozpory v spoločnosti jasne formulovať, odstraňovať a prekonávať; krízové ťažkosti majúce pôvod v histórii a nakumulované v roku 1989 bolo potrebné pretransformovať do kritického myslenia, zbaviť sa dogmami, korigovať zastarané názory a predsudky.

V podmienkach Slovenskej republiky začala vznikať platforma viacerých časopisov, týždenníkov a mesačníkov, ktoré sa pokúšali pôsobiť ako intelektuálne fóra o otázkach občianskej spoločnosti. Popri *Slovenských pohľadoch* a *Literárnom týždenníku* (sponzorovanom Spolkom slovenských spisovateľov) vzniklo *Domino fórum*, *kritický týždenník pre politiku, ekonomiku, civilizáciu a kultúru*, a tiež OS: *Fórum občianskej spoločnosti*.

V roku 1996 bol založený štvrťročník *Kritika & Kontext: Časopis kritického myslenia* (založil ho Samuel Abrahám, ktorý v roku 1980 emigroval do Kanady a po nežnej revolúcii sa vrátil na Slovensko). Ako napísal sám jeho zakladateľ v úvodníku, vznikol „... z jednoduchého dôvodu: z odporu a strachu z ignorantstva a nekritického obdivu k čomukolvek. Oboje nie je len derivátom nevkusy a gýča, ale aj neudhom, škodlivým pre zdravie demokracie. Demokracii rovnako škodia päťolízaci i fanatici. Nemajú kapacitu, čas a trpezlivosť nastaviť sebe a svojmu presvedčeniu zrkadlo. (...) Kritiku berú osobne, kritizujú bojovne a nepoznajú pocit sklúčenosti a márnosti, ktorý zákonite zvykne zasiahnuť myšliacu bytosť (...) Kritické myslenie je jedným z nevyhnutných nástrojov pre prežitie a nezhĺpnutie v záplave pochlebovačov a fanaticov“ (Abrahám, 1996a, s. 1). Abrahám sa prostredníctvom svojho časopisu podujal pomáhať pri výchove kritického čitateľa, chcel umožňovať intenzívnu diskusiu a šíriť poznatky o dôležitých politických otázkach a osobnostiach slovenskej spoločnosti, ako aj o prácach západnej filozofie a sociálne teórie. Ďalej píše: „*Prostredie vhodné pre kritické myslenie nemožno narýchlo vytvoriť pomocou rýchlokurzu alebo príručky. Nevyhnutné je práce mapovanie rôznych kontextov z minulosti a paralelné sledovanie najnovších poznatkov*“ (Abrahám, 1996b, s. 3). Abrahám tak vo svojich textoch načrtol tri základné črty kritického myslenia: 1. úlohu vkusu, 2. nevyhnutnosť dištancovania sa, resp. zachovania si odstupe od ideologického alebo anarchistického pohľadu na svet a 3. vieru v úprimne spolupracujúcu diskurzívnu etiku verejnosti (Larson, 2017).

Tvrdil, že komunistická éra vytvorila u Slovákov jednak tendencie vidieť pravdu „čierno-bielo“ a jednak tendencie hľadať príslušnú autoritu, ktorá „najlepšie vyrieši“ daný problém (odkaz na Vladimíra Mečiara, pozn. autorky). Bolo tu prítomné typické oddeľovanie sa na „my a oni“, akési postsocialistické „nariekanie“, ktoré budovalo solidaritu a spolupatričnosť voči imaginárnemu „Druhému“, stelesňujúcemu staré štruktúry, zastarané myslenie, odpor k progresu. Nová doba v porovnaní s predchádzajúcou skúsenosťou priniesla viaceré sociálne abnormality, čo rôzne generácie vnímali odlišne.

Generačné rozdiely nastavili aj iný referenčný rámec: starší ľudia naznačovali zhoršenie vecí od pádu komunizmu (nezamestnanosť, zvýšená kriminalita, hrubosť, dravosť v postsocialistickej spoločnosti a pod.), mladšia generácia zas kritizovala interakčné postoje a častú pasivitu niečo konať v prospech spoločenských, na pracoviskách, skrátka v prospech spoločnosti ako celku. Vyprofiloval sa tu akýsi chronotop (spojitosť priestoru a času, pojem zavedený literárnym teoretikom M. M. Bachtinom; Bachtin, 1980), ktorý možno označiť ako „stará štruktúra“ – odkazuje na tých, čo vyrastali v socializme a nedokázali sa naučiť nové spôsoby plnenia úloh, pretože socializácia v starom politickom a ekonomickom režime akoby obmedzila ich tvorivého ducha.

Kultúra alebo história bola zvyčajne tá, ktorej sa pripisovala vina (Larson, 2017, s. 64). Išlo o črtu v zásade typickú pre väčšinu postsocialistických krajín, v celej strednej

a východnej Európe boli indikácie podobných generačných tendencií. Plody kultúry a histórie, ktoré tento fenomén vystihujú, by sa dali zhrnúť do dvoch sentencií: „u nás je to tak“ a „veď vieš, ako to chodí“. Snúbi sa tu niečo odžité, zakúsené, s akousi fiktívnou charakteristikou spoločenského života, ktoré vo vzájomnom prepojení obmedzujú individuálnu aktivitu. Aj s odstupom času môžeme s istou dávkou odvahy povedať, že na týchto tendenciách sa ani u Slovákov dodnes veľa nezmenilo.

2.2 Verejný kritický prejav a rola médií v historickom kontexte a v súčasnosti

Kritické myslenie a občiansky kriticismus sa po páde režimov v 90. rokoch rozvíjali len veľmi pozvoľna. Nadväzovali na samizdatovú literatúru, formovali verejnú mienku a protest. V radoch odborníkov, intelektuálov, spisovateľov a novinárov narastala v tomto smere spoločná frustrácia – veď ak sa pozrieme do minulosti, v krajinách strednej a východnej Európy, nemal príspevok spravodajských médií na verejnú sféru vôbec dlhú a bohatú históriu, ako tomu bolo napríklad v prostredí Veľkej Británie, Francúzska, či USA.

Región stredovýchodnej Európy bol prevažne križovatkou kontinentálnych európskych impérií, nie suverénnych štátov. Ríše ako Rímsko-nemecká, neskôr Nemecká ríša, habsburská monarchia, Ruské impérium, ako aj ustupujúca Osmanská ríša, všetky vládli prostredníctvom centralizovaného a nedemokraticky zvoleného štátneho aparátu. Počnúc 19. storočím začali médiá a intelektuálne osobnosti zohrávať čoraz väčšiu úlohu v boji o etnickú a jazykovú emancipáciu.

Vznik slovenskej verejnosti bol obmedzovaný ekonomickými hľadiskami, politickou cenzúrou a vládnymi povoleniami, najmä však snahami potláčať národné povedomie Slovákov v rámci presadzovania idey jednotného maďarského národa v Uhorsku. Tlačové médiá na začiatku 20. storočia boli veľmi skromné (napríklad vychádzali tu jediné slovenské noviny, aj to v Budapešti – známe *Pešťbudínske vedomosti* od roku 1861), ostatné po slovensky písané periodiká vychádzali skôr vo vstáhomaleckých komunitách v zahraničí. Časopisy, ktoré vychádzali v susedných krajinách (v Čechách, v Poľsku a v Maďarsku), boli charakterizované finančnou závislosťou a zaujatosťou (Larson, 2017), teda o ideály neutrálneho a vecne investigatívneho žurnalizmu tu nemožno hovoriť. Ak sa vychádzajúce noviny a časopisy chceli udržať, zdaleka im nepostačovali príjmy z predaja výtlačkov. Boli odkázané na sponzorovanie najmä politickými stranami a na reklamu, čo prirodzene spôsobilo, že v ich obsahu sa veľa priestoru venovalo práve agitácii rôznych politických strán a smerov (Duin, 2009). Takýto trend potom pokračoval aj začiatkom 20. storočia, Slovensko nevynímajúc.

Keď v roku 1948 po februárovom prevrate v Československu prevzala moc Komunistická strana, nadviazala pri využívaní tlačových médií na spomínanú regionálnu

tradíciu. Vychádzala z ideologických poučení Sovietskeho zväzu – stala sa extrémne citlivou na to, aby jej existujúca tlač (napr. *Kultúrny život*, *Nové slovo*, *Slovenské pohľady* a pod.) sprostredkovaním verejného prejavu viac slúžila a neohrozovala jej revolučnú vec. Novinárom pridelovala strana určitú výchovnú úlohu, a tým, že za seba poskytovala spisovateľom, kritikom a umelcom prvú serióznou formu sponzorstva v histórii Slovenska, uskutočňovala prirodzene nad touto súčasťou verejnej sféry kontrolu. Hranice medzi žurnalizmom, komentovaním a inou literárnou činnosťou sa tak pomaly rozplývali (Larson, 2017).

V Československu po nástupe KSČ sa od roku 1948 začali vydávať brožúry a články o tom, ako viesť kritiku a sebakritiku. Vo svojom obsahu vyzývali na podporu línie strany (podľa príkladov ZSSR išlo o presvedčenie o správnosti komunistickej cesty) a masové označovanie a vyhlasovanie nedostatkov, ako aj detegovanie „nesprávnych“ názorov a „vnútorných nepriateľov“ podávali ako rozhodujúce pre pokrok (Lokaj, 1965; obdobne Božanský: *Kritika a sebakritika*. In Hutira, 1981). Tieto texty nepovažovali za cieľ kritiky „zničiť“, ale pomôcť. Podporoval to i všadeprítomný termín oslovovania sa *súduh*, naznačujúci vzájomnú osobnú blízkosť a vzťah spoločného záväzku. Cieľom kritiky zameranej na súduhu nebolo len zdokonaľiť jednotlivca, ale vybudovať silnejšie zázemie kádrov na presadzovanie spoločnej veci. Spomínané publikácie využívali opakujúci sa slovník a často doslovne opakujúce sa frázy, čím ideológovia vytvárali mimoriadne stabilnú intertextuálnu mozaiku reprodukcie foriem stranického prejavu.

Otázkou sa však stalo, odkiaľ a voči komu, resp. v akom smere mala byť uplatňovaná kritika a v akom smere sebakritika. Ideálnym príkladom praxe zameranej na zdokonalenie zriadenia malo byť, ak určitá skupina aktérov kritizuje nedostatky, ďalšia prevezme sebakriticky za ne zodpovednosť a obe strany dospejú k dohode o najlepšom akčnom pláne na dosiahnutie spoločného dobra. V ideálnom prípade by pravidlá účastníckych rolí v rámci tohto registra znamenali značnú mieru úprimnej angažovanosti zdola (kritika zameraná na vedenie) doplnenej o transparentnú sebakritiku zhora alebo uznanie vlastných nedostatkov zo strany vedenia (Larson, 2017, s. 138 – 139).

V praxi sa však tento model napokon vykladal opačne: predpisovala sa kritika zhora a sebakritika zdola. „*Kritika zdola sa totiž buď vôbec nekonala alebo vzbudzovala obavy, slušní ľudia nekritizovali často ani to, čo sa im nepáči, aby neuškodili druhým*“ (Havel, 1999, s. 675). Ten, kto nechcel ublížiť kolegovi, sa radšej vyhýbal kritike z obavy, kam by to mohlo viesť, alebo koho by to mohlo postihnúť. Do podvedomia ľudí sa tak postupne vkrádal pocit, že kritika je potenciálne škodlivá, strach z kritiky vytvoril uhýbavé myslenie, resp. myslenie, ktoré vždy nejakým spôsobom uhne od jadra veci (Tamtiež).

Svoju éru rozkvetu zažíval za socializmu rozhlas a neskôr televízia. Tieto ďalšie médiá sa však vo všeobecnosti vyhýbali diskusiám a komentárom o stave spoločnosti, ktoré sa objavovali predovšetkým v dennej tlači. Pre kritických intelektuálov sa médium televízie stalo nezaujímavým, kultúrne pustým, na základe čoho možno potom

v 90. rokoch pochopiť ostrú kritiku a výzvu na prepotrebnú transformáciu skostnatej štátnej, resp. verejnoprávnej Slovenskej televízie.

Koncom roka 1989 a v priebehu roka 1990, teda v čase, keď sa KSČ postupne vzdávala svojej moci, začali sa vedenia prechodu k liberálnej demokracii ujímať západné vládne i mimovládne organizácie. Spomínané kritické časopisy (ako Domino fórum, Kritika&Kontext, OS) získali západnú podporu a prihlásili sa k myšlienke liberalizmu a neoliberalizmu, hlásajúceho prenesenie ekonomickej zodpovednosti zo štátu na jednotlivca.

Krátky prehľad dejín médií nastoľuje dva zásadné problémy, prakticky pretrvávajúce dodnes: 1. finančné ťažkosti tlačových médií spôsobujú, že novinári a intelektuáli vidia prístup k zdrojom ako svoju existenčnú otázku, čiže ich prejav a názory sú často v úzkej zhode so želaniami ich sponzorov; 2. tlačové médiá sa výrazne riadili skôr štýlom komentára a etiky osvietenej politickej agitácie než kultivovaním zdvorilej a tolerantnej verejnej sféry (Larson, 2017).

Kritika a sebakritika sa stali riskantnými, prejav názorov ovládol fenomén strachu (Kamenec, 1992), nasledovaný pasivitou občana, ktorý sa vzdá vlastných spoločenských aktivít a samostatného myslenia (Kamenec, 2015).

Politické elity tento fenomén využili na presadzovanie svojich mocenských cieľov. Totalitný režim so sebou priniesol odcudzenie ako maximálne škodlivý aspekt pre občiansku spoločnosť a pre otvorený diskurz vo verejnej sfére.

AKTIVITA

Môžeme veriť súčasným médiám?

Na úvod diskusie venujte pozornosť tomu, ako odlíšiť tradičné a dezinformačné médiá. Ako uvádza Šnidl (2017), dezinformačné médiá veľmi napodobňujú tradičné médiá. Napríklad *Hlavné správy* majú čistý dizajn a podobnú štruktúru webu ako napríklad *sme.sk*, *aktuality.sk*, *dennikn.sk*. Čitateľ tu dokonca nájde aj viaceré články, ktoré môže nájsť aj v tradičných médiách. Hlavné správy (ale nie večerné *Televízne noviny*, pozn. autorov) totiž rovnako ako väčšina spravodajských portálov na Slovensku odoberajú správy od verejnoprávnej tlačovej agentúry TASR.

Pomoc ponúka kniha Jána Markoša (2019), v ktorej sú uvedené štyri kroky, na základe ktorých sa môžeme rýchlo rozhodnúť, či správa v danom médiu máme veriť alebo ju brať s rezervou.

1. Identifikujte, hľadajte odkiaľ správa pochádza, všimajte si, akej povahy je médium.
2. Názov alebo formálna úprava nehovorí nič o hodnote obsahu správy.
3. Zistite, ako je médium financované.
4. Konfrontujte s odborníkmi, pozrite si stránky konspiratori.sk, alebo si nainštalujte do svojho prehliadača aplikáciu „Bullshit Detector“, ktorý vás bude varovať, ak zablúdite na stránku s pochybným obsahom.



Pri vedeckých článkoch a médiách sú zoznamy tzv. predátorských časopisov, kde vedecká etika nie je prioritné kritérium uverejnenia.

Podľa uvedených krokov sa pozrite bližšie na tieto médiá: **Zem a vek**, **Slobodný vysielač**, **Aeronet**, **aktuality.sk**, **topky.sk**, **zomri.sk**.

Čo ste zistili? Aké správy uvádzajú? Kto ich financuje? Sú to podľa vás dôveryhodné médiá alebo nie? Na základe akých argumentov to tvrdíte?

2.3 Podporuje náš systém vzdelávania demokratizáciu a občiansku angažovanosť?

Moderné vzdelávanie pracuje s premisou, že úroveň vzájomnej interakcie medzi učiteľom a študentmi je formujúcim ukazovateľom súčasnej i budúcej interaktívnej politickej etiky a subjektivity študentov. Je tu teda predpoklad, že odcudzené alebo dôvernejšie interakcie v triedach vychovávajú buď poslušnejšie, alebo kritickejšie občianstvo.

Problém dehumanizovaných tried (ktoré údajne totalitné zriadenie presadzovalo), či uprednostňovanie memorovania a recitovania pred nezávislou syntézou poznatkov a vyjadrovaním vlastných názorov, vzbudzoval obavy odborníkov nielen v postsocialistických štátoch, ale rovnako tak „na Západe“, kde sa angažovali v boji proti fašizmu a na podporu občianskej spoločnosti. „Jedným z najväčších projektov zahraničnej politiky západných štátov a mimovládnych organizácií za posledných 20 rokov bola podpora demokratických politických zriadení vývozom západných sociokultúrnych foriem školstva a vzdelávania.“ Tieto programy rozvoja boli založené na myšlienke, že dianie v triedach má priamy dosah na to, ktoré formy diskurzívne sprostredkovanej diskusie, prístupu a pestovania zodpovednosti sa v rámci politického zriadenia budú realizovať (Larson, 2017, s. 164).

Vnímanie kultúry, ktorá sa považuje za demokratickú, prezentuje Kusá (2018) a uvádza, že v 70. a 80. rokoch minulého storočia vo vtedajšom západnom svete sa kládol dôraz na individualizáciu života, to znamená, že všetko v našom živote je vec osobného rozhodnutia. Rozmach kultúry „ja“ bol sprevádzaný s rastom zdrojov, hojnosťou a nadbytkom najmä hmotných statkov, a aj s nárastom sebavedomia. Predstava, že všetko máme vo svojich rukách, viedlo k názorom, že nepracovanie súvisí s lenivosťou a pohodlnosťou, a že každý jednotlivec si môže za svoju chudobu. Zásada individuálnej zodpovednosti a zásluhovosti len veľmi ťažko podporuje chápanie spoločenskej solidarity.

Po revolúcii 1989 sa vo vzdelávacích kontextoch objavovalo volanie po väčšej demokratizácii a humanizácii celej spoločnosti. Rodičia, ale i učitelia a bývalí študenti vznášali sťažnosti na autoritárskych pedagógov, ktorí lipli vo vzdelávacom procese na učení sa faktov naspamäť namiesto práce s informáciami, vyjadrovania svojich názorov a otvorenej diskusie. Skutočne, prevaha študentov v dôsledku dovtedajšieho spôsobu vzdelávania bola

zvyknutá opakovať zaužívané frázy a naučené fakty, nedokázali ich však použiť v inom, širšom kontexte. Študenti vysokých i stredných škôl prevzali po revolúcii iniciatívu a angažovali sa v úsilí o rozbitie a budovanie nových citových štruktúr medzi učiteľom a študentom, pričom pedagógovia na tieto ich protestné akcie reflektovali rôzne – od odstupňovaného súhlasu a otvorenosti, až po rozpaky a nepriateľstvo. Každopádne, takéto experimenty s novými interaktívnymi postojmi „... sa pohybovali na tenkom lade medzi tvorivou demokraciou a degeneratívnou anarchiou“ (In Larson, 2017, s. 170).

Od roku 1989 do prelomu tisícročia, v záujme potreby nových foriem intimity a maximálnej realizácie potenciálu jednotlivcov v postsocialistickej spoločnosti, sa mnohé zo sťažností napokon premietli do projektu s názvom „Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov“, ktorý bol vypracovaný na základe Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky z novembra 1998. Začalo sa na ňom pracovať v roku 1999. Tým, že bol národný program dvakrát zverejnený na diskusiu, podarilo sa do jeho tvorby zapojiť učiteľov, pedagogické kolektívy, rodičov, orgány miestnej a školskej samosprávy, viaceré občianske združenia a nadácie, ako aj orgány štátnej správy v školstve na okresnej a krajskej úrovni (na rokovaní Národnej rady SR bol predložený vládou SR v januári 2002). V dokumente sa uvádzalo, že koncepcia „... vychádza najmä z očakávaných požiadaviek slobodného osobného rozvoja jednotlivca a z predpokladaných perspektívnych potrieb rozvíjajúcej sa modernej demokratickej spoločnosti“.

Uvedený projekt zosumarioval žiaduce zmeny vo vyučovaní a spojil prax v triedach so sociálnymi citmi a štruktúrami. Napríklad od autoritatívnosti sa malo prejsť k humanizácii, od odovzdávania encyklopedických poznatkov ku komplexnému rozvoju osobnosti; učiteľ už nemal byť neomylnou autoritou, ale poradcom; akcent na disciplínu a poslušnosť žiakov sa mal zmeniť na akceptáciu žiaka a úctu k jeho osobnosti (In Vančo, 2016).

Možno predostrieť úvahu, že študenti svojimi aktivitami namierenými na transformáciu vzdelávania chceli vyjadriť svoje pocity, ako bolo odcudzenie so spoločenským usporiadaním na základe hierarchie, a naopak, túžbu po intimite na základe solidarity. Tým chceli zároveň prejavíť nové vnímanie svojho statusu i v rámci verejnej sféry.

Po páde režimu u nás najmä zahraniční kritici podrobovali vplyv socializmu na školstvo ostrej kritike. Dokonca v spomínanom dokumente „Milénium“ boli kritizované nedostatky vývoja školstva od roku 1990, priamo sa v ňom hovorilo o „... kríze školstva na Slovensku, ale aj o kríze výchovy, čo už nebolo len vecou školy“. Paradoxne, smerom dovnútra, v období po roku 2000 mnohí učitelia hodnotili naše školy ako dobré, s dobre nastavenými systémovými praktikami, čo sa prejavovalo aj v dobrých výsledkoch porovnávacích testov, ktoré dokazovali, že študentom na Slovensku sa v rôznych predmetoch darilo lepšie ako priemeru (Larson, 2017).

Treba podotknúť, že v určitých modernistických ideáloch mali socialistické vzdelávacie systémy niečo spoločné so

systémami západných kapitalistických štátov: rozvíjať samostatné a tvorivé myslenie študentov ako čitateľov, rečníkov a pisateľov (výchovu k samostatnému mysleniu, cieľavedomému konaniu a k činorodej práci dokladá aj tzv. Školský zákon č. 95/1948 Zb., prijatý v Československu po februárovom prevrate v roku 1948, konkrétne jeho § 2).

V Československu tiež, paralelne k trendom v západných demokratických štátoch, KSČ rozšírila prístup k vzdelávaniu aj mnohým deťom v oveľa mladšom veku ako na Západe, dokonca naša krajina mala jednu z najvyšších mier dochádzky do materských škôlok na svete (Sukuba, 1998). Socialistické školstvo malo v úmysle produkovať ľudské bytosti nadradené kapitalistickým – ľudí racionálnejších, lepšie vzdelaných vo svojich odboroch a ľudí „vášnivejších“ v službe ľudstvu. Ako tvrdí Larson, „... človek racionálny, vysokovzdelaný a vysoko inteligentný, ale aj lojálny k strane a štátu, to neboli protichodné vlastnosti ideálnej socialistickej osobnosti“ (Larson, 2017). Štátni tvorcovia politiky a stranícki úradníci predpisovali cieľ naučiť sa reprodukovat obsah učebníc, ktoré boli schválené úradníkmi a oživované učiteľmi.

Larson (2017) identifikoval počínanie učiteľov v tom zmysle, že nie zriedka na seba preberali interaktívne a profesionálne riziká kvôli študentom a odchyľovali sa od diktátu štandardných osnôv. Povzbudzovali u svojich študentov pružné myslenie, umožňovali im skúmať alternatívne teórie a vysvetlenia. Táto ich schopnosť bola nepochybne spojená s určitou dôverou alebo intimitou, ktorá napokon študentom umožňovala diskutovať o veciach mimo rámca politickej či literárnej ortodoxie. Niekoľko rokov po Nežnej revolúcii sa ozývali podobne formulované výzvy adresované učiteľom a ich otvorený vzťah ku študentom sa ešte viac prehľboval. Dôraz kladli najmä na koncept ľudskosti. Ako opäť uvádza Larson vo svojom výskume, „... názory učiteľov oscilovali okolo dvoch základných princípov: vytvárať humánny vzťah medzi nimi a ich študentmi a povzbudzovať študentov na pestovanie slušnosti a tolerancie“ (Larson, 2017, s. 180).

Hranica odcudzenia a intimity je veľmi tenká. Prenesene na súčasné moderné školstvo možno uvažovať o súčasnej a vzájomnej prítomnosti odcudzenia a intimity vo vzdelávaní. Od školstva sa dnes v rôznych kontextoch očakáva, že bude fungovať buď v racionálnejšej rovine (a s menšou mierou emócií), alebo skôr výchovne – starostlivo. Oba tieto prvky, i keď často na rôznej úrovni dokonalosti, sú podstatou historického vývoja školstva a sledujú „ústredný disciplinárny cieľ“ – formovanie osobností schopných sebareflexie a samoriadenia (Hunter, 1996, s. 148).

Americký sociológ Talcott Parson rozvíjal predpoklad o význame vzdelania pre moderné demokratické spoločnosti. S rastúcim počtom univerzít v 60. rokoch minulého storočia a širšom zabezpečení prístupu na VŠ pre väčšinu obyvateľstva videl základ rozvoja demokratickej kultúry (In Kusá, 2018).

Autorka ďalej rozvíja predpoklad, že ľudia, ktorí strávili vo vzdelávacom systéme viac rokov, by teda mali stelesňovať kultúrny rozmer občianstva, mali si by viac uvedomovať vplyv spoločenskej organizácie na rozdelenie

zdrojov a mali by byť schopní lepšie odolávať stereotypom a predsudkom. Vzdelanostná úroveň obyvateľstva sa na Slovensku za posledné desaťročia významne zvýšila, avšak odolnosť proti predsudkom sa nezvyšuje (In Kusá, 2018).

Ako uvádza Gyárfášová (2018), podľa uskutočnených výskumov v rokoch 2008 a 2017 je zrejмый nárast sociálnej vzdialenosti a posun smerom ku xenofóbnejšiemu vnímaniu rôznych spoločenských skupín. V týchto skupinách boli v dotazníku uvedení moslimovia, rodiny prisťahovalcov z menej rozvinutej krajiny a ľudia s neheterosexuálnou orientáciou. Posun medzi dvoma skúmanými rokmi bol až dvojnásobný v rovine sociálneho dištancu (In Gallayová, Labašová a kolektív, 2018).

Takéto výsledky výskumu odzrkadľujú paradox súčasnej doby. Koniec totalitného režimu v roku 1989, otvorenie sa svetu, možnosť cestovať a spoznávať kultúry na jednej strane a dehumanizujúci spôsob vyjadrovania sa o Rómoch, migrantoch a LGBT komunite (aj mainstreamovými politikmi) na strane druhej.

Úroveň dosiahnutého vzdelania, počet rokov strávených vo formálnom vzdelávacom systéme a ani vyrastanie v modernej informačnej dobe neurobilo z nás tolerantnejších, ani akceptujúcich rôznorodosť, či angažovaných občanov.

AKTIVITA

Prejavy nenávisti na internete



Poznáte súčasné Švédsko?

Švédsko bolo kedysi ukážkovou európskou krajinou. Poznali sme ho najmä ako krajinu dávnych Vikingov, ktorá dala svetu autá Volvo, hudobnú skupinu ABBA či skvelých hokejistov.

Odvtedy sa však veľa zmenilo. Švédi otvorili svoje hranice státisícim imigrantom z afrických a arabských krajín. Tí však považujú európsku toleranciu za slabosť. Len za posledných pár rokov znásilnili tak veľa švédskych dievčat a žien, že Švédsko sa stalo krajinou s druhým najvyšším počtom znásilnení na svete! Viac znásilnení sa udeje už len v Južnej Afrike.

Švédska liberálna vláda však namiesto tvrdého potlačenia brutálnej vysokej kriminality a okamžitého vyhostenia neprispôsobivých imigrantov robí presný opak. V záujme „zvýšenia verejnej bezpečnosti“ zakázala ľuďom nosiť zbrane na svoju obranu. **Liberáli zašli až tak ďaleko, že švédskym ženám zakázali pod hrozbou vysokých pokút nosiť v kabelke paralyzér a dokonca aj slzný sprej!**

Podobná situácia vládne aj v ďalších krajinách EÚ. Politici, ovládaní „ľudskoprávnymi“ mimovládkami a médiami, radšej nechajú trpieť slušných ľudí, ako by mali zasiahnuť proti zločincovi. Poučme sa, kým je čas!

Zdroj: Noviny Ľudovej strany Naše Slovensko: december 2019, ročník 2, č. 4 (strana 7)

<http://www.naseslovensko.net/wp-content/uploads/2019/12/noviny-lsns-2019-12.pdf>

Na základe poznatkov získaných v kapitole 1, hneď by sme sa mali zamyslieť nad nasledovnými elementmi, ktorými spochybňujeme správu a v neposlednom rade potrénujeme naše kritické myslenie:

DÁTA

1. Všimnite si, že v správe nie sú žiadne čísla, ako napríklad: koľko migrantov Švédsko prijalo, v ktorých rokoch, koľko žien bolo znásilnených?
2. Ako môže malé Švédsko, krajina s 10 miliónmi ľudí, mať najväčší počet znásilnení na svete? Tu sa bavíme o absolútnych číslach, takže by ich malo mať viac ako napríklad taká India, s 1,3 miliardami obyvateľov.

NARATÍV

1. O kom sa v správe píše a na koho je cieľená? O vláde, o mimovládnych organizáciách, alebo o médiách? Nie je spomenutý ani jeden konkrétny zákon, mimovládna aktivita, či článok v médiách, ale slová ako „liberálne“ a „ľudskoprávne“ majú v texte negatívne konotácie. Prečo?

Hlbšie zamyslenie sa:

1. Aká je definícia znásilnenia? Je možné, že v niektorých štátoch sa za znásilnenie považujú aj činy, ktoré by v iných štátoch boli klasifikované „len“ ako sexuálne obťažovanie?
2. Keďže národné dáta o takýchto a podobných javoch zvyknú pochádzať z národných štatistických úradov, dáta pochádzajú z oficiálnych nahlásení znásilnení. Je možné, že v niektorých krajinách ženy nahlásujú znásilnenia vo väčšom počte ako v iných?

Kritické otázky – odhaľovanie manipulácie prácou s typom argumentácie a logickými klamami v nej:

1. Vyvolávanie strachu a ad hominem argument

Pripisuje autor určitej skupine ľudí univerzálne zlé vlastnosti a zastrahuje nás ňou?

Príklad z textu:

- „tí (migranti) považujú európsku toleranciu za slabosť“;
- „(oni) len za pár rokov znásilnili tak veľa švédskych žien...“;
- „liberáli zašli až tak ďaleko, že zakázali...“;
- „politici, (...) nechajú ľudí trpieť“.

Pýtajme sa, či si naozaj myslíme, že všetci liberáli, všetci politici a všetci migranti sú rovnakí a práve takíto zlí, ako ich autor textu vykresľuje?

2. Zovšeobecnenie a zjednodušenie reality

Zjednodušuje autor realitu?

Príklad z textu:

- „Švédsko bolo kedysi ukážkovou európskou krajinou“;
- „podobná situácia vládne aj v ďalších krajinách EÚ“.

Položme si otázku, či je svet naozaj taký čiernobiely a jednoduchý, ako nám autor podsúva a či sa náhodou nesnaží vytvoriť dojem toho, že problém je jednoduchší alebo rozšírenejší, ako v skutočnosti je?

3. Dedičný klam

Súvisí so zjednodušovaním reality, ale používa sa v diskriminačných a rasistických prejavoch.

Príklad z textu:

- „migranti z arabských a afrických krajín považujú európsku toleranciu za slabosť;
- „slušní ľudia“ – tu s najväčšou pravdepodobnosťou odkazujú na Švédov.

Musíme sa spýtať, či naozaj pôvod, náboženstvo, rasa, či iná dedičná črta determinuje to, ako sa ľudia stavajú k autoritám, k sebe navzájom a či sa teda dajú na základe dedičných črt vykresliť v „zlom“, „zaostalom“, či inom svetle. Rovnako sa musíme spýtať, či sú všetci Švédi (Slováci, Európania...) „slušní ľudia“ a teda morálne nadradení a „dobrí“.

4. Falošná dilema

Aké riešenia autor ponúka? Sú iba dve možnosti typu buď – alebo?

Príklad z textu:

- „(politici) radšej nechajú trpieť slušných ľudí, akoby mali zasiahnuť proti zločincom. Poučme sa, kým je čas!“

Úlohy: Pozrite si stránku Eurostatu, konkrétne časť „Recorded offences by offence category – police data“ (za obdobie r. 2016), kde sú zoradené krajiny EÚ podľa zaznamenaných trestných činov týkajúcich sa sexuálneho obťažovania a znásilnenia. Vidíme, že Švédsko je tam vyznačené a v absolútnych číslach má Švédsko menej znásilnení ako Anglicko a Wales, ako Francúzsko, a tiež ako Nemecko. V relatívnych číslach (prepočítaných na obyvateľstvo) má Švédsko menej znásilnení ako Anglicko a Wales, aj ako Škótsko.

Aký argument môžeme sformulovať? Čo nám z tejto analýzy vyplýva?

Záver analýzy:

Článok tvrdil, že Švédsko je druhou krajinou s najvyšším počtom znásilnení na svete, no nám stačí len európske porovnanie, aby sme videli, že je to klamstvo. Už sme teda vyvrátili to, že Švédsko je druhé v počte znásilnení na svete, ešte by sme sa mohli pozrieť na to, či počet znásilnení koreluje s migračnou vlnou v roku 2015.

2.4 Formovanie novej generácie v ére informačných a komunikačných technológií

Proces globalizácie v 90. rokoch 20. storočia sprevádzali významné zmeny v oblasti informatiky, informačných technológií a nové možnosti komunikácie. Môžeme hovoriť o informačnej ére. Treba si však uvedomiť aj tie negatívne dôsledky. Nástup elektronickej revolúcie prináša

so sebou mnohé nepredstaviteľné zmeny v oblasti ekonomiky a sociálneho usporiadania jednotlivých národov, korporácií a sveta ako celku.

Globalizácia vyjadruje na prvý pohľad jednoduchý fakt, že svet je sieťou vzájomných závislostí a vplyvov tak v oblasti kultúry (vrátane demokracie), ako aj hodnôt (vrátane viery v univerzálnu hodnotu ľudských práv a liberálnu ekonomiku) a technológie.

Na globalizácii sveta majú nepochybne veľkú účasť informačno-komunikačné technológie a elektronické médiá, a aj vznik digitálnej civilizácie. Nová technika priniesla nové nebezpečenstvá: megalomániu moci nad prírodou a s ňou spojenú devastáciu prostredia, megalomániu moci nad ľuďmi – totalitu a sociálnu dezorganizáciu – vytváranie svetov virtuálnej reality.

Používaním elektronických médií, osobitne internetu, sú ľudia vtáňovaní do priestoru, v ktorom sa menia ich predstavy o realite, čase, priestore, identite, vzťahoch a samotnej komunikácii. Tieto zmeny splyývajú s celkovými zmenami v spoločnosti.

Pre ľudí sa s vývojom informačno-komunikačných technológií vytvoril na prežívanie svojho života kyberpriestor – teda nové komunikačné prostredie, ktoré sa skladá z celosvetového prepojenia počítačov. Tento termín označuje nielen hmotnú infraštruktúru digitálnej komunikácie, ale zároveň oceán informácií, ktoré sú v ňom zdieľané a zároveň aj ľudské bytosti, ktoré sa po ňom „plavia“ a znásobujú tieto informácie.

Správanie ľudí v kyberpriestore však môže byť odlišné ako v reálnom svete. Podľa L. Hulanovej (2012) sa v kyberpriestore mení vnímanie druhých ľudí, ale aj vnímanie samého seba. Správanie sa ľudí vo virtuálnom priestore je ovplyvnené tromi základnými charakteristikami, ktoré sa nazývajú aj „AAA princíp“. Zaraďujeme sem:

- Dostupnosť (accessibility) – virtuálny priestor je pre ľudí prostredníctvom rôznych elektronických médií dostupný nepretržite 24 hodín / 7 dní v týždni;
- Dosiahnuteľnosť (affordability) – služby ako telefonovanie, esemeskovanie, pripojenie na internet poskytované rôznymi telekomunikačnými inštitúciami sú dostupné širokej mase ľudí a zároveň kvalita týchto služieb sa neustále zdokonaľuje;
- Anonymita (anonymity) – je jednou z najvýraznejších charakteristík, ktoré sa viažu na virtuálny priestor, pretože poskytuje možnosti korigovania vlastnej identity.

Moderné technológie sú nepochybne aj súčasťou životov detí a mládeže – dokonca sa dá povedať, že mnohé deti sa narodili do digitálneho sveta a začali nastupovať nové digitálne generácie detí.

Generáciu vo všeobecnosti môžeme definovať ako skupinu ľudí, ktorí sa narodili približne v rovnakom časovom úseku (Berkup, 2014; Twenge a kol., 2010). Túto definíciu ešte rozširujú o existenciu spoločných črt a pohľadov, ktoré sú ovplyvnené širokým množstvom faktorov, ako

napríklad rodičovská výchova, technológie, kritické ekonomické a sociálne udalosti a kultúra. Všetky tieto črty a charakteristiky vytvárajú spoločný hodnotový systém, odlišujúci sa od ľudí, ktorí vyrastali v inom časovom období, čiže v inej generácii, a zároveň robia každú generáciu výnimočnou (In Mann a kol., 2014).

Generácia Z je vymedzovaná z časového hľadiska rôzne, viacerí autori tvrdia, že sú to jednotlivci narodení po roku 2000 a sú typickí tým, že sú od detstva obklopení informačno-komunikačnými technológiami. Generácia Z je taktiež nazývaná ako Digitálna generácia, .com Generácia, IGenerácia (Berkup, 2014) alebo Generácia Facebooku (Tari, 2011; In Bencsik a kol., 2016). V poslednej dobe sa hovorí aj o tzv. Google generácii (Google generation), ku ktorej patria zástupcovia „digitálnych domorodcov“, ktorí si nepamätajú dobu bez počítačov, internetu a vyhľadávača Google. Títo sú denne zvyknutí pracovať s týmito a ďalšími médiami, a nie sú len pasívnymi príjemcami informácií, ale prostredníctvom médií poznatky zdieľajú, vytvárajú, nepretržite komunikujú a aktívne získavajú vedomosti aj spôsobilosti.

Individualita jednotlivcov sa začala vytrácať a ľudia si pri kladení otázok „kto som ja?“, mohli odpovedať: „som taký ako ostatní.“ (In Gálik, 2011, s. 43).

Pod vplyvom internetu sa mení aj kolektívna mentalita – elektronické médiá začali zasahovať do spôsobu myslenia a podmieňujú chápanie sveta. Myslenie človeka sa začalo prispôbovať toku informácií, ktoré sa v komunikácii objavujú a menia bez súvislosti. Kolektívna mentalita postupne utvorila novú spoločenskú organizáciu – celulárnu spoločnosť, pod ktorou Lohisse (2003, s. 179) predstavuje fyzicky izolovaného človeka, ktorý prostredníctvom kyberpriestoru komunikuje, pracuje, nakupuje, zabáva sa.

Underwood (2020) tvrdí, že generácie sa tvoria kultúrnymi zážitkami, ktoré všetci intenzívne zdieľajú počas formujúcich rokov. „A pretože naša najmladšia generácia – alebo aspoň väčšina z nej – je stále vo formujúcich (školských) rokoch, zo súčasnej krízy si odnesie celoživotné hodnoty“ (In Forbes, 2020). Ďalej autor uvádza nasledovné kľúčové charakteristiky Generácie Z ovplyvnené súčasnou Corona krízou:

1. Výrazy ako spoluobčania a vlast' budú mať pre nich veľký význam.
2. Osvoja si zásadu: „Sme v tom spoločne, takže si navzájom pomáhame.“ (generácia „My“ namiesto generácie „Ja“).
3. Zmieria sa s tým, že ľudstvu môže kedykoľvek prísť do cesty sila, na ktorú majú minimálny vplyv (Povejnová generácia mala toto poznanie sprostredkované len počasím).
4. Z toho bude plynúť aj veľká pokora. (Možná spojitost s generáciou ľudí narodených v rokoch 1901 – 1924. Takzvaná generácia druhej svetovej vojny prežila veľkú hospodársku krízu aj najstrašnejšiu vojnu ľudstva a následne postavila svet a hospodárstvo na nohy, no nebúchala sa pritom do prs a nedožadovala sa zásluh a pozornosti (dostupné na www.forbes.com).

Obdobie izolácie, karantény a aj paniky zo šírenia koronavírusu poskytuje nebyvalý priestor pre pozorovanie formovania jednej generácie. Je veľmi pravdepodobné, že práve súčasné okolnosti nakreslia hrubú čiaru medzi generáciou mileniálov a generáciou Z.

Pri hodnotení generácie Z musíme byť stále opatrní, napríklad nemôžeme do tejto kategórie hodiť všetkých dvadsiatnikov. Najstarší z generácie Z majú 21 či 22 rokov a niektorí už vstupujú do praxe.

Uvádzame základné prejavy, ktorými je Generácia Z charakterizovaná s dôrazom na ich predstavy o spoločnosti a očakávania zo zamestnania.

Autorita: Generácia Z kvôli udalostiam, ktoré sa udiali počas ich dospievania, nedôveruje nielen politickým elitám, ale aj korporáciám či reklame (Čupka, 2017). Väčšiu dôveru prikladá odporúčaniam priateľov než oficiálnym autoritám, organizáciám a značkám na sociálnych sieťach (Schneider, 2015). Od svojho nadriadeného očakáva, že bude najmä ich koučom (Sliacka, 2012).

Technológie: Predstavitelia tejto generácie nezažili život bez internetu a poznajú svet, v ktorom prebiehajú neustále aktualizácie (Skalická, 2018). Technológie ich obklopovali od narodenia počas celého ich života (In Mann a kol., 2014). Narodili sa do sveta technológií, kde technológie nie sú pre nich inováciou, vymoženosťou alebo náležitosťou, ale skôr bežnou súčasťou ich života (In Berkup, 2014). Je pre nich dôležité a prirodzené, aby boli obklopení prostredím technológií, kde sú stále online (Bencsik a kol., 2016). Radi využívajú sociálne médiá ako Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, Pinterest a ďalšie, ktoré sa stali dôležitou súčasťou na komunikáciu a zdieľanie ich života (Berkup, 2014). Majú sprístupnené množstvo informácií, môžu sa spojiť a zdieľať informácie s kýmkoľvek, nachádzajúcim sa na ktoromkoľvek mieste za pár sekúnd (Berkup, 2014). Internetový svet tejto generácie charakterizuje aj Tari (2011), ktorý uvádza, že na internete sa tiež snažia vždy nájsť riešenie svojich problémov (In Bencsik a kol., 2016).

Práca: Čo sa týka pracovného prostredia, Sliacka (2012) predpokladá, že táto generácia bude mať vysoké očakávania na kvalitné a technologické prostredie, aké poskytuje napríklad spoločnosť Google, ktorá sa stala najobľúbenejším zamestnávateľom medzi mladými vďaka netradičnému a neformálnemu prostrediu, podporujúcemu tvorivosť a seberealizáciu. Chcú, aby ich spoločnosti vnímali ako individuality, preto ich odpudzujú napr. automaticky formulované e-maily (Schneider, 2015). Schneider dodáva, že ak chcú spoločnosti zaujať túto generáciu, musia vymyslieť niečo, čím vyniknú spomedzi množstva spoločností, ktoré by mohli byť pre mladých zaujímavé. V práci nemajú problém s viacúrovňovým spracovaním úloh, s efektívnym používaním technológie, a taktiež radi využívajú kreativitu a svoj globálny pohľad (Berkup, 2014). Generácia Z nie je taká optimistická ako generácia pred nimi. Časť z nich sa bojí, že sa nezamestnajú alebo že nebudú stúpať kariérne a nebudú môcť rozvíjať svoj talent (Bencsik a kol., 2016). Tento autor tiež uvádza, že hľadajú rovnováhu medzi prácou a sociálnym životom, a taktiež pracovnú stabilitu.

V porovnaní s predchádzajúcou generáciou sa začínajú vzdelávať už v skorších rokoch (Berkup, 2014) a môžeme od nich očakávať väčší záujem o vlastné podnikanie (Čupka, 2017) vďaka ich pevnému podnikateľskému duchu a túžbe ovplyvňovať svet (Bencsik a kol., 2016). Tvrdia, že mladí ľudia očakávajú slobodu v pracovnom prostredí a preferujú neformálne vzdelávanie. Podľa Manna a kol. (2014) preferujú a vyhľadávajú nové formy vzdelávania. Rovnako ako generácia pred nimi sú zameraní na celoživotné vzdelávanie a zvyšovanie vlastnej kvalifikácie.

Mann a kol. (2014) uvádzajú, že radi vytvárajú vlastný obsah namiesto toho, aby ho len sledovali a vyhľadávali. Čiže sú iniciátormi (Bencsik a kol., 2016) s vysokou sebadôverou (Berkup, 2014). Medzi ich plusy patrí aj prijímanie výziev a silná potreba sebarealizácie (Sliacka 2012/b). Autorka uznáva, že sú skvelým potenciálom pre spoločnosť vďaka ich inovatívnemu mysleniu a nápadom riešení, pri ktorých sa neriadia tradičnými pravidlami ani spôsobmi myslenia. Mann a kol. (2014) tiež vyzdvihujú ich pragmatickosť, pretože sa riadia zdravým úsudkom. Tvrdí, že nie sú hneď ohrození kravatami a titulmi, hoci radi prejavujú rešpekt tým autoritám, ktorí si ho podľa nich zaslúžia. Dodáva, že to nie je kvôli nedôvere a skepticizmu, ale preto, že generácia Z si zvykla filtrovať a hodnotiť široké množstvo dát pri hľadaní odpovedí. Medzi najvýraznejšie črty tejto Digitálnej generácie patrí socializácia cez internet, praktickosť, rýchlosť, interakcia, efektivita a zameranosť na výsledky (Berkup, 2014).

Generácia Z postupne dospieva, uvedomuje si spoločenské i politické dianie a vytvára si názor na globálne témy, akými sú migrácia, diskriminácia, environmentálne aktivity a iné geopolitické dilemy.

Kritické myslenie je v súčasnosti veľmi často skloňovaný pojem. Volanie po jeho nevyhnutnej potrebe sa ozýva vo vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl. Mnohé školy a univerzity ho v našich podmienkach začínajú hojne používať vo svojich informačných a propagačných materiáloch, vyjadrujúc tým zameranie svojej výučby, formovania žiakov/študentov, kvalitu vzdelávania. Kritické myslenie, zahrnuté v ich študijných osnovách, má byť zároveň nástrojom ich dištinkcie. Ak sa zamyslíme nad podstatou – kritické myslenie ako diskurz je nástrojom dištinkcie.

Niekoľko slov na záver

Všadeprítomný vzájomný dohľad za socializmu zanechal znepokojivý dopad na verejnú mienku tejto generácie. Ako sme mali možnosť zistiť prostredníctvom rôznych názorových platforiem, po páde režimu a v priebehu 90. rokov, resp. na prelome tisícročia u nás (napr. časopis Kritika&Kontext), partneri diskurzu mali problém tolerovať odlišné názory a veľmi precitlivo reagovali na kritiku, a to predovšetkým preto, že za minulého režimu sa všetci kritizovali navzájom: „V minulom režime bola kritika súčasťou rituálu spoločenskej likvidácie... Preto aj dnes, keď nám niekto niečo vytkne, automaticky to

vnímame ako útok na vlastnú osobu... Máme pocit, že ak nás niekto kritizuje, chce nás zosmiešniť, znemožniť, spoločensky zdiskreditovať“ (In Kvasz, 2000, s. 405).

Ak chceme spoločnosť, v ktorej bude prítomná efektívna verejná prax kritického myslenia, potom musíme ovládnuť vyjadrovanie verejnej kritiky, a najmä naučiť sa identifikovať a pomenovávať niektoré javy v neustále sa vyvíjajúcej spoločnosti. Pre kritické myslenie v kontexte verejnej politickej kultúry potrebujeme uplatňovať zdravú skepsu, aby sme dokázali spochybňovať akékoľvek formy ideológie. Potrebujeme analytické schopnosti, formulovať argumentačne dobre zvládnutú kritiku, v slobodnom prejave použiť úprimnú a nebojácnu reč, bez nanucovania našej pravdy. Ďalej tiež mierne provokovať. Ale čo potrebujeme azda najviac, a čo nám často chýba – veriť vo svoj potenciál a odvahu, že ako jednotlivec dokážem v rámci celku a pre celok urobiť veľa. Kritické myslenie by však nemalo postrádať vysokú dávku sebareflexie, úctu k názorom a postojom iných, citlivé chápanie priestorových i časových sietí vzťahov a udalostí, a predovšetkým schopnosť preberať za seba, svoje názory a konania zodpovednosť.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Rozviňte úvahu, aké faktory v spoločnosti podnecujú kritické myslenie a ktoré ho, naopak, brzdia či obmedzujú?
2. Pokúste sa sformulovať názor, ako možno napomôcť k výchove kriticky mysliaceho človeka?
3. Aké sú generačné predpoklady pre rozvoj a tréning kritického myslenia?
4. Akú úlohu by malo zohrávať vzdelávanie pri rozvoji kriticky mysliacej spoločnosti a otvorenej demokracie? Do akej miery je podľa Vás dôležitá rola učiteľa?
5. Je pre otvorenú a slušnú kritiku nevyhnutná najprv sebakritika?
6. Zhodnotiac úlohu a pôsobenie informačných technológií a médií v súčasnosti – možno uvažovať o objektivite?

LITERATÚRA

Abrahám, S. (1996) a. Úvodník/Editorial. In *Kritika & Kontext*, 1/1996. Reviewed from http://kritika.sk/pdf/1_1996/1.pdf

Abrahám, S. (1996) b. Potrebujeme archeológiu kritického myslenia?/ Is There a Need for an Archaeology of Critical Thinking? In *Kritika & Kontext*, 1/1996. Reviewed from http://kritika.sk/pdf/1_1996/2.pdf

Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog*. Praha : Odeon.

Bencsik, A. a kol. (2016). Y and Z generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, roč. 8, č. 3., s. 90-106.

Berkup, S. B. a kol. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, roč. 19, č. 5., s. 218-229.

Bernhard, M. (1993). Civil Society and Democratic Transition in East Central Europe. In *Political Science Quarterly* 108, No. 2, Summer 1993, pp. 307-326.



- Bošanský, M. (1981). Kritika a sebakritika. In HUTIRA, I. (zost.) *Aktuálne otázky vnútorného života strany. Zborník Ústavu marxizmu-leninizmu ÚV KSS*, roč. 20, č. 1. Bratislava : Pravda.
- Čavojová, V. (2016). O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In Čavojová, V. et al. (eds.): *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava : Iris, s. 69-87.
- Čupka, M. (2017). Novinka roku 2017? O slovo sa hlási generácia Z. *Pravda*, roč. 27, č. 15.
- Duin, P. C. (2009). *Central European Crossroads: Social Democracy and National Revolution in Bratislava (Pressburg), 1867 – 1921*. International Studies in Social History Series. New York: Berghahn Books.
- Gallayová, Z., Labašová, Z. (Editorky) a kol. (2018). *Medzi nami. Rozhovory o postojoch, ktoré ubližujú a myšlienkach, ktoré rozdeľujú*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.
- Gálik, S. (2006). Porozumenie človeka z hľadiska globalizujúceho sa sveta. *Filozofia v kontexte globalizujúceho sveta*. Bratislava: SAV.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford University Press.
- Havel, V. (1999). *Eseje a jiné texty z let 1953 – 1969* (Spisy 3). Praha: Torst.
- Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na deťoch*. Praha: Triton.
- Hunter, I. (1996). Assembling the School. In *Foucault and Political Reason*. London: UCL Press. s. 143-166.
- Kamenec, I. (1992). Fenomén strachu (len v našich?) moderných dejinách. In *Slovenské pohľady*, roč. 108, č. 12, s. 38-39.
- Kamenec, I. (2015). Strach tvoril naše dejiny, vynorili sa udavači a pokrytci. Teraz sa ten strach vracia. In *Denník N*, 18.08.2015. Reviewed from <https://dennikn.sk/216788/strach-ako-spolutvorca-dejin-a-sucasnosti/>
- Kohn, H. (1944). *The Idea of Nationalism: A study in its origins and background*. New York : Macmillan.
- Kusá, Z. (2018). *Za ostrou hranicou: Všetci zodpovedáme len sami za seba, a už takmer nevieme, čo si počať so slovom „spoločnosť“*. Krásno pod Kysucou: Absynt pod značkou Kalligram.
- Kvasz, L. (2000). K problému písania filozofie na Slovensku. In *Filozofia*, roč. 55, č. 5, s. 400-413.
- Kvasz, L. (2001). A Momentary Lapse of Reason? In *Kritika a Kontext* 1/2001, s. 88-89.
- Larson, J. L. (2005). "Critiques of Impure Reason? Contextualizing Postsocialist Slovak Intellectual Conflict" Thinking in/after Utopia, 2005 Havighurst Conference. Reviewed from <http://www.miamioh.edu/cas/files/documents/havighurst/2005/larson.pdf>
- Larson, J. L. (2017). *Kritické myslenie v slovenskej postsocialistickej spoločnosti*. Bratislava: Kalligram.
- Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy*. Praha : Karolium.
- Lokaj, A. (1965). *Kritika a sebakritika v našej spoločnosti*. Bratislava : Vydavateľstvo politickej literatúry.
- Mann, D. a kol. (2014). *Generation Z: The new kids on the block have arrived*. London: Happen Group Ltd, 64 s. Reviewed from http://www.happen.com/wp-content/uploads/2015/08/Generation-Z_first-chapter.pdf
- Markoš, J. (2019). *Sila rozumu v bláznivej dobe*. Bratislava: NPress. Knižná edícia denníka N.
- Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Reviewed from <https://www.nrsr.sk/dl/browser/document?documentid=163357>
- Shulman, S. (2002). Challenging the civic/ethnic and West/East dichotomies in the study of nationalism. In *Comparative Political Studies*, Vol. 35, 2002, pp. 554-585.
- Schneider, J. (2015). How to Market to the iGeneration. *Harvard Business Review*. Reviewed from <https://hbr.org/2015/05/how-to-market-to-the-igeneration?auto-complete=true>.
- Sliacka, D. (2012). Mladí (nie) sú stratení na trhu práce. In *Zisk*, č. 6., s. 12-13.
- Sukuba, D. (1998). Vznik a prvé štyri ročníky časopisu Jednotná škola (1945 – 1949) In *Pedagogická revue*, roč. 50, č. 2, 1998, s. 69-77.
- Školka, A. (2000). Neveselá správa o stave spoločnosti: Obraz Slovenska videný slovenskými intelektuálmi. In *Slovo* (48).
- Šnidl, V. (2017). *Pravda a lož na Facebooku*. Bratislava: N Press Knižná edícia denníka N.
- Twenge, J.M. a kol. (2010). Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values, Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, roč. 36, č. 5., s. 1117-1142.
- Underwood, CH. (2020). *Will Coronavirus Quarantine Finally Hatch the real Gen-7?* Reviewed from <https://www.forbes.com/sites/chrisarosa/fa250961893>
- Zákon č. 95/1948 Zb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). Reviewed from https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1948/95/vyhlasene_znenie.html

Význam komunikácie a jej kľúčových prvkov na podporu kritického myslenia



O čom je kapitola?

Komunikácia, respektíve schopnosť adekvátne komunikovať, patrí medzi základné spôsobilosti odborníkov, ktorí pracujú s ľuďmi. V úvode kapitoly sú prezentované aspekty verbálnej a neverbálnej komunikácie, ako aj determinanty procesu efektívnej komunikácie. Komunikácia patrí k základným aspektom rozvíjania kritického myslenia. Napriek tomu, že je implicitne zahrnutá v jednotlivých kapitolách uvedenej publikácie, pokladáme za dôležité venovať jej pozornosť aj v samostatnej kapitole. V medzilidskej komunikácii dochádza veľmi často ku stretu záujmov a vzniku konfliktných situácií, preto v kapitole venujeme pozornosť problematike konfliktov a ponúkame možnosti, ako komunikačným bariéram prechádzať. Jedným zo spôsobov, ako predchádzať konfliktom, je používanie tzv. nenásilnej komunikácie. Nenásilná komunikácia je vhodne aplikovaná práve pri koučovaní a umožňuje rozvíjať spôsob myslenia, uľahčuje vzájomnú spoluprácu medzi ľuďmi.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. ČO JE TO KOMUNIKÁCIA A AKÝM SPÔSOBOM MÔŽEME KOMUNIKOVAŤ?
2. ČO JE KONFLIKT A AKO PREDCHÁDZAŤ KOMUNIKAČNÝM BARIÉRAM?
3. AKÝ VÝZNAM MÁ NENÁSILNÁ KOMUNIKÁCIA V ROZVOJI KRITICKÉHO MYSLENIA?
4. AKÉ METÓDY A TECHNIKY MÔŽEME APLIKOVAŤ PRE ZLEPŠENIE KOMUNIKÁCIE?

3.1 Proces komunikácie

Najčastejšie je komunikácia vnímaná ako proces prenášania a odovzdávania informácie prijímateľovi, kde prijímateľom môže byť osoba jedna (osoba „ja“, osoby „ty“), skupina osôb, časť spoločnosti, ale i celá spoločnosť. Z hľadiska organizácie, respektíve usporiadania spoločnosti, môžeme rozlišovať rôzne typy komunikácie – intrapersonálnu, interpersonálnu, skupinovú, medziskupinovú, inštitucionálnu, celospoločenskú (In Jiráček, Köpplová, 2007, s. 16). Z filozofického hľadiska komunikáciu charakterizuje vzájomný styk ľudí, s jeho pomocou sa objavuje „ja“ v druhom a vytvára sa vzájomná súvislosť (In Olšovský, 2005, s. 95). Z pedagogického hľadiska je nutné chápať komunikáciu aj ako proces vzájomného ovplyvňovania, chápania a porozumenia, a tiež ako proces organizovania činností, pričom plní najmä výchovnú a vzdelávaciu funkciu (Šutáková, 2017).

Rozhovor je súčasťou interpersonálnej komunikácie, ide o proces získavania a výmeny informácií, vzájomného ovplyvňovania, presvedčovania a poznávania. Ako je uvádzané v prvej kapitole (pozri obr. 1), kritické myslenie sa objavuje už v starovekom Grécku, známa je najmä Sokratova metóda rozhovoru a jeho osobitý spôsob kladenia otázok. Hľadanie pravdy sa podľa Sokrata najlepšie realizuje metódou rozhovoru, v ktorom sa formulovanými otázkami odhaľujú dôkazy, skúmajú predpoklady, analyzujú výroky, čo podnecuje myslenie k hľadaniu skutočnej pravdy. Diskutujúci si v priebehu rozhovoru kladú postupne otázky, ktoré vedú k objasneniu skutočnosti. Sokratovský rozhovor patrí k najznámejším metódam rozvíjania kritického myslenia (Turek, 2003, s. 23). Ide o rozhovor učiteľa so študentmi, kde učiteľ kladie otázky

a študenti na otázky spoločne hľadajú odpovede. Je dôležité, aby učiteľ akceptoval ich názory, ale taktiež im poskytol nové nadhľady, postoje z iného aspektu. Podrobnejšie sa uvedenej metóde venuje štvrtá kapitola.

S rozvojom informačných a komunikačných technológií (IKT) sa problematika kritického myslenia javí čoraz viac aktuálnejšou. Každodenne sme konfrontovaní s množstvom informácií, ktorých obsah nemusí byť pravdivý. Istým rizikom pre mladých ľudí je, že musia čeliť veľkému množstvu nepravdivých alebo zavádzajúcich informácií z internetu prostredníctvom sociálnych sietí, ktoré často navštevujú. V tomto smere je veľmi dôležité naučiť ich kriticky myslieť a vedieť vyselektovať to, čo je pravdivé a hlavne neprijímať nekriticky všetko to, čo im médiá neraz predkladajú.

K rozvoju divergentného či kritického myslenia, ako aj schopnosti vedieť komunikovať a kladť otázky, ale aj adekvátne argumentovať, je vhodné aplikovať techniku tzv. šiestich myšliacich klobúkov. Ide o metódu kreatívneho myslenia a riešenia problémov. Uvedená technika sa môže aplikovať u študentov pri skupinovej či individuálnej práci. Podstata metódy spočíva v hľadaní rôznych názorov na jednu vec. Ide o 6 rôznych spôsobov uvažovania o probléme, ktoré sú symbolicky vyjadrené šiestimi farbami – biela, červená, žltá, čierna, zelená a modrá. Tvorcom tohto konceptu myslenia a uvedenej metódy je Edward de Bono. Každá z uvedených farieb predstavuje inú úroveň nášho myslenia a uvažovania. Počas rozhovoru, ktorý sa vedie na konkrétny problém, sa človek riadi podľa farby nasadeného klobúka.

Zdroj: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/260/metoda-6-mysliacich-klobukov-podporuje-kreativitu>

Biely klobúk predstavuje neutrálny postoj, respektíve myslenie. V rámci komunikácie a argumentácie sa opierame o dostupné údaje, fakty a čísla. Otázky, ktoré nám pomôžu uvažovať o téme či probléme, sú napr.: Aké informácie a dáta máme momentálne k dispozícii? Aké informácie a dáta nám chýbajú? Ako získame potrebné informácie a dáta?

Žltý klobúk zastupuje optimizmus a pozitívne myslenie. Naším cieľom je nachádzať výhody možného riešenia, jeho uskutočniteľnosť a ako možno dosiahnuť pozitívne výsledky.

Môžeme sa pýtať: Aké benefity prináša toto riešenie? Prečo je toto riešenie výhodnejšie ako ostatné? Akým prínosom bude toto riešenie? Akým spôsobom ho môžeme zrealizovať?

Čierny klobúk predstavuje usudzovanie, obozretnosť, opatrnosť. V tejto rovine uvažovania zvažujeme možné alternatívy kriticky a logicky. Premýšľajme nad tým alternatívami a položíme si otázky: Prečo toto riešenie je nerealizovateľné? Aké podmienky nie sú splnené, aby riešenie mohli byť realizovateľné? Máme dostatočne skúsených, vzdelaných ľudí a zdroje, aby sme to dotiahli do konca? Existujú nejaké limity či obmedzenia, ktoré môžu nastať? Môžu nám narušiť možné riešenie?

Červený klobúk predstavuje intuíciu a emócie. V tejto fáze nachádzame argumenty bez potreby logicky ich odôvodniť alebo vysvetliť. Začínáme rozmýšľať a komunikovať nasledovne: Mój dojem z toho je...; Mám tušenie, že...; Intuícia mi hovorí, že...; Príde mi to, ako keby...

Zelený klobúk reprezentuje kreatívne myslenie, tvorbu nových nápadov, nových alternatív a nových spôsobov nazerania na problém. Je primárne zamerané na návrhy potenciálnych riešení, objavovanie nových možností a prístupov, zmeny a nabúranie „statusu quo“.

Je nevyhnutné položiť si nasledujúce otázky: Existujú ešte nejaké návrhy/nápady/alternatívy? Dá sa to urobiť aj inak a lepšie/rýchlejšie/ľahšie? Existuje aj iné vysvetlenie?

Modrý klobúk zohráva kľúčovú úlohu. Úlohou toho, kto má modrý klobúk je: Nepozerať na to, o čom sa premýšľa, ale ako sa o tom premýšľa. Nastaviť smerovanie stretnutia a navrátiť správny smer, keď sa ľudia v skupine odchýlia od cieľa. Navrhnuť nové možnosti nazerania na problém. Zhodnotiť jednotlivé návrhy a postrehy (<https://www.umeniekreativity.sk/6-mysliacich-klobukov/>).

Uvedená technika sa dá aplikovať v rámci rôznych predmetov, ako napríklad sociálno-výchovné poradenstvo, kde môže vyučujúci/vyučujúca prezentovať prípad výskytu šikanovania v škole a navrhnuť možnosti jeho riešenia z aspektu učiteľa či iného odborného zamestnanca školy. Je potrebné ukázať, že v kontexte riešenia témy či nastolenia problému je možné nachádzať rôzne možnosti riešenia, s ktorými sa študenti v praxi môžu reálne stretnúť. V tomto smere je možné rozvíjať u študentov/študentiek schopnosť komunikovať a formulovať otázky. V kontexte uvedenej techniky je možné postupovať podľa nasledujúcej štruktúry:

Krok č. 1: Pokúsme sa zhodnotiť všetky fakty (biely klobúk).

Krok č. 2: Snažme sa navrhnúť potenciálne riešenia (zelený klobúk).

Krok č. 3: Uvažujme nad alternatívami pre (žltý klobúk) a alternatívami proti (čierny klobúk).

Krok č. 4: Zvážme, aké dojmy a pocity navrhovaných riešení (červený klobúk).

Krok č. 5: Pokúsme sa na to pozrieť komplexne, resp. syntetizujeme (modrý klobúk).

Proces komunikácie ovplyvňuje celý rad faktorov, ktoré môžu jej proces zefektívňovať alebo brzdiť. Podstata efektívnej komunikácie spočíva vo vzájomnom porozumení, pričom príjemca interpretuje odkaz vysielajúceho takým spôsobom, ako to vysielajúci plánoval. Základom tohto procesu je, aby bol prenos informácie zrozumiteľný, dôveryhodnosť komunikátora a optimálna spätná väzba o tom, ako odkaz pôsobí na príjemcu (Hupková, 2011). Faktory, respektíve činitele, ktoré determinujú proces komunikácie sú nasledovné (Svatoš 2006, De Vito 2001, Vymětal 2008, Gabura 2015):

- Faktor komunikačných vzťahov – tvoria ho účastníci komunikácie, vzťah môže byť paternalistický (asymetrický), v ktorom prevláda direktívne vedenie rozhovoru, alebo partnerský, kde pozície komunikujúcich sú v rovnováhe. Všetci komunikujúci majú dostatok priestoru pre sebavyjadrenie a spolurozhodovanie.
- Individuálne faktory – zohrávajú významnú úlohu v procese komunikácie. Sú označované aj ako osobnostné faktory, tvoria ich psychologické a sociálne charakteristiky účastníkov komunikácie. Súčasťou individuálnych faktorov sú povahové vlastnosti, vzájomná dôvera, emocionálne vzťahy, spoločné záujmy, predpoklady a očakávania účastníkov komunikácie.
- Ľudské faktory – sú charakterizované schopnosťou sebareflexie, skúsenosťami, záťažou a stresom. Možno sem zaradiť aj kultúru, zvyky, ktoré ovplyvňujú charakter výmeny informácií. Významným ľudským faktorom je aj motivácia účastníkov.
- Životná skúsenosť – môže vplývať na proces komunikácie pozitívne i negatívne na základe poznatkov, hodnôt, názorov a aktuálneho stavu.
- Faktor prostredia – charakterizuje priestor, kde sa komunikácia odohráva. Jeho súčasťou sú podporné vplyvy prostredia, alebo jeho bariéry. Dôležitú úlohu môže zohrávať tzv. dekorácia priestoru, do týchto faktorov môžeme zaradiť aj prítomnosť iných ľudí počas komunikácie, ktorí môže samotný proces ovplyvniť.
- Moc – predstavuje jeden z najdôležitejších faktorov. Moc vyjadruje úroveň kontroly a rozhodovania v procese komunikácie. Presadzovanie moci sa spája s osobnostnými charakteristikami účastníkov komunikácie, s ich rolami a činnosťami. Podstatné je, ako býva moc uplatňovaná a prijímaná (miera dobrovoľnosti jej prijatia). Moc je náš potenciál konať, naša schopnosť ovplyvňovať prostredie. Moc je pocit, nie iba sociálny fakt. Iba moc, ktorú cítime, je naozaj silná.

Učiteľ na VŠ je predstaviteľom určitej moci, autority. V tradičnom vzdelávacom systéme učiteľ uplatňuje svoju moc (autoritu) tak, že prezentované dáta, poznatky a informácie sú konštantné a študent by ich mal prebrať ako jediné správne. Potvrdzuje to výsledok výskumu, kde až 88,8 percenta opýtaných študentov uviedlo, že výhradne dôveruje poznatkom, ktoré učiteľ prezentuje. Iba 11,2 percenta študentov uviedlo možnosť „niekedy“ a spochybňovanie prezentovaných poznatkov učiteľom nebolo zaznamenané vôbec.

Na druhej strane vzdelávanie, ktoré sa snaží podnecovať študentov k argumentácii, k prezentovaniu názorov z viacerých uhlov, k overovaniu zdrojov informácií a k otvorenej komunikácii, rozvíja ich kritické myslenie. Učiteľ sformuluje hypotézu (často kontroverznú tému), iniciuje a vedie diskusiu, kladie otázky a preberá rolu facilitátora, kouča prípadne partnera v procese učenia sa. Medzi faktory ovplyvňujúce komunikáciu možno zaradiť kvalitu vnímania, vzťah k adresátovi správy, vzájomný vzťah komunikujúcich, časový kontext, normové regulatívy komunikácie, aktuálnu atmosféru, média prenosu, kognitívne prispôsobovanie, záujem, reciprocitu a i.

Podľa Ondrisovej (2018) moc, ktorú máme a ktorú predstavuje súbor určitých benefitov v porovnaní s iným človekom alebo skupinou, označuje pojmom rank (privilegiá, status, autorita). Rank existuje na rozličných úrovniach a je dôležité, aby sme poznali hlavné skupiny či kategórie ranku, ktoré ovplyvňujú naše interakcie a vzťahy. Identifikované sú štyri ranky, ktoré významnou mierou ovplyvňujú komunikáciu medzi učiteľom a študentom, študentmi navzájom, ako aj formujú interakcie a vzťahy medzi ľuďmi v spoločnosti.

Sociálny rank (socioekonomický) – vychádza z nášho sociálneho a ekonomického pozadia a situácie. Jeho veľká časť je získaná narodením sa do istého prostredia a je tvorený finančným zázemím a spoločenskou vrstvou, vzdelaním a kariérou, kultúrnou a etnickou príslušnosťou, národnosťou, náboženstvom, bydliskom, pohlavím a sexualitou, stavom a rodinnou situáciou, životným štýlom, vekom a vzhľadom, zdravím.

Socioekonomický rank je základom našej sociálnej reality. Determinuje, ktoré zdroje sú nám dostupné a ktoré nie, a tým ovplyvňuje mnohé z ciest, ktoré máme pre svoj osobný a profesionálny rast k dispozícii.

Kontextuálny rank (situačný) súvisí so špecifickým kontextom, v ktorom sa práve pohybujeme – aké výhody, rolu, pozíciu máme v danom kontexte voči niekomu inému. Zahŕňa aj pozičný (štruktúrny) rank, ktorý je daný formálnou pozíciou v rámci organizácie alebo v danej situácii. Pozičný rank vyjadruje buď hierarchie (napr. organizačná štruktúra), alebo vzájomný vzťah (napr. učiteľ a študent). Určuje stupeň zodpovednosti a zručnosti, prístup k informáciám, ovplyvňuje vzájomnú komunikáciu a vplyv v organizácii v širšom systéme.

Psychologický rank súvisí s dobre rozvinutým seba-vedomím a objektívnym sebahodnotením – vlastným

vedomím o tom, kto som a čo chcem. Do tohto ranku patria psycho-sociálne zručnosti, akými sú komunikačné zručnosti, riešenie konfliktov, zvládanie stresu, schopnosť vstupov do stabilných vzťahov. Do psychologického ranku patrí aj schopnosť sebareflexie a vyjadrovania sa, smerovanie k sebaopoznávaniu a životné skúsenosti.

Spirituálny rank (transpersonálny) predstavuje schopnosť byť v kontakte s niečím väčším, ako sme my sami, schopnosť spojiť sa s vnútorným stavom, ktorý umožňuje odstup a hlbšiu perspektívu, vnútorný pokoj. Predstavuje schopnosť sebaovládania a pocit bezpečia, pocit vnútorného domova. Znamená to aj nezaťaženosť každodennými starosťami a egom, vyrovnávanie sa so sebou, dokonca až získanie pocitu nezaťaženia životom a smrťou (spracované podľa tréningového materiálu: Ondrisová, Živica, 2018).

Predpoklady na komunikáciu sú vrodené, komunikovať sa učíme neustále a automaticky. Často vnímame komunikačný proces ako problematický, neuspokojivý, a preto je nevyhnutné komunikačné spôsobilosti neustále precvičovať a zlepšovať. Medzi najdôležitejšie komunikačné spôsobilosti patrí **aktívne počúvanie** a **spätná väzba**. Významu spätnej väzby v komunikácii s prvkami kritického myslenia a praktickým ukážkam, ako využívať spätnú väzbu v procese vzdelávania, sa venuje šiesta kapitola.

Nemecký psychológ Friedemann Schulz von Thun (2003) poukázal na tzv. teóriu štyroch uší a prispel k lepšiemu pochopeniu komunikácie tým, že konkrétne pomenoval štyri zložky, resp. významové stránky, ktoré, či sme si toho už vedomí alebo nie, obsahuje každá správa. Aktívne počúvanie je prezentované teóriou štyroch uší, kde sú uvádzané jednotlivé zložky:

Vecná stránka – Aké fakty správa popisuje? (Čo hovorí?)

Sebavýpoveď – Čo touto správou vypovedá odosielateľ o sebe? (Čo pociťuje?)

Vzťah – Čo táto správa hovorí o našom vzájomnom vzťahu? (Ako to hovorí?)

Výzva – Čo chce odosielateľ dosiahnuť, k čomu nás vyzýva?

MODELOVÁ SITUÁCIA

Pracovník/študent príde za kolegom a povie, že ešte neboli doručené podklady k projektom, ktoré bolo treba odovzdať do dnešného dňa: „Kolegyňa Jana neposlala podklady k projektom.“

1. Na vecnej rovine kolega konštatuje fakt, že Jana to urobila naskvál (vecná informácia).
2. V rovine sebavýpovede môže konštatovať: „Teba to Janine zlyhanie skutočne veľmi hnevá? Musel si mi to prísť oznámiť?“
3. Niektorí kolegovia reagujú na vzťahovú stránku nasledovne: „Prečo si mi to prišiel teraz povedať? Predsa nie som vedúci katedry!“ Alebo napr. : „Som rád, že máš ku mne dôveru.“
4. Výzvou pri takejto správe môže byť: „Hneď sa idem na to pozrieť, čo sa stalo.“



Samozrejme, väčšinou tieto významy nezachytávame súbežne, na každý z nich máme osobitné „ucho“. Odfiltrujeme si jeden z nich na základe situácie (prípadne ďalších rôznorodých faktorov, ako sú tón a melódia hlasu, sprievodné pohľady, gestá, širší kontext diania, povaha nášho vzťahu a pod.) a podľa toho aj ďalej reagujeme. Správu teda prijímame vždy tým uchom, ktoré je z tých štyroch práve najviac vyladené.

V prostredí vzdelávacích inštitúcií môžu vzniknúť mnohé situácie, ktoré musí učiteľ zvládať. V tejto súvislosti Gordon (2015) poukazuje na nasledujúce nástroje, ktoré uľahčujú komunikáciu:

1. Pasívne načúvanie (ticho) – podporuje študentov v tom, aby mohli rozprávať. V určitej miere vyjadruje prijatie zo strany učiteľa.
2. Potvrdenie prijatia – uvedená reakcia zo strany učiteľa znamená, že učiteľ študenta počúva. Študentovi zároveň uľahčuje ďalšiu komunikáciu a prejavuje mu empatiu.
3. „Pootvorené dvere“ – pozvanie k rozhovoru zo strany učiteľa je veľmi účinné v tom, že študentovi dáva najavo záujem o neho, resp. o jeho ťažkosti, chce mu venovať svoj čas a byť študentovi nápomocný.
4. Aktívne počúvanie (spätná väzba) – dáva študentom zažiť, že ich myšlienky sú rešpektované a prijímané zo strany učiteľa. Podporuje ďalšiu komunikáciu a vytvára medzi študentom a učiteľom vzťah väčšieho vzájomného pochopenia, rešpektu a starostlivosti o neho samého.

3.2 Konflikty a komunikačné bariéry

Vo vzdelávacom prostredí, ale aj v bežnej medziľudskej komunikácii sa stretávajú rôzne typy osobností, ktoré majú odlišné spôsoby myslenia, cítenia, reagovania, názory, postoje na súčasný svet okolo nás. Preto by sme mali v tejto situácii byť vnímaví na potreby iných a mali by sme anticipovať, ktoré naše reakcie a názory môžu vyústiť do vzniku konfliktu či neriešenej situácie, ktorá môže byť krátkodobého i dlhodobého charakteru. Z tohto aspektu je relevantné vedieť, čo je konflikt, čo ho môže vyvolať, či a ako reagovať na konflikt a uľahčiť jeho samotný priebeh, prípadne dospieť k jeho vyriešeniu.

Vyústením konfliktu môže byť narušenie, ba až degenerácia komunikácie, tendenčné interpretácie, preferovanie vlastných záujmov a potrieb na úkor druhého, ktoré sú často spojené s vedomým poškodzovaním záujmov a iniciatív druhého. Konflikt je bežnou súčasťou nášho života, ale nie vždy ho dokážeme zvládnuť aj vo svoj prospech. Často máme tendenciu uniknúť z konfliktnej situácie aj na úkor svojich potrieb, názorov či presvedčenia. Nie vždy sa javí najlepšou obranou samotný útok. Konflikt môže mať aj pozitívnu stránku, núti nás pracovať na sebe ďalej, naučiť sa adekvátne reagovať v konfliktnej situácii, zvládať ju a vytvoriť si toleranciu voči záťaži a stresu.

Slovo konflikt pochádza z latinského slova *conflictus*, čo znamená zraziť sa. V medziľudských vzťahoch konflikt

znamená stret alebo boj medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi. Správanie jedného človeka zasahuje istým spôsobom do potrieb iného človeka, pričom ich hodnoty môžu byť odlišné (Gordon, 2015).

Konflikty sa členia z aspektu osôb, ktorých sa dotýkajú na intrapersonálne a interpersonálne. Intrapersonálne konflikty sú naše vnútorné, osobné konflikty. Interpersonálne konflikty sú konflikty medzi dvomi ľuďmi (Křivohlavý, 2002).

Vo vysokoškolskom prostredí môže konflikt vzniknúť medzi študentmi navzájom, medzi študentom a učiteľom, prípadne s niekým z vedenia. V súčasnosti medzi študentmi pretrváva istý trend, keď je študent skôr pasívnym prijímateľom informácií od vyučujúceho s minimálnou schopnosťou kladenia otázok. Niektorým učiteľom môže tento trend vyhovovať, ale mnohí vyučujúci uvítajú, keď sú študenti aktívni, zapájajú sa do diskusie a konštruktívne reagujú.

Jednou z častých príčin konfliktov je práve oblasť komunikácie a s ňou súvisiace problémy. Napríklad môže ísť o istú mieru neinformovanosti, vzájomného nedorozumenia, neschopnosti aktívne načúvať, odlišnosť resp. názorová rozdielnosť, neschopnosť prijať kritiku a pod. Konflikt môže prebiehať rôznym spôsobom a jeho trvanie je determinované rôznymi aspektmi. M. Gymerská – B. Kožuch uvádzajú nasledujúce fázy vzniku a vývoja konfliktnej situácie:

1. fáza – Príznaky konfliktu: prejavuje sa vo vonkajšom správaní účastníkov (podráždenie, nervozita, zvýšenie hlasu). V tejto fáze je vhodné otvorene komunikovať, vhodným spôsobom môžeme totiž veci výrazne ovplyvniť v náš prospech. Objavujú sa fyziologické, emocionálne a kognitívne signály, ktoré svedčia o vzniku konfliktu. Medzi emocionálne prejavy patria napätie, strach, hnev, neistota. Kognitívne prejavy – rozmýšľanie o situácii, preberanie všetkých možných predstáv, čo sa nastane ďalej. Fyziologické prejavy – bolenie brucha, stiahnuté hrdlo, zrýchlený tep, zvýšený tlak.

Ako uvádza D. Bieleszová (2017, s. 41), dôležité je vyjadrovať v konkrétnom momente aktuálne prežívané pocity v kontexte danej situácie a času. Pre reflektovanie postoja otvoriť aj možnosť, že s odstupom času môžeme na veci nazerať odlišne.

Možné spôsoby riešenia: uvedomiť si, čo sa deje, čo mi prekáža na správaní druhého človeka, aké sú moje potreby a aké to vo mne vyvoláva pocity.

2. fáza – Otvorenie konfliktu: nastáva vtedy, keď jedna strana zareaguje s antipatiou, verbálne a kriticky prejavuje protichodné názory. V tejto fáze sú schopné obe strany vlastnými silami konflikt vyriešiť. Je dôležité pomenovať svoje pocity, vyjadriť sa, čo mi prekáža, povedať svoj názor, kritiku, vyjadriť svoje požiadavky, záujmy, čo môže eskalovať negatívne emócie.

Možné spôsoby riešenia: pomenovať konflikt – povedať o svojich citoch, záujmoch, pomenovať správanie, ktoré

nám u druhej strany prekáža – vyjednávať a dávať návrhy na spôsoby riešenia prijateľné aj pre opačnú stranu, byť zrozumiteľný a dôveryhodný, prejavovať porozumenie druhej strane.

Dôležité je riešiť konflikt medzi štyrmi očami, vždy len s priamymi účastníkmi konfliktu, naše reakcie a správanie budú racionálnejšie a ústretovejšie (Burák, 2017, s. 55).

3. fáza – Polarizácia: obe strany bránia svoje pozície, vzájomne sa napádajú, obviňujú. Vhodné je prizvať nezainteresovanú tretiu osobu a požiadať ju o pomoc pri vyjednávaní. V prípade, že obe strany trvajú na svojich pozíciách a nechcú ustúpiť, začínajú pritvrdzovať spor presvedčovaním, vyhrázaním sa, obviňovaním druhej strany. Pôvodná príčina sporu sa prenesie z vecnej argumentácie na emocionálne prejavy, ktoré determinujú hnev, agresia a ďalšie negatívne emócie.

Možné spôsoby riešenia: nereagovať útočne na obvinenia, výčitky, sťažnosti – premieňať ich na vecný problém. Pomenovať záujmy oboch strán, hľadať riešenia, ktoré uspokojia obe strany.

Reakcie v napätých situáciách a pri konflikte sú determinované aj prítomnosťou divákov. Ich vtiahnutie do konfliktu môže vytvárať bariéru v ďalšej komunikácii, ktorá by zmiernovala napätie. Spúšťa obranné reakcie, ktoré potláčajú problém a bránia nám vidieť veci z nadhľadu. V stave frustrácie máme tendenciu chcieť získať názorovú prevahu, ktorá sa neodvíja od argumentácie, ale od počtu ľudí, ktorí nám vyjadrujú sympatie (D. Bielešová, 2017, s. 40 – 41).

4. fáza – Izolácia: obe strany sú nahnevané, môžu prestať vzájomne komunikovať. Táto fáza môže, ale nemusí nastať, znamená vytvorenie komunikačnej blokády, prerušenie kontaktu. Nevyhnutný je zásah tretej osoby, ktorá pracuje formou mediácie. Strany sa navzájom obviňujú, útočia na seba, používajú násilie, odmietajú hľadať riešenia.

Možné spôsoby riešenia: nevyhnutné je prizvať tretiu stranu, ktorú obe strany rešpektujú a vnímajú ju ako nezávislú – autoritu či mediátora. Nezávislá tretia strana potom hľadá také spôsoby komunikácie a také riešenia, ktoré konflikt ukončia alebo vyriešia.

5. fáza – Deštrukcia: konflikt prejde do štádia vzájomného fyzického či psychického ubližovania alebo materiálneho poškodzovania vecí toho druhého. Potrebný je zásah (napr. polície). Táto sila vracia sporiace strany do fázy separácie, aby bolo možné riešiť konflikt mediáciou.

Možné spôsoby riešenia: je dôležité, aby nezávislá tretia strana, ktorá vstupuje do konfliktu, mala autoritu u oboch strán a takú moc, aby bola schopná zastaviť ich deštruktívne správanie. Tretia strana musí najskôr zastaviť vzájomné ubližovanie strán a potom vyjednávať medzi nimi o dohode prijateľnej pre obe strany.

6. fáza – Sklamanie, depresia: ak deštruktívna fáza trvá dlhšiu dobu, obe strany sa vyčerpávajú z neustáleho boja a prepadnú únave a depresii z nezmyselnosti celej situácie.

V škole sa to môže prejavovať častými ochoreniami, absenciami a pod. Napriek tomu v tejto fáze stačia niekedy malé podnety na to, aby sa strany opäť ocitli vo fáze deštrukcie a pokračovali vo vzájomnom boji.

Možné spôsoby riešenia: Je dôležité dať oboom stranám podporu (materiálnu, fyzickú, psychickú), umožniť im „rekonvalescenciu“, prípadne sa snažiť o zmierenie strán a vytvoriť spolu s nimi podmienky, ktoré by zabráňovali stranám vracieť sa do deštruktívnej fázy konfliktu.

Medzi ďalšie odporúčania, ako racionálne reagovať na konflikt, je nevyčítať, ale racionálne reagovať. Výčitky sú len naša interpretácia situácie, ktorú možno vnímať odlišne. Konflikt medzi ľuďmi je nevyhnutný a prirodzený, môže mať pre zúčastnené strany konštruktívny alebo deštruktívny priebeh. Konflikt môže plniť vo vzťahu mnoho dôležitých funkcií, napr. je zdrojom zmien, zabráňuje stagnácii, stimuluje záujem, podnecuje riešenie problémov, overuje a prehodnocuje vzťahy, uvoľňuje napätie a pod. Konflikt nemusí predstavovať vždy súťaž „kto z koho“. Väčšina konfliktov by sa mohla úspešne vyriešiť maximálnym možným ziskom oboch zúčastnených strán, k tomu sa však môžu dopracovať len vzájomnou spolupracou a hľadaním spoločných riešení (Burák, 2017, s. 53).

Jednou z možností, ako eliminovať vznik konfliktných situácií v oblasti vysokých škôl, je venovať na začiatku semestra úvodnú hodinu zisťovaniu očakávaní študentov na predmet, ktorý vyučujúci zabezpečuje. Zisťovanie očakávaní je dobré uskutočniť písomnou formou, kde má študent viac času na premyslenie odpovede a jej naformulovanie, anonymita mu do istej miery umožní byť otvorenejší vo výpovediach. Prospešné je, keď sa učiteľ aj vyjadrí vo všeobecnej rovine, do akej miery sú stanovené očakávania študentov reálne. V závere semestra, resp. výučby, je veľmi dobré získať spätnú väzbu od študentov, ktorá môže byť tiež anonymizovaná a v písomnej podobe.

Medzi faktory, ktoré determinujú priebeh konfliktu, patria:

- povahové vlastnosti zúčastnených strán, ich hodnotové systémy, ich predchádzajúci vzťah a pod.,
- o aký typ prostredia ide,
- sociálne prostredie, v ktorom konflikt prebieha,
- osobná stratégia oboch strán (či majú tendenciu ustúpiť alebo sú agresívni),
- dôsledky riešenia – lákavá odmena alebo obávaný trest,
- strach z rizika – otázky dôvery voči druhému, strach zo zlyhania, prehry,
- komunikácia medzi oboma stranami – či vôbec existuje a aká je jej forma. (Burák, 2017, s. 52 – 53).

V konfliktných situáciách máme tendenciu reagovať rôzne. Existujú viaceré prístupy k riešeniu konfliktov na základe toho, či sa orientujú na seba alebo na druhých. Vybrané príklady uvádzame nižšie (viac v publikácii M. Niklová, J. Stehlíková, 2018):

RADY A TIPY

Akí sme rôzni

Žralok predstavuje súperivý štýl. Žraloci sa snažia premôcť svojich protivníkov tým, že ich prinúti akceptovať ich návrh riešenia konfliktu. Ich ciele sú pre nich extrémne dôležité, vzťahom prikladajú iba minimálnu dôležitosť. Snažia sa dosiahnuť svoje ciele za akúkoľvek cenu. Nezaujímajú sa o potreby iných ľudí. Nestarajú sa o to, či ich ostatní rešpektujú alebo nie. Žraloci sú presvedčení, že konflikty končia tak, že jedna strana vyhrá a druhá prehrá. Chcú byť tou víťaznou stranou. Výhra dáva žralokom pocit hrdosti a úspechu. Prehra symbolizuje slabosť, neschopnosť a zlyhanie. Snažia sa vyhrať tým, že ostatných napádajú, prepádávajú a zastrašujú. Ďalší zo štýlov je znázorňovaný korytnačkou – vyhýbavý štýl. Korytnačky sa sťahujú do svojich pancierov, aby sa vyhlili konfliktom, vzdávajú sa svojich cieľov. Vyhýbajú sa konfliktom situáciám a ľuďom, s ktorými sú v konflikte. Korytnačky sú presvedčené, že je beznádejné snažiť sa vyriešiť konflikty. Veria, že jednoduchšie je vyhnúť sa konfliktu ako ho riešiť. Kompromisný štýl prezentuje líška. Líškam čiastočne záleží na vlastných cieľoch a vzťahoch s ostatnými. Hľadajú kompromis. Vzdajú sa časti svojich požiadaviek a prinúti druhú stranu, aby sa aj ona vzdala časti svojich. Hľadajú také riešenie konfliktov, kde každá strana niečo získa – zlatá stredná cesta. Sú ochotné obetovať časť svojich cieľov a vzťahov pre nájdenie riešenia. Sova predstavuje kooperáciu. Sovy si vysoko cenia svoje ciele a vzťahy. Konflikty vidia ako problémy, ktoré je potrebné eliminovať a hľadajú riešenie, ktoré neohrozí ich vlastné ciele ani ciele druhej strany. Sovy vidia konflikty ako šance na zlepšovanie vzťahov. Sovy nie sú spokojné, až kým nenájdu riešenie, ktoré neohrozí ich vlastné ciele ani ciele druhej strany, veria, že napätie a negatívne emócie možno odstrániť.

Okno Johari

Dôležitou úlohou v procese učenia sa je zabezpečiť otvorenú a transparentnú komunikáciu, bez skrývania rôznych „inotajov“.

Model nazývaný „okno Johari“ znázornený na obrázku 3 objasňuje, čo je v komunikácii dostupné pre všetkých a ktoré informácie alebo prejavy osobnosti sú skryté. Autori modelu Josef Lufta a Harry Inghama (1994) definovali štyri pásma, týkajúce sa poznania medzi „ja a ostatní“ v procese komunikácie. Nejde o oddelené, ale o vzájomne prepojené a na sebe závislé oblasti. Zväčšenie jednej z nich znamená zmenšenie ostatných. Toto rozdelenie vlastného „ja“ pripomína okno, z čoho vzniklo pomenovanie tejto metódy jeho objaviteľmi – „okno Johari“ (In Andreánsky, 2010).

Zo všeobecného pohľadu Johariho okna môžeme vnímať ako nástroj sebauvedomenia si našej pripravenosti ku komunikácii s vonkajším prostredím. Pri takomto pohľade hranice vonkajšieho a vnútorného prostredia, rovnako aj hranice medzi jednotlivými oblasťami okna Johari vnímame ako neostré, postupne sa strácajúce prechodom z jadra jednej oblasti k jadrú oblasti susednej. Osobná reflexia a sebauvedomenie si vlastnej pripravenosti ku komunikácii – pri takomto vnímaní oblastí Johariho okna



sa vyžaduje kritickejší prístup k hodnoteniu jednotlivých parametrov komunikácie, a to vo vzťahu k tomu, ako sú tieto parametre vzdialené práve od spomínaného jadra hodnotenej oblasti (Theodoulides, Jahn, 2013).

Práve poznanie sebauvedomenia je kľúčom k otvorenej a nekonfliktnej komunikácii. Úlohou pedagóga je nastaviť vzájomné vzťahy v skupine alebo tíme tak, aby mohli efektívne spolupracovať, vymieňať si poznatky a komunikovať bez nedorozumení.

Obrázok 3 Okno Johari



Zdroj: www.johariwindow.com

Oblasť otvorenosti (verejná zóna)

Do tejto oblasti patria všetky dáta, informácie, názory, postoje, správanie a iné charakteristiky, ktoré o sebe vieme a poznajú ich aj ostatní. Ide o prirodzený prejav našej osobnosti, v ktorom sa však prejavuje závislosť obsahu našej komunikácie na ľuďoch, s ktorými komunikujeme, ako i závislosť na iných faktoroch ovplyvňujúcich prejavy našej osobnosti, a tým aj komunikáciu (napr. vek, vzdelanie, zamestnanie, zdravotný stav a iné). Pod ich vplyvom selektujeme „komu?“, „o čom?“ a „v akom rozsahu?“ sa otvoríme.

Oblasť slepoty

Ako sme už naznačili, táto oblasť predstavuje našu nevedomosť o našom správaní, konaní, postojoch. Okolie ju ale vníma a svojím spôsobom akceptuje. Patria sem naše zlozvyky, ale tiež vlastnosti, ktoré z nášho pohľadu pokladáme za samozrejmosť. Veľká oblasť slepoty znamená nízke vedomie o sebe samom a prekáža nielen v presnej komunikácii, ale aj v našom osobnom raste.

Je mnoho spôsobov, ako zistiť „čo si o nás ľudia myslia?“, ako eliminovať vlastnosti „ktoré si nepripustíme“. Tieto zistenia sú v mnohých prípadoch nepríjemné práve z dôvodu odhalenia vlastností a prejavov, ktoré vo vzťahu k iným pokladáme za neprípustné, a pritom sú nám vlastné. Iným prípadom sú situácie, keď zistenia vedú k poznaniu, že naše vlastnosti a prejavy pokladané za „ukryté“ boli nášmu okoliu po celý čas vzájomnej komunikácie dôverne známe.

Dôležitým faktorom sebauvedomenia, a tým aj znakom otvorenej komunikácie, je naša pripravenosť prijať

rozšírenie oblasti otvorenosti. Je to na úkor oblasti slepoty alebo skrývania. Naopak, nepripravenosť môže viesť ku komplikovaným situáciám, vzťahom, či konfliktom, ktorých vyústenie môže skončiť zastavením komunikácie, a tým aj procesov na ňu naviazaných.

Oblasť skrývania (privátna zóna)

Neraz tiež označovaná ako oblasť pretvárk, zahŕňa všetko, čo o sebe vieme, ale skrývame pred ostatnými. Obsahuje naše tajomstvá, omyly, nepríjemné zážitky, názory, presvedčenia, vzťahy, hodnoty a iné „skrýte“ prejavy osobnosti, ktoré len z dôvodov nám známych nemáme záujem zverejniť. Naznačili sme už, že niektoré zo skrýtych prejavov osobnosti, nami zaradenými do tejto oblasti, môžu byť súčasťou oblasti slepoty. S odstupom času to môže viesť k nedorozumeniam. Odporúča sa preto využiť všetky možnosti na to, aby sme svoj osobný rast posúvali tým smerom, ktorý túto oblasť bude zmenšovať v prospech oblasti „otvorenosti“.

Pre efektívny proces a otvorenú komunikáciu je žiaduce, aby okolie jadra tejto oblasti bolo čo najrozsiahlejšie. Zmeniť sa to dá iba prekonaním bariér vytvorených medzi oblasťou skrývania a oblasťou slepoty, pričom za najväčšiu bariéru pokladáme naše myslenie. Jej prekonanie je možné tréningom, formujúcim našu osobnosť a učním sa.

Oblasť neznáma

Predstavuje „driemajúce“ prejavy našej osobnosti, ktoré nepoznáme ani my, ani nikto iný. Tu je možné zaradiť príčiny nepredvídaných ochorení, nášho správania za mimoriadnych okolností a pod. Ide o informácie uložené v našom podvedomí, ktoré pri bežnej komunikácii nie je možné vnímať a ani si ich uvedomiť.

AKTIVITA

Využitie Johariho okna pri vzájomnom spoznávaní sa v skupine

Ak sa formuje tím z nových členov, cieľom jednotlivcov je rozšíriť „skrýtu“ oblasť, aby nás ďalší členovia tímu spoznali. Na druhej strane tím má záujem identifikovať aspekty správania jednotlivcov, ktoré si on sám neuvedomuje, to znamená, že sa rozširuje „slepá“ oblasť. Vo väčšine situácií ani jednotlivci, ani tím ako celok nemá záujem venovať sa „neznámej“ oblasti. V praxi sa najväčšie úspechy dosiahnu pri rozširovaní „skrýtej“ oblasti, kedy sa narušia zabehnuté stereotypy a predsudky vnímania sa navzájom.

Na papier si obkreslite 5 prstov ruky svojej ruky. Každý prst obsahuje informácie, ktoré zdieľame s ostatnými a predstavujú aj sebaopoznanie. Niektoré črty, charakteristiky sú navonok zrejmé, iné nie. Prvý (palec) dáva odpoveď na otázku „je to na mne hneď vidieť“. Druhý (ukazovák) obsahuje informáciu „sám/sama som si to vybral/la“. Tretí prst (prostredník) dáva informáciu „nemôžem to ovplyvniť“. Štvrtý (prstenník) vypovedá „som na to hrdý/dá“. A posledný (malíček) poskytuje informáciu „málokto to o mne vie“.



Následne členovia skupiny zoberú svoj papier, prechádzajú sa po miestnosti a zdieľajú s ostatnými, čo o sebe uviedli. Zaznamenávajú na papier, čo a s kým majú spoločné.

Na záver urobte reflexiu: *Na základe čoho ste sa rozhodli, aké informácie budete zdieľať? Čo vás ovplyvnilo? Čo zaujímavé ste si o sebe uvedomili pri jednotlivých prstoch? K akému sebaopoznaniu ste prišli? Čo podstatné ste sa dozvedeli o svojich kolegoch? Cítili ste sa príjemne pri odhaľovaní aj veľmi osobných informácií?*

Spoločne o získaných poznatkoch diskutujte a uvažujte, ako táto aktivita pomohla vo vašom sebauvedomení a ako je dôležitá otvorenosť v komunikácii.

Konflikt je prirodzenou súčasťou nášho života a niekedy nie je možné sa mu vyhnúť (Burák, 2017, s. 54). V situácii konfliktu pomáha prejavovanie porozumenia a záujmu o toho druhého, napr. „Stalo sa niečo, že ste odišli z prednášky?“ Ďalej je dôležité jasne vyjadriť vlastné záujmy, pocity a potreby, napr. *Ja výrokom „Viete, je mi to nepríjemné, keďže ste sa na prednášku pripravili, ale mal som naplánované stretnutie u lekára a nechcel som Vás prerušiť.“* Pri konflikte je dôležité navrhnúť možné riešenia, napr. *„Ak mi to oznámite na začiatku, pokojne môžete odísť.“* Najoptimálnejším riešením konfliktu je dosiahnuť konsenzus. Znamená to, že obe strany v konflikte súhlasia s dohodou, ktorá napĺňa ich požiadavky, ciele a potreby. Strany sa nemuseli vzdať ničoho dôležitého a dosiahli uspokojenie svojich záujmov.

Ondrušek (2007) poukazuje na to, že v mnohých situáciách rozhovoru s druhými ľuďmi sme nútení vyjadriť kritiku, nesúhlasiť, dať najavo jednoznačné nie, zvládnuť názorovú konfrontáciu. Ak sme nútení dostať sa do názorového konfliktu, väčšinou je dobré pokúšať sa o nekonfrontačný tón. V takomto podaní, ktoré okamžite nevyvoláva obrannú alebo útočnú protireakciu toho, ktorému vyjadrujeme kritiku alebo mu predkladáme opačný názor, než je jeho, odporúča uplatniť spôsoby odmietnutia, a to:

Otázka – otázkou môžeme preniesť zodpovednosť za vyriešenie situácie alebo hľadanie odpovedí a ďalšieho zdôvodnenia na človeka, ktorý riešenie navrhol. Namiesto priameho „nie“ potom povieme napríklad: *„Naozaj si myslíte, že vstávať skoro ráno a ísť tam autobusom je to najlepšie riešenie?“*; *„Čo by znamenalo, ak to urobíme tak, ako to navrhujete?“*; *„Myslíte, že je správne riskovať to, že sa poruší zákon?“*

Otázka sa môže zamerať na „domyslenie“ nejakého návrhu alebo názoru. Sériou otázok môžeme viesť partnera k vyvodzovaniu dôsledkov. Napríklad: *„Ak pôjdete ráno autobusom, čo myslíte, čo to spôsobí?“*; *„Aké budú následky, ak by sme to urobili podľa tohto vášho návrhu?“*

Selekcia – z kritického alebo odlišného názoru či alternatívneho návrhu riešenia vyberieme to, s čím môžeme súhlasiť. To zopakujeme, súhlasne komentujeme. Ostatné buď vynecháme, alebo označíme ako položku, ktorá vyžaduje ďalšiu diskusiu. „S vašim návrhom v bode 3 a 4 úplne súhlasím, v bode dva sú v jeho druhej časti veľmi dobre navrhnuté riešenia, kam sa presťahovať. Bod 1 by

vyžadoval dlhšiu diskusiu.“ (Tu treba byť opatrní – kultivovaní klienti vycítia, že asi máme výhrady k bodu 1, k prvej časti bodu 2 a k celému bodu 5. Menej kultivovaní to z tohto vyjadrenia nemusia pochopiť, pri takýchto klientoch treba byť jednoznační.)

Podmienka – vyjadríme, pod akou podmienkou možno súhlasiť s názorom či návrhom partnera. Podmienku, prípadne viacero podmienok uvádzame, aby bolo jasné, že pokiaľ nie sú splnené, tak názor alebo návrh klienta je bezpredmetný. „Iste, pokiaľ by ste mali ukončenú učňovku a praktické skúsenosti, tak pracovné miesto by sa dalo vybaviť okamžite.“ (Uvádzanie podmienok má aj vzdelávaciu funkciu – klient vidí, že odmietnutie vychádza z nejakých pochopiteľných reálií. Ich zmenou sa situácia môže zmeniť.)

Áno, a... – Miesto „Áno, ale...“ povedať „Áno, a...“. Nie je to len zanedbateľný rozdiel. „Áno, ale...“ vyvoláva v druhých pocit, že ich odmietame, že s nimi súťažíme alebo bojujeme. „Áno, a...“ hovorí, že pripúšťame, že vedľa seba existujú dve skutočnosti naraz a my sa nevyjadrujeme k jednej z nich, ale jednoznačne zdôrazňujeme tú svoju. K iným vysloveným názorom pridávame aj ten náš: „Áno, dá sa na to takto dívať... a dodám, že ostatní väčšinou postupujú takto.“

„Odvolanie sa na normu“ – neodmietame zavrhnutím návrhu, ale poukázaním na fakt, že takýto návrh by bol v rozpore s normou: „Pravidlá sú takéto a takéto, viete o tom? Pritom navrhujete toto a toto (zreteľne mimo pravidiel). Čo s tým môžeme urobiť?“

Najlepšie je však konfliktu predísť, a to sa môže uskutočniť najmä poskytnutím uznania (začať dialóg pochvalou – uznaním pre druhú stranu). Medzi ďalšie možnosti predchádzania patria: „pozrieť sa za roh“ (objaviť postoj druhej strany, odkryť skryté), poznať motívy (vcítienie sa a pochopenie druhého s využitím empatie), vyjadrenie primeraných emócií a pocitov, poskytnutie spätnej väzby (Burák, 2017, s. 48 – 49).

3.3 Čo je nenásilná komunikácia a aké sú jej benefity

Myšlienku nenásilnej komunikácie (Nonviolent Communication) inicioval americký psychológ Marshall B. Rosenberg v 60. rokoch 20. storočia, keď hľadal spôsob, ako podporiť komunikačné, resp. vzájomné prepojenie medzi ľuďmi aj v situáciách konfliktu. V súčasnosti ju prezentujú a rozvíjajú mnohí lektori a kouči na celom svete. Podstata nenásilnej komunikácie podľa Rosenberga (2016, s. 19 – 20) spočíva v tom, že ak sa nám podarí v spoločnej komunikácii preniknúť na úroveň potrieb a odhalenia skutočných motívov seba i druhých ľudí, dosiahneme vzájomné spojenie.

Potreby sú dynamické a situačné, často ich definujeme ako hodnoty, kvality, s ktorými sme vnútorne stotožnení. Z obrázku vidieť, prečo je veľmi ťažké bez vhodnej komunikácie zistiť potreby toho druhého a aké rozpory i nepochopenia vzájomných potrieb môžu nastať.

Používanie nenásilnej komunikácie si nevyžaduje, aby bol ten, s kým komunikujeme, s touto metódou oboznámený, ale umožní nám citlivo reagovať aj na potreby iných, čím v konečnom dôsledku môžeme byť inšpiráciou pre druhých.

Podľa Rosenberga (2014) podstata nenásilnej komunikácie je tvorená tromi piliermi, akými sú: 1. urobiť si poriadok v sebe (orientácia v sebe); 2. celostné sebvýjadrenie (vedieť prezentovať svoje názory, pohľady); 3. tretí pilier predstavuje empatické počúvanie (uznanie druhého uhla pohľadu). Faktor empatie hrá významnú úlohu pri výbere komunikačných stratégií, v ktorých uplatňovanie nenásilnej komunikácie prebieha v určitých fázach, čo je znázornené na obrázku 4.

Proces nenásilnej komunikácie spočíva v štyroch aspektoch, ktoré sú pre komunikáciu nevyhnutné. Ide najmä o nasledujúce aspekty:

POZOROVANIE (popíš, čo vidíš a počuješ v situácii, ktorá je pre teba nepríjemná. Napr. „Keď vidím a počujem....“ Napríklad: „Kolegyňa mi opäť neposlala dôležitý e-mail“).

POCITY – aké pocity vo mne situácia vyvoláva, vyjadrí svoje emócie rozvážne a opäť bez náležitého odsudzovania. Napr. „Cítim sa...“ ; „Hnevá ma to, pretože nemám informácie, ktoré by som mal/a vedieť.“

POTREBY – nedostatočne naplnené potreby môžu vyústiť do frustrácie, ktorá môže vyvolať konflikt. Napríklad: „Je pre mňa dôležité, aby som mala všetky dôležité informácie a vedela ich aplikovať“.

PROSBY – čo by som chcel/a dosiahnuť, premysli si a vyjadri, čo konkrétne by sa malo udiť, aby si sa cítil/a lepšie. Napríklad: „Prosím ťa preto, aby si nabudúce poslal/a e-mail, pretože je to pre mňa dôležité.“

A. Kamenský (2016) uvádza, že nikdy si nemôžeme byť výsledkom nášho pozorovania istí, preto je vhodné vyjadrenie našej empatickej odpovede vo forme otázky. Je tu možnosť, že navedieme otázkou partnera, aby sa vyjadril o svojich pocitoch, potrebách a prosbách jasnejšie.

UKÁŽKA

Vyučujúca: „Naposledy ste ma nahnevali, keď ste opakovane meškali. Ak už začnem prednášku, pôsobí to na mňa rušivo a musím sa k tomu vrátiť.“

Nenásilná empatická odpoveď: „Cítite sa nahnevaná, pretože som včera opäť meškal na prednášku, museli ste prerušiť prednášku a zopakovať informácie ešte raz.“



Je zaujímavé, ako dokáže zmeniť takáto odpoveď celú atmosféru rozhovoru. Človek miesto obrany a spätnej agresie, ktorú čaká, dostane vypočutie, súcit, prijatie. Miesto rozdeľujúceho konfliktu si práve posilnil vzájomný vzťah, blízkosť, dôveru. Obohatil si život svoj aj toho druhého človeka. Modelová situácia uvádzaná ako nenásilná komunikácia funguje v bežnom živote.

MODELOVÁ SITUÁCIA

Dvaja kamaráti, z ktorých jeden je silný fajčiar, ktorý často kašle. Kamarát sa bojí o jeho zdravie.



Andrej: (vybuchne) „Boris, viem, že sme o tom už hovorili stokrát, ale počúvaj ma. Bojím sa, že ťa tie cigarety nakoniec zabijú. Si môj najlepší kamarát a potrebujeme ťa tu mať čo najdlhšie. Nemysli si, že ťa odcudzujem. Mám o teba veľký strach.“

Boris: „No áno, ja viem, že si robíš o mňa starosť, ale sme už predsa dlho kamaráti...“

Andrej: (spytuje sa ďalej) „Prestal by si?“

Boris: „Keby to tak išlo.“

Andrej: (Vníma potreby a pocity, ktoré Borisovi bránia, aby jeho žiadosti vyhovel.) „Máš strach to skúsiť, ale nechceš zlyhať?“

Boris: „Áno, ...ty vieš koľkokrát som už chcel prestať... ľudia si myslia, že som neschopný, keď to nedokážem nechať.“

Andrej: (uvažuje nad tým, o čo ho Boris žiada) „Ja si o tebe nemyslím nič zlého a nemyslel by som si to, ani keby si opäť zlyhal. Chcel by som, aby si to opäť skúsil.“

Boris: „Ďakujem, ale nejde len o teba... ale o všetkých ľudí. Vidím im na očiach, že si myslia, že som neschopný.“

Andrej: (vcitčuje sa do Borisových pocitov) „Je to trochu veľa, starať sa aj o to, čo si myslia ľudia, keď prestať s fajčením je ťažké samo o sebe.“

Boris: „Hnevá ma to, že som možno už závislý, že to nemám pod kontrolou...“

Andrej: (Pozrel sa Borisovi do očí a súhlasne prikývol hlavou.)

Boris: „Ja nerád fajčím. Som ako vyvrheľ, keď fajčím na verejnosti.“

Andrej: (ďalej sa zamýšľa) „Znie to, ako keby si chcel naozaj prestať. Bojíš sa, že by si mohol zlyhať...?“

Boris: „Áno, myslím, že je to tak... Myslím, že som sa s nikým o tom takto nerozprával. ...Chcel by som prestať, ale rozčuľuje ma ten nátlak od ľudí.“

Andrej: „Ja by som ťa nechcel do ničoho tlačiť. Neviem, či ťa môžem nejako upokojiť, určite by som ti chcel pomôcť, ako sa mi bude dať. Teda, ak budeš chcieť...“

Boris: „Ty si taký ochotný a tak sa o mňa staráš... áno, ale... keby som sa ešte na to necítil pripravený... berieš to?“

Andrej: „Samozrejme Andrej, budem stále tvoj kamarát. Len ide o to, že ťa chcem mať za kamaráta dlhšie.“

Boris: „No dobre, tak to možno skúsím... Ale nehovor to nikomu, áno?“

Andrej: „Jasné, rozhodneš sa, keď sa na to budeš cítiť. Nikomu o tom nebudem hovoriť.“

Zdroj: M. B. Rosenberg (2016, s. 107 – 108)

3.4 Metódy a techniky pre zlepšenie komunikácie medzi študentmi

Nasledujúcu aktivitu uvádzame ako príklad, je možné ho využiť v rámci skupinovej práce so študentmi v predmete sociálno-výchovné poradenstvo. Cieľom aktivity je rozvíjať verbálnu komunikáciu študentov a študentiek, formulovať otázky, diskutovať navzájom a poukázať na zásady efektívnej komunikácie.

AKTIVITA



Názov aktivity: **Aj slová majú svoju moc**

Počet na hru: pre každú skupinku jeden inštruktor

Veľkosť skupiny: Závisí od skupinovej dynamiky. Ak je celá skupina schopná pracovať na jednej téme, rešpektovať názory iných, počúvať sa a neskákať si do reči, je možné pracovať aj v celej skupine. v závislosti od veku a veľkosti skupiny je väčšinou však vhodné rozdeliť skupiny na viacero menších (7 – 9 účastníkov v jednej pracovnej skupine). Takáto veľkosť skupiny je adekvátna a umožní všetkým členom skupiny sa vyjadriť k téme.

Cieľ diskusie: viesť skupinu k formulovaniu zásad efektívnej komunikácie, príp. identifikovať javy, ktorým sa v komunikácii treba vyhnúť.

V úvodnej časti ponúkame nasledujúce zásady:

- vyjadrujme sa jasne
- zväžme obsah svojich slov
- budme konkrétny
- vyjadrujme sa zrozumiteľne
- vyjadrujme sa jednoznačne
- dbajme na správne dávkovanie informácií
- voľme primeranú formu
- overme si správnosť pochopenia

Zdroj: OZ PERSONA

PRIEBEH DISKUSNEJ AKTIVITY

Diskusiu možno začať príbehom, krátkou prezentáciou alebo filmovým klipom, od ktorého môžeme následne odvíjať diskusiu a otázky v nej. V prípade tejto aktivity sme použili zvukový záznam, na ktorom nespokojný zákazník telefonuje na zákaznícku linku (<http://www.youtube.com/watch?v=vNFcb-0Qtho>).

Následne prebehne skupinová diskusia, ktorá sa nám javí ako vhodná metóda, keď chceme odovzdať účastníkom množstvo informácií, inak by sme ich „museli“ podať formou prednášky. Relevantným faktorom je aktivizovať k aktivite (mentálnej aj fyzickej) mladých ľudí. Z tohto dôvodu formu diskusie považujeme za vhodný spôsob, akým možno tvorivo zapojiť mladého človeka do diania. Mladý človek prestáva byť pasívnym prijímateľom informácií, ale je ich spolutvorcom, predstavuje svoje vlastné názory a nápady. Veľké nároky sú v tomto type aktivity kladené na učiteľa v roli facilitátora, ktorý vedie skupinu.

Mal by zachytiť názory účastníkov, zhodnotiť ich, podporiť mladých v ďalšom uvažovaní, ak je potrebné, opraviť názory účastníkov a uviesť ich na správnu mieru. Facilitátor by mal diskusiu viesť k vopred stanovenému cieľu (viď ciele diskusie). K naplneniu tohto cieľa slúžia aj vopred pripravené otázky, ktoré v priebehu diskusie kladie účastníkom. Účastníci skupiny by sa mali medzi sebou dohodnúť, kto pôjde prezentovať výsledky ich práce pred ostatnými (diskutovať len v rámci malých skupiniek a nepodeliť sa s výsledkami práce pred všetkými nie je motivačné, a môže sa tak zabudnúť na dôležité informácie). Vybraný člen tímu má za úlohu robiť si stručné poznámky. Ostatní mu pomáhajú. Po prebehnutí diskusií v jednotlivých skupinách sa všetci účastníci s lektormi zídu späť v pracovnej miestnosti. Výsledky diskusie po častiach prezentujú zástupcovia jednotlivých skupín. Zástupca prvej skupiny prezentuje jednu časť problematiky, ostatní ho počúvajú a na konci doplnia, čo neodznelo. Podobným spôsobom následne prezentujú ďalší zástupcovia, ostatní ich pritom dopĺňujú. Takýmto spôsobom zamedzíme zdĺhavému opakovaniu sa a udržujeme celú skupinu v strehu. V prípade, že by skupiny zabudli spomenúť niečo dôležité, novú informáciu môžu na konci doplniť aj lektori.

Každú novú a relevantnú informáciu zapíše zapisovateľ na flipchart. Uľahčí a sprehľadní nám to spoločnú prácu a pre mladých je to zvyčajne zaujímavá skúsenosť.

MOŽNÉ OTÁZKY V DISKUSII

Čo rozumiete, keď sa povie: „Slová majú svoju moc“?; Stáva sa vám, že niekedy povieť niečo ešte predtým, ako sa nad tým poriadne zamyslíte?; Čo myslíte, ako možno čo najlepšie používať slová?; Stáva sa vám niekedy, že niektorým ľuďom rozumiete lepšie ako iným? Napr. učivo od niektorých učiteľov pochopíte lepšie ako od iných? Čím to je?; Kedy sa cítite príjemne, ak sa s vami niekto rozpráva? Čo naopak neznášate? Myslíte, že je správne voliť rovnaké slová, keď sa rozprávate s dospelými a rovnaké s deťmi?; Ako zistíte, či ste tomu druhému správne porozumeli? Stretli ste sa už niekedy s veľkým nedorozumením, keď vy ste hovorili jedno, a ten druhý rozumel niečo úplne iné?

Vhodnou alternatívou na rozvíjanie komunikačných zručností je prostredníctvom kariet "Value Cards". Aktivitu je možné aplikovať v rámci predmetu pedagogická komunikácia či prevencia sociálnej patológie v škole. Cieľom aktivity je porozumieť hodnotám v živote človeka a vedieť jednotlivé hodnoty vysvetliť a prezentovať svojimi slovami pred skupinou. V rámci aktivity je dôležité vedieť rešpektovať hodnoty iných ľudí.

AKTIVITA

Rozvoj komunikačných zručností s použitím karty hodnôt

„Svetom hodnôt Value Cards od značky „be creative“

Postup: Vstup do problematiky nadviažeme rozhovorom k téme,



ktorú budeme prezentovať v rámci prednášky či seminára. Cez pocity, ľudské práva až po hodnoty, ktoré v živote človek má a uznáva. Karty z balíčka rozložíme na zemi (koberci), kde v kruhu sedí skupina študentov. Jednotlivé karty si môžeme pozrieť (hodnoty s obrázkom a popisom na druhej strane). Každý študent si vyberie jednu kartu, ktorá charakterizuje niektorú z hodnôt, ktorá je pre neho v živote najdôležitejšia. Ak by si chceli vybrať jednu kartu viacerí študenti, posadia sa vedľa seba. Následne sa všetci vyjadria, akú hodnotu si vybrali a zdôvodnia aj prečo. Takýmto spôsobom preberieme všetky hodnoty. Vyučujúci vyzve študentov a vedie s nimi rozhovor. Aktivitou môžeme nadväzovať na ďalšiu tému, ktorú chceme študentom prezentovať.



Niekoľko slov na záver

Kapitola nemala za cieľ obsiahnuť všetky aspekty a oblasti komunikácie, pretože to ani nie je možné. Komunikácia predstavuje relevantný nástroj, ktorý nám umožňuje nadviazať kontakt s druhými ľuďmi, prehlbovať ho, pochopiť seba aj ostatných. Proces efektívnej komunikácie je dlhodobý a tiež determinovaný viacerými faktormi. Relevantné je poznať zásady vysielania a prijímania správy, či už vo verbálnej alebo neverbálnej podobe. Efektívna komunikácia predstavuje jeden z najdôležitejších prvkov, ktorý vytvára kultivované medziľudské vzťahy. Kvalitná komunikácia je dôležitá v pracovnom i v školskom prostredí. Nároky na komunikatívnosť sa neustále zvyšujú, a preto je nevyhnutné rozvíjať komunikačné predpoklady v školskom prostredí (Soroková, 2019).

Ľudia v súčasnej spoločnosti sú obklopení rôznymi elektronickými médiami, ako sú počítače, notebooky, smartphony, mobily, tablety a ďalšie zariadenia. Uvedené zariadenia majú zväčša prístup na internet, ktorý umožňuje široké možnosti od vyhľadávania informácií cez vzdelávanie, trávenie voľného času, nakupovanie, ale najmä komunikovanie v pracovnej či súkromnej sfére až po realizovanie stretnutí či udržiavanie vzájomných vzťahov. A práve tu je priestor pre rozvíjanie kritického myslenia, pretože mladí ľudia nemajú často dostatočne rozvinuté kritické myslenie, a preto nie sú schopní uvedomiť si riziká používania elektronických médií.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Aký význam má komunikácia pre nás v pracovnom, školskom či inom prostredí?
2. Pouvažujte v skupinách alebo v dvojiciach nad situáciou, ktorá viedla ku konfliktu a skúste navrhnúť možné riešenia? Kedy je vhodné aplikovať uvedený štýl riešenia konfliktov? Skúste navrhnúť aj konkrétnu modelovú situáciu.
3. V čom spočívajú determinanty efektívnej komunikácie?
4. Pokúste sa spomenúť si na situáciu, keď ste riešili nejaký problém s konkrétnou osobou. Ako ste vtedy reagovali? Vedeli by ste teraz reagovať inak? Pokúste sa použiť prvky nenásilnej komunikácie? Môžete si to odprezentovať vo dvojiciach.

Pre ďalšie vzdelávanie a inšpiráciu je možnosť využívať mnohé webové portály:

Webinár Komenského inštitútu Lenivý učiteľ: zmysluplné domáce a online vzdelávanie. (lektor: Robert Čapek je autorom kníh o zážitkovom vzdelávaní).

<https://www.youtube.com/watch?v=BNtV9FK1MIE>

Virtuálne prehliadky 12 najväčších svetových múzeí (zoznam a linky)

https://people.com/travel/stuck-at-home-these-12-famous-museums-offer-virtual-tours-you-can-take-on-yourcouch/?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=social-share-article&utm_content=20200314&utm_term=7728056&fbclid=IwAR05sH1voJGcxLx-iFB8_4YaSYpyUnHzomgilbwKbHblykdCYbuarsSicWc

Učíme na diaľku - web Ministerstva školstva pre pedagógov – tipy a triky

<http://www.ucimenadiaľku.sk/odporucania/zadavanie-uloh-online-rady-a-tipy/>

LITERATÚRA

Bednárík, M. a i. (2020). *Ako v čase krízy zabezpečiť prístup k vzdelávaniu pre všetky deti*. Reviewed from www.minedu.sk/ivp

Brozmanová, A. a kol. (2014). *Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Belianum.

Burák, E. (2017). *Komunikácia v konflikte a kríze*. Ružomberok: Tesfo.

De Vito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.

Gabura, J. & Gabura, J. ml. (2015). *Teória komunikácie v kontexte pomáhajúcich profesií*. Nitra: UKF.

Gajdošová, E. (2015). Sme dnes iní ako kedysi? In *Zborník príspevkov z odbornej konferencie Virtuálna generácia*. (pp. 21-34). Reviewed from <https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/virtualna-generacia-sme-dnes-ini-ako-kedysi-zbornik.pdf>

Gálik, S. (2011). *Úvod do filozofie médií*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.

Gálik, S. (2012). *Dejiny európskej filozofie v kultúrno-mediálnom kontexte (1. časť)*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.

Gordon, T. (2015). *Škola bez porazených*. Malvern.

Gymerská, M. & Kožuch, B. & Zaškarová, V. (2009). *Ako komunikovať s druhými*. Bratislava: OZ Persona.

Gymerská, M. & Kožuch, B. et al.: Ako riešiť konflikty a ostať priateľmi. Reviewed from <http://www.ozpersona.sk/metodiky/konflikty.pdf>

Heroutová, M. (2004). Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. In Vítková, M. a kol. 2004. *Integrativní speciální pedagogika – integrace školní a sociální*. Brno: Paido.

Jiráček, J. – Köpplová, B. (2007). *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.

Kollárik, T. a kol. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: UK.

Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.

Kudláčková, B. (2007). *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy*. Praha: Karolium.

McLuhan, M. (2011). *Jak porozumět médiím. Extenze člověka*. Praha: Mladá fronta.

Niklová, M. & Stehlíková, J. (2018). *Podpora osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov 6. ročníka základných škôl*. Banská Bystrica: Belianum.

Olšovský, J. (2005). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia.

Ondrisová, S. (2018). *Tréninový materiál Živica*.

Ondrušek, D. (2007). *Efektívna komunikácia v terénnej sociálnej práci*. Bratislava: PDCS.

Rosenberg, B. M. (2016). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.

Schulz von Thun, F. (2003). *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada.

Soroková, T. (2019). *Efektívna komunikácia v riaditeľni*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Svatoš, T. (2006). *Kapitole ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Správa o mládeži. (2018). IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Reviewed from https://www.iuventa.sk/files/som/som-sprava%20o%20mladezi%202018_popularizovana.pdf

Theodoulides, L., Jahn, P. 2013. *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada.

Teórie, modely a formy rozvoja zručnosti kritického myslenia v procese učenia sa

4

O čom je kapitola?

V tejto kapitole prezentujeme viaceré prístupy, ktorými sa môže rozvíjať zručnosť kriticky myslieť v procese učenia sa. Zameriame sa na tie teoretické koncepty, ktoré sa dajú použiť v akomkoľvek študijnom predmete, ako napríklad teória zážitkového učenia sa, Kolbov cyklus, Brookfieldov model, navrhujeme niekoľko techník podporujúcich diskusiu a interakciu medzi pedagógom a študentom, ako aj medzi študentmi navzájom. V kapitole sú uvedené formy a prístupy, ktoré sledujú spoločný cieľ – vychovávať kriticky mysliaceho človeka, ktorý dokáže diskutovať na základe faktov, sformulovať argumenty a uvedomovať si súvislosti. Základné koncepty sa môžu uplatniť počas prednášok, seminárov a v rámci akýchkoľvek vzdelávacích aktivít. Dôraz sa kladie na výber a použitie takých foriem a techník, ktoré podporujú interakciu medzi pedagógom a študentom, diskusiu a najmä participáciu študenta na vlastnom procese učenia sa.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. AKO VZDELÁVAŤ A ROZVÍJAŤ PRIEREZOVÉ KOMPETENCIE?
2. AKO PODPORIŤ ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA?
3. AKÉ SÚ ZÁKLADNÉ TEÓRIE A MODEL Y UČENIA SA PODPORUJÚCE KRITICKÉ MYSLENIE?
4. ČO JE AKTÍVNE UČENIE A AKÝMI VZDELÁVACÍMI FORMAMI A METÓDAMI SA PODPORUJE?
5. AKO POSILNIŤ INTERAKCIU SO ŠTUDENTMI A ICH PRIAMU PARTICIPÁCIU NA FORMOVANÍ ZRUČNOSTI KRITICKÉ MYSLENIE?

4.1 Vzdelávanie zamerané na rozvoj prierezových kompetencií

Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania, než k obsahu učiva (Rosa a kol, 2000).

Kritické myslenie (KM) sa v súčasnosti stále častejšie označuje ako kľúčová kompetencia a zručnosť 21. storočia (Unesco, 2013). Podľa najnovších správ World Economic Forum (2018) je kritické myslenie uvádzané ako druhá najdôležitejšia spôsobilosť v budúcnosti spomedzi najpotrebnejších top desiatich. Na porovnanie – do roku 2015 bolo kritické myslenie na 4. mieste medzi najpožadovanejšími svetovými kvalitami človeka.

Kompetencie, ktorými sa označujú vzdelávacie výstupy, môžeme v princípe rozdeliť na odbornú špecifickú a prierezovú (prenositelnú, kľúčovú). Kým prvá skupina sa viaže na výkon konkrétneho povolania, čo súvisí s konkrétnym odborom vzdelávania, prierezové sa dajú využiť v rôznych povolaniach a odboroch. Medzinárodným trendom v posledných desaťročiach je práve rozvoj prierezových kompetencií. Tie sú podstatne flexibilnejšie, dávajú jednotlivcovi výbavu neustále sa vzdelávať a adaptovať sa na nové podmienky.

V literatúre nájdeme množstvo definícií pojmu **prierezová či kľúčová kompetencia**. S určitou konceptualizáciou prišiel Eurydice (2002), podľa ktorého kľúčová kompetencia umožňuje jednotlivcovi úspešne sa začleniť do sociálneho prostredia, ktoré sa neustále mení a je

nepredvídateľné. Zároveň si jednotlivec zachováva svoju nezávislosť. Taktiež si vytvára predpoklady pre neustále učenie sa novým vedomostiam a zručnostiam (In Swenne, Van der Klink, 2009).

Rešpektovanou definíciou sa stalo „Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)“ (2006), kde kompetencie predstavujú kombináciu vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. **Kľúčové (prierezové) kompetencie** sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.

V systéme vzdelávania na Slovensku sa tradične venuje veľká pozornosť najmä všeobecnej a odbornej teoretickej výučbe. Príprava pre život v spoločnosti, ktorá sa neustále a rýchlo mení a prináša nové výzvy, je v rámci vzdelávacieho procesu realizovaná nedostatočne. Prierezové kompetencie sa začínajú objavovať aj v medzinárodných odporúčaniach a oficiálnych dokumentoch, aj keď treba povedať, že v najdôležitejších európskych a národných materiáloch (aj na Slovensku) skôr implicitne (Vaňo, 2016).

Slávny britský filozof a matematik Bertrand Russell poukázal na zaujímavý paradox, že školské vzdelávanie sa stalo jednou z hlavných prekážok inteligencie a slobody myslenia. Aj keď mal na mysli britské školy a povedal to v 20. storočí, bohužiaľ, jeho výrok je aktuálny aj pre 21. storočie, a aj pre slovenské školstvo (In Burjan, 2010).

Autor ďalej poukazuje na viacero príčin, prečo to v našich vzdelávacích inštitúciách s kritickým myslením nevyzerá dobre, kritika je prevažne smerovaná na základné a stredné školy. Avšak veľa z uvedených pripomienok

odzrkadľuje aj mylné chápanie procesu učenia sa na našich vysokých školách. Autor uvažuje aj o tom, aký význam a poslanie má mať vysokoškolské vzdelávanie. Uvádzame tie najpodstatnejšie zdôvodnenia:

1. Kritické myslenie je všeobecná prierezová kompetencia. Vzdelávacie inštitúcie, poskytujúce formálne vzdelávanie, sú koncipované striktné predmetovo, a preto sa im nedarí rozvíjať všeobecné kompetencie. Objavili sa tendencie formovať prierezové kompetencie zavedením nových predmetov, ako sú etická alebo estetická výchova, ale to nie je ideálne riešenie.
2. Ani pedagógovia nemajú úplne jasno, čo sú to prierezové kompetencie a ako by sa mali rozvíjať, keďže aj ďalšie vzdelávanie pedagógov je koncipované predmetovo.
3. Veľkou prekážkou upevňovania a rozvíjania KM vo vzdelávacích inštitúciách je príliš autoritársky duch. Akýkoľvek direktívny prístup a pretrvávajúca tradícia „authority“, ako aj mýtus o tom, že „učiteľ vie všetko a má vždy pravdu“, je veľký nepriateľ KM.
4. Považujeme za prirodzené, že učitelia majú žiakom na hodinách „oznamovať, ako sa veci majú“ a žiaci by mali informácie poskytované učiteľmi „vziať na vedomie“. Málokedy je vytvorený čas na diskusiu alebo na otázky.
5. Kladenie otázok, diskusia, argumentácia, či len naznačenie iného uhla pohľadu zo strany žiakov ako základného prejavu KM sú vnímané ako spochybňovanie toho, čo učiteľ hovorí, ako útok na jeho autoritu.
6. Študenti nie sú vedení k tomu, aby k preberanému obsahu zaujali vlastné stanovisko. (Burjan, 2010).

Zarážajúce je, že prostredie, kde by malo byť vedecké skúmanie a vzdelávanie založené na spochybňovaní, porovnávaní, argumentovaní a kladení si nespočetného množstva otázok, nie je bežnou praktikou.

AKTIVITA

Aké otázky najčastejšie kladieme študentom?

Silnou zbraňou, ktorou sa buď povzbudzuje, alebo naopak – potláča kritické myslenie, sú otázky. Otázkami sa vytvára príjemná atmosféra na diskusiu, určuje sa nimi, akým spôsobom je zmysluplné učiť sa, čo sa vo vzdelávacom procese najviac oceňuje, „kto“ a čo „je“, alebo naopak – „nie je“ vhodným zdrojom informácií a znalostí. Otázky zamerané na memorovanie, zopakovanie toho, čo si zapamätali, prípadne také, ktoré obmedzujú myšlienkové procesy, dávajú študentom odkaz, že myslieť je zbytočné a že sa od nich ani nevyžaduje. Na druhej strane otázky, ktoré nabádajú k premýšľaniu, k dohadom, špekulácii, rekonštrukcii, predstavivosti, tvorbe či konfrontácii zvyšujú úroveň myslenia a učia, že myslenie je hodnotný a inšpiratívny proces pre každého jednotlivca.

Medzi základné otázky v akomkoľvek vzdelávacom procese patria také, ktoré vedú k jednoduchým činnostiam, spojeným s rozmyšľaním a prezentovaním vlastného názoru. Zároveň sa študenti naučia určitej postupnosti: ako pracovať s informáciami, zdrojmi

a formovať si vlastný názor. Prvá otázka by mala smerovať k zisteniu zdroja informácií a posúdeniu jeho relevancie a dôveryhodnosti, tieto základy sú uvedené už v prvej kapitole.

Aký je zdroj? Kto je autorom? Kde to bolo uverejnené? Aký cieľ sa sleduje? (overuj)

Ako to vyzerá? (opíš)

Na čo sa to podobá, resp. od čoho sa to odlišuje? (porovnávaj)

Z čoho je to zložené? Z čoho je to urobené? Aké dáta sú k dispozícii? (analyzuj)

Ako to môžeme použiť? Čo nám z toho vyplýva? (aplikuj)

Je to dobré? V čom je to dobré? Je to zlé a prečo? (argumentuj)

Výsledky výskumu, ktorý sme uskutočnili medzi študentmi bakalárskeho stupňa štúdia ekonomického zamerania na VŠ, ukázali, že študenti dôverujú informáciám prezentovaným počas pedagogického procesu vo veľmi vysokej miere – až 88,8 percent. Spochybňovanie informácií a poznatkov, prezentovaných pedagógom v intervale „výnimočne a nikdy“, nebolo vôbec zaznamenané. Z uvedeného výsledku sa môže vyvodiť záver, že študenti pasívne preberajú poznatky, ktoré sú im prezentované, a nie sú vedení ku konfrontácii či diskusii, prípadne k ich doplneniu aj z iných zdrojov.

Študenti by sa mali v procese vzdelávania naučiť hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných, čo je veľmi dôležitá oblasť kognitívnych schopností človeka. Takéto kompetencie sú nevyhnutné nielen pre ich úspešné uplatnenie sa v praxi, ale je to dôležité aj pre tých, ktorí pôsobia v rôznych vzdelávacích inštitúciách, aby boli schopní jasne vysvetliť, čo učia, ako učia a prečo je schopnosť kriticky uvažovať pre spoločnosť dôležitá.

Steele a Meredith (1991) uvádzajú, že vo vzdelávacom procese sa dáva veľmi málo priestoru na diskusiu a prezentáciu vlastného názoru študentov. Autori to bližšie vysvetľujú, že sa to zdôvodňuje vysokým časovým zaťažením pedagógov a nárokov na ich osobnosť vo výchovno-vzdelávacom procese. To je v rozpore so základnými princípmi demokratickej pedagogiky, ktorá kladie dôraz na nasledujúce kategórie: samostatné myslenie, integrované učenie, vyššie myšlienkové procesy, učenie sa spolupracou, odvaha riskovať, zvýšená sebaúcta a sebadôvera, sebareflexia, vyučovanie orientované na študenta, snaha a zodpovednosť študenta za výsledky svojho učenia.

Pojem učenie v rámci psychológie je možné opísať z pohľadu činnosti ako filozofickú kategóriu, ako predmet skúmania, alebo aj ako prebiehajúce procesy. Armstrong (2007) považuje učenie za účinný návod, ako spracovávať a vysvetľovať interné a externé informácie prevažne explicitnej povahy a ako reagovať. V takomto procese učenia sa vytvárajú nové znalosti alebo nové uhly pohľadu.

Učeniu sa venujú teoretici už desiatky rokov. Každému je veľmi dobre známa Pavlovova teória (1927) testovaná na psoch, ktorá získala názov „podnet – odozva“. V skúmaní pokračoval ďalej Skinner (1974), ktorý prišiel s názorom, že učenie vychádza najmä z udalostí, ktoré sa stanú potom, keď urobíme určitý krok alebo činnosť.



Čiže hnacou silou učenia sú následky ďalšieho správania sa jedinca.

Theodoulides a Jahn (2013) zosumarizovali viacero uvedených definícií procesu učenia sa a poukázali na to, že učenie je zložitý kognitívny (poznávací) proces, ktorý je založený na očakávaniach a na spojení dvoch alebo viacerých podnetov v mysli, čiže je to proces myslenia.

Učenie v tomto procese má jedinečné postavenie. Nie však učenie, ktoré je vnímané ako prázdna povinnosť, ale učenie, ktoré vnímame ako proces nevyhnutne nutný pre naplnenie nášho životného poslania. V procese získavania nových poznatkov, učenia sa, prevláda niektorý z nasledovných prejavov:

- Klasické memorovanie, opakovanie najmä teoretických poznatkov. V tomto procese myslenia nie je zastúpená ani tvorivosť, ani žiadna vlastná iniciatíva prezentovania vlastného názoru. Bohužiaľ, takýto spôsob učenia sa a myslenia ešte stále prevažuje v našom vzdelávacom systéme.
- Pochopenie konceptov a poznatkov niekoho iného. Ide o pretransformovanie vedomostí druhej osoby do vlastných slov, na vlastnú mentálnu úroveň. Keď pracujeme na tom, aby sme pochopili myšlienku, ktorej autorom je druhá osoba, prvá fáza nášho premýšľania je pasívna, iba akceptujeme to, čo vymyslel niekto druhý. Netvoríme nič nové, ani individuálne, iba uvažujeme a prijímame poznatky, ktoré sú známe a všeobecne platné.
- Kreatívne alebo intuitívne myslenie. Takéto myslenie je základom pre novátorské riešenia, tvorí úvod pre invencie a neskôr pre rôzne inovácie. Takýto spôsob myslenia je najčastejší u športovcov, umelcov a pod.
- Kritické myslenie je založené na argumentácii, na uvažovaní o súvislostiach a neustálom testovaní, hodnotení, rozširovaní a aplikovaní myšlienok, ktoré sme prijali. Predstavuje určité spochybňovanie doteraz platných teórií a postupov. Jeho základom sú otázky: *Ako inak by sme mohli postupovať?* *Prečo je to takto a s čím to súvisí?* *V čom sú výhody a nevýhody?*
- Kritické myslenie obsahuje prvky reflexie, pretože svoje tvrdenia neustále hodnotíme a testujeme, pomáhame nám vidieť skutočnosti z viacerých uhlov pohľadu a flexibilne na ne reagovať (spracované podľa: Theodoulides, Jahn, 2013).

Myslíme si, že aj memorovanie faktov a pochopenie konceptov sú dôležitými úvodnými aktivitami pre kritické myslenie, avšak sami o sebe kritické myslenie nenavodzujú. Podnecovať u študentov ich samostatné úsilie a riadiť ich psychické procesy je oveľa ťažšie, ako im „odovzdať“ hotové poznatky.

Základným predpokladom toho, aby sa študenti naučili kriticky myslieť, je, aby sa s princípmi a postupmi na rozvoj tejto zručnosti v prvom rade stotožnili pedagógovia. Kosturková (2011) obhajuje, že to, aké vyučovacie metódy sú uplatnené a aký prístup k študentom a k procesu učenia sa využíva, má vplyv na rozvoj prierezových

kompetencií. KM je základná zručnosť každého pedagóga pri vedení študentov k tomu, aby sa naučili analyzovať a hodnotiť množstvo informácií, argumentovať, riešiť problémy, rozpoznať nové možnosti a vytvoriť si vlastný názor. Je potrebné zanechať stereotypy a vydať sa na cestu takých metód a postupov, ktoré sú v súlade so súčasným vedeckým poznaním a s cieľom pripravovanej reformy nášho školstva. Dôležité je hľadať prístupy, ktoré môžu podporiť proces učenia tak, aby rozvíjal prierezové kompetencie, a teda aj kritické myslenie študentov. Je možné ich neustále vylepšovať, trénovať a upevňovať takýto spôsob myslenia nielen v pracovnom, ale aj v osobnom živote. Disponovať zručnosťou KM a vedieť ju uplatňovať v každodennom živote je dôležité, predstavuje nový životný štýl pre súčasnú komplexnú, nepredvídateľnú a neustále sa meniacu dobu.

4.2 Motivácia a prekážky uplatňovania kritického myslenia na VŠ

Viacerí autori (Brookfield, 2012, Davies, 2011, Behar-Horenstein a Niu, 2011) sa v súvislosti s rozvíjaním zručností KM zhodujú v tom, že je to kognitívna zručnosť, ktorú je potrebné sa učiť a trénovať v procese vzdelávania, keďže je veľmi ťažké nadobudnúť ju v práci alebo v každodennom živote. Ide vlastne o metódy vedeckej práce, uplatňované aj v bežných situáciách, preto je prirodzené, že by sa s nimi mal človek zoznámiť vo formálnom vzdelávaní.

Často sa predpokladá, že už počas základnej a strednej školy majú mladí ľudia dostatok možností rozvíjať kritické myslenie, na vysokej škole by ho však mali aj vedieť prirodzene používať. Skúsenosti vysokoškolských pedagógov však svedčia o tom, že úroveň zručnosti kriticky myslieť u študentov nastupujúcich na VŠ je vo väčšine prípadov nedostatočná a je potrebné ju cielavedome rozvíjať.

Štúdie zahraničných autorov naznačujú, že ani absolvovanie vysokoškolského štúdia nie je zárukou rozvoja tejto zručnosti (Davies, 2011). Je nutné uvedomiť si, že štúdium na VŠ je takmer poslednou príležitosťou výrazne si zlepšiť KM, čo pedagógov zaväzuje venovať tejto oblasti vzdelávania zvýšenú pozornosť. V posledných desaťročiach sa pod vplyvom požiadaviek praxe a zmien súvisiacich s informačnou expanziou stáva kritické myslenie jedným z najvýznamnejších cieľov vo vzdelávaní na vysokých školách, čomu zodpovedá záujem výskumníkov aj pedagógov o túto oblasť (Ennis, 1993, Davies, 2011, Kosturková, 2014).

Človek, ktorý využíva kritické myslenie v bežnom živote, rozlišuje nielen medzi názormi a faktami, ale dôsledne premýšľa o informáciách, aby sa v nich snažil získať čo najviac súvisiacich informácií. Získava to najmä overovaním si ich pravdivosti od viacerých navzájom nezávislých zdrojov. Tie by však mali spĺňať závažnú podmienku – dôveryhodnosť.

Obrovské množstvo dnes dostupných informácií nie je možné obsiahnuť, porozumieť im v plnom rozsahu či

naučiť sa ich tradičným spôsobom. Navyše znalosť holých faktov bez súvislostí je bezcenná. Bez našej schopnosti zlučovať, triediť, porovnávať a hodnotiť sú informácie nepoužiteľné. Odpovedať na otázky, ktoré žiadajú doslovné odpovede a nevyžadujú premýšľať, argumentovať či hľadať súvislosti, minimalizujú snahu formulovať vlastný názor, nepodnecujú diskusiu. Odpovede na takéto otázky sú založené na povrchnej znalosti obsahu témy, iba pridaním nejakej frázy alebo primerane zvolených slov, termínov, definícií. Takéto vzdelávanie vedie mladého človeka k snahe vybaviť faktické informácie bez toho, aby pochopili hlavnú myšlienku, ku ktorej sa fakty viažu. Vedie ho k učeniu sa nasпамäť, memorovaniu, biflovaniu.

V prvej kapitole učebnice sme uvádzali nelichotivé výsledky, ktoré dosahujú naši žiaci a študenti (pozri štúdiu v časti 1.2). Ak je cieľom nášho vzdelávania rozvoj prierezových kompetencií a príprava absolventov pre výzvy súčasnej doby, tradičné metódy učenia sú nevyhovujúce.

Pomerne často sa poukazuje na to, že študenti majú málo priestoru na diskusiu. Stále sa to odôvodňuje tým, že je toho veľa, čo sa počas vyučovania musí stihnúť. Vyučujúci na VŠ má dostatočnú voľnosť vymedziť si obsah predmetu, ako aj vybrať takú formu a techniku, ktorá bude podporovať myslenie, záujem študentov a zároveň naplní ciele vzdelávania. Pedagogovia, najmä na vysokých školách, by mali zohrávať rolu facilitátora, sú sprievodcami na ceste učenia sa, prípadne mentormi a koučmi. Na akademickej pôde pedagóg iniciuje diskusiu, kde zdôrazní, že neexistujú definitívne pravdy, ale že myšlienky a názory sú formujúce, že svet je zložený z komplexných a rozsiahlych ľudských konštrukcií. V diskusiách s uplatnením prvkov kritického myslenia si uvedomíme, ako spoločenské procesy fungujú. Tie sú založené na tzv. súkromných pravdách a tvrdeniach, na ktorých sa ľudia dohodnú, tie sú však neustále vystavované tlaku nových poznatkov – pod týmto tlakom pôvodné „pravdy“ strácajú svoju hodnotu na úkor iných, tak isto len dočasných pravd.

Podľa Burjana (2010) na všetkých typoch vzdelávacích inštitúcií je nevyhnutné začať využívať nové postupy a metódy, ktoré zlepšia kvalitu vyučovacieho procesu, posilnia prierezové kompetencie žiakov a študentov, a tak prepoja vzdelávanie s potrebami praxe a vzdelávaciu inštitúciu s reálnym životom. Ako toto môžeme dosiahnuť? Už sme začali, položili sme si otázku! Osvojme si vetu: „Keď študenti prestanú klásť otázky, mali by si ich začať klásť učitelia.“

Pri pozorovaní vyučovacích aktivít jedno z piatich sledovaných hľadísk podporujúcich KM bolo, v akej miere študenti kladú otázky. V rámci použitej bodovacej stupnice od 1 do 99 toto kritérium podľa pozorovateľov skórovalo v priemernej veľičine len 25 bodmi. Následne sa dotazníkom zisťovali, aké sú bariéry u študentov, aby sa pýtali počas seminárov. Na otázku „čo by mi pomohlo, aby som sa viac pýtal/a?“ študenti úprimne odpovedali, že:

- a) naštudovať si tému a materiály,
- b) menej štrukturovať semináre a vytvárať väčší priestor na diskusiu,
- c) nemať obavy z výsmechu zo strany iných študentov.

Kritické myslenie nie je vrodené. Je výsledkom vedenia dieťaťa k takémuto spôsobu uvažovania rodičmi, ako aj pedagógmi na všetkých stupňoch vzdelávania. Je to zručnosť alebo mentálny zvyk, ktorý je možné osvojiť si a naučiť sa ho. Môžeme ho vnímať ako dlhodobý proces výchovy a vhodne vedeného vzdelávania, a taktiež ako krátkodobé špecifické školenie a tréning na získanie rôznych konkrétnych zručností KM akými sú: argumentácia a diskusia, reflexia a sebareflexia, konštruktívna spätná väzba a iné súvisiace prístupy.

Mali by sme si uvedomiť, že o tom, či naši študenti, budúci voliči a občania budú mať rozvinuté kritické myslenie, nerozhoduje osud alebo dedičnosť, ale to, ako s nimi komunikujeme, ako ich vychovávame, vedíme a vzdelávame.

RADY (R) a TIPY (T),

na čo sa zamerať v procese edukácie a ako to realizovať



R: Vedme mladých ľudí, aby premýšľali o tom, čo sa dozvedajú, resp. aby išli do hĺbky predkladanej informácie.

T: Zadať aktivitu, aby monitorovali dennú tlač a hľadali články, v ktorých sa vyskytujú rôzne kvantitatívne údaje (napr. „každých 5 sekúnd zomrie na zemeguli od hladu jedno dieťa“). Ako si môžu rýchlym odhadom urobiť predstavu, či informácia môže byť pravdivá?

R: Podporujeme špekulatívny prístup k faktom, ktoré sa neustále z rôznych zdrojov dozvedáme.

T: Nájdite rôzne články, blogy, správy najmä zo sociálnych sietí, v ktorých sa vám niečo nezdá, resp. nad niečím pochybujete.

R: Iniciujte kladenie otázok vždy a všade. Spýtajte sa ako rodič, keď vaše dieťa príde zo školy domov: „Čo si sa dnes v škole opýtal/la?“

T: Vyhláste súťaž o najzaujímavejšiu otázku k téme, ktorej sa na hodine, prednáške, seminári venujete.

R: Dovoľme polemizovať, nesúhlasiť či pochybovať nad preberanou témou, tvrdením či koncepciou. Autorita sa nezíska tým, že nepripustím svoju neomylnosť, nedovolím pochybovať a pýtať sa. Naopak, toto je prejav odbornej slabosti a neistoty. Tí pedagógovia, ktorí dokážu a sú ochotní polemizovať a argumentovať, získavajú najčastejšie rešpekt a úctu.

T: Zorganizujte moderovanú diskusiu v duchu „pre“ a „proti“, alebo „výhody“ a „nevýhody“.

R: Svet okolo nás nie je čierno-biely. Vedme mladých ľudí, aby sa snažili vidieť veci z viacerých uhlov pohľadu. Viaceré témy sú problematické, pretože sa prezentujú veľmi zjednodušene, často čierno-bielo (napr. rómska otázka, práva LGBTIQ, migranti a pod.), nedáva sa priestor na diskusiu a na skúmanie viacerých alternatív, riešení.

T: Zadať úlohu zistiť a prezentovať pozitívne príklady úspechov Rómov. Uskutočnite diskusiu na niektorú citlivú tému. Budete prekvapení, ako mladí ľudia uvažujú.

V nasledujúcich podkapitolách uvedieme vybrané modely procesu učenia sa a techniky i nástroje, ktorými sa rozvíja zručnosť KM. Keďže našou snahou je ukázať komplexnosť KM a procesný prístup rozvíjania tejto zručnosti, ako aj prezentovanie systému navzájom prepojených aktivít, zastávame názor, že rozvoj KM predstavuje určitú stratégiu, ktorá začína definovaním cieľa, dôležité je premyslieť si a naplánovať, čo potrebujeme zrealizovať v záujme dosiahnutia cieľa (prezentované v časti 4.3) a akou technikou, nástrojom či vzdelávacou metódou (časť 4.4) to budeme implementovať.

Môže trvať dlhší čas, kým si takýto postup učiteľa osvoja a kým sa dostavia výsledky. Sme toho názoru, že veľa učiteľov má zanievanie vzdelávať sa inovatívnym spôsobom, ako aj úprimný záujem o výchovu budúcej generácie, ktorá bude uvažovať, spochybňovať „zavedené pravdy“, správne sa rozhodovať, a tak sa aktívne spolupodieľať na rozumnom spravovaní našej krajiny.

4.3 Teoretické koncepty a modely podporujúce kritické myslenie v procese edukácie

V nasledujúcich častiach uvedieme proces plánovania a zakomponovania prvkov podporujúcich kritické myslenie do akejkoľvek vzdelávacej aktivity. Predstavuje to premyslený a systematický prístup prípravy akéhokoľvek vzdelávania. Takýto proces sa môže spočiatku javiť ako náročný a komplikovaný, avšak má pomerne jednoduchú štruktúru a je na každom pedagógovi, čo si vyberie a ako si prispôbi jeho jednotlivé časti. Podstatné je, že zavedením prvkov a techník KM vzdelávacia aktivita bude interaktívnejšia a zmysluplná nielen pre vašich študentov, ale aj pre učiteľa.

Uvedené teoretické koncepty a modely môžu vhodne slúžiť nielen učiteľom, ale aj študentom, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa, lektora, personalistu alebo aj pripravujú akúkoľvek aktivitu či projekt počas ich vysokoškolského štúdia.

Pred vzdelávacou aktivitou pri formulovaní akejkoľvek témy, ktorou sa chceme zaoberať, premýšľame nad jej všeobecným významom, nad otázkami k nej, uvažujeme o cieľoch, ako aj o tom, aký účel resp. dopad chceme témou dosiahnuť. Často si položíme otázku: *Prečo je práve táto téma dôležitá?*

Jedným z modelov, ktorý pomôže pedagógovi plánovať proces učenia tak, aby bol efektívny, štruktúrovaný, zameraný na subjekt vzdelávania a účinný je model **E – U – R**, kde **E** je **evokácia**, **U** je **uvedomenie si významu** a **R** znamená **reflexia**. Predstavuje jednoduchý prístup, ktorý dáva predstavu pedagógovi, čo sa deje, keď sa niekto učí nové poznatky. Týmto konštruktívnym modelom sa sleduje, ako plánovať a realizovať proces učenia, čo a v akom poradí má študent robiť, aby sa skutočne niečo naučil, pochopil to a vedel to použiť.

Na základe našej niekoľkoročnej vzdelávacej praxe a lektorských skúseností doma ako aj v zahraničí dopĺňame štvrtú zložku modelu, a tou je „**Zhrnutie**“ (**Z**). Na záver každej aktivity, diskusie alebo simulácie iniciátor vzdelávacej činnosti zhodnotí, či bol splnený v úvode zadefinovaný cieľ aktivity (ak nebol splnený, zdôvodní, prečo sa to nepodarilo), zrekapituluje čo a ako sa postupovalo, vyzdvihne kľúčové poznatky z reflexie, a tak sa uzavrie cyklus procesu učenia.

Model E – U – R je spracovaný podľa kolektívu autorov Steelová, Meredith, Temple, Walter, (1998), a nami doplnený element **Z** je vhodný pre taký proces učenia sa, v ktorom je zámer, aby si študenti osvojili nové poznatky, usporiadali si ich v nových súvislostiach, prepojili ich so svojimi skúsenosťami. Umožňuje zároveň zamerať vzdelávanie na rozvoj sociálnych a kognitívnych zručností a následne priamo transcendentných kompetencií.

Ako vhodne uplatniť model E – U – R - Z?

Prvá fáza – evokácia – v nej sa prepájajú už existujúce znalosti, skúsenosti, predstavy či súčasné informácie s cieľom procesu učenia sa pre danú aktivitu. Snažíme sa jednoduchými otázkami utriediť existujúce predstavy o téme, ktorou sa ďalej budeme zaoberať.

Príklady vhodných otázok:

Prečo si myslíte, že...?

Ako podľa vás...?

Zažili ste niekedy...?

Ako by ste sa cítili, keby...?

Uvedte viac rôznych riešení a odpovedí...

Otázky sa kladú tak, aby sa nevyklúčili žiadne názory študentov, správne či nesprávne, aby sme získali čo najlepší prehľad o úrovni poznania danej témy.

ZAMYSLIME SA

Tipy a rady ako urobiť dobrú evokáciu:

- mať ujasnený cieľ seminára prípadne aktivity, ktorý je definovaný veľmi jasne a konkrétne,
- úvodná otázka na brainstorming nemá byť široko sformulovaná, ale v súlade so špecifickým cieľom seminára, aktivity resp. procesu učenia sa,
- dohady, názory môžeme povzbudzovať napríklad kladením vhodných doplňujúcich otázok: „Prečo áno, prečo nie? Odkiaľ máš tieto informácie? Je to podľa teba dôveryhodný zdroj? Čo si ty o tom myslíš?“
- prijímať a zapisovať všetky predpoklady (môžu to byť aj predsudky, stereotypy), odhady a názory,
- nepovedať správnu odpoveď, ale citlivo nabádať kladením spochybňujúcich alebo rozširujúcich otázok,
- získať „aha-moment“ u väčšiny študentov,
- motivovať pre prácu na danej téme,
- navodiť atmosféru bez autoritatívnych názorov, odpovedí alebo riešení pedagóga.



Druhá fáza – uvedomenie si významu (Realisation of meaning) má pomerne široký význam a obsah. Môže ísť o „vytváranie významu“, keď sa významy utajené v pamäti študenta alebo napísané niekde v texte stávajú skutočné, vychádzajú najavo a sú k dispozícii preto, že študent si ich oživí, nájde uvedomí si ich obsah, následne s ďalšími študentmi si ich vyjasňuje a diskutuje o nich. Môže ísť aj o iný prístup, a to „vedomé poznanie významu“, kedy sa posúvame k jasnemu pochopeniu nášho predpokladu, teda toho, čo sme odhadovali a očakávali na základe určitého zdroja alebo textu, a teda význam si uvedomíme a potvrdíme, ak sme ho už poznali.

V tejto fáze sa uvádzajú zdroje a pracuje sa s viacerými prameňmi (texty, publikácie, prednášky, názory expertov, experimenty, videá, návštevy múzeí, divadiel a prezentácie, ukážky výskumov, projektov a pod.). Študenti vlastnou analýzou zdrojov hľadajú odpovede na otázky z evokácie, overujú si, či to, na čo prišli v evokácii, je pravda – potvrdzujú to, alebo vyvracajú, čiže argumentujú, prípadne si rozširujú svoje pochopenie témy, alebo sa dozvedia niečo iné, a nové.

Dôležité je, že študenti sa učia nielen informácie prijímať a analyzovať, ale zároveň premýšľať o tom, aký majú význam a hodnotu pre nich a pre spoločnosť. To je práve „uvedomovanie si významu“ novo získaných informácií, dochádza tu tiež k spresneniu významu tých informácií, ktoré už mali na začiatku skúmania témy. Prispieva k tomu aj ponechanie veľkej miery samostatnosti a príležitosti hľadať odpovede na vznikajúce otázky, ako aj nachádzať nové vysvetlenia.

Tretia fáza – reflexia (reflection) je proces učenia sa. V tejto fáze sa „urobí poriadok v hlave v tom, čo sme sa naučili“. Dôraz sa kladie na to, aby každý študent sformuloval svoje záverečné pochopenie po svojom. Svoje novonadobudnuté myšlienky a poznatky triedi, rozvíja, upravuje a formuluje. Reflexia sa týka cieľov, ktoré boli sformulované na začiatku a hodnotenia: *čo sa podarilo (aj čo sa nepodarilo, čo sme mali pochopiť alebo zvládnuť) a ako sa to podarilo (ako sme sa učili, aká bola cesta uvedomenia si, ako sme napredovali)?*

Model E – U – R – Z je cyklus. Reflexia na konci jedného cyklu v dobre realizovanom modeli môže byť východiskom pre nový cyklus učenia. Reflexia evokuje nové nápady, zvedavosť, otázky, ktoré vzišli zo záverečného premýšľania nad tým, čo sme sa dozvedeli a čo sme pochopili. Viac o reflexii je uvedené v šiestej kapitole, ktorá podrobnejšie uvádza význam reflexie v procese vzdelávania a učenia sa.

ZAMYSLIME SA

Najčastejšie chyby pri realizovaní reflexie

- Ponáhľame sa. Zadefinovali sme rozsiahle ciele a úlohy, ktorými vedieme k reflexii sú náročné na premýšľanie a nenaplánujeme si reálny čas (time-management). Urýchľujeme aktivitu, a tak študenti píšú, navrhujú veľmi všeobecné a povrchné riešenia, resp. výroky.



- Robíme výklad bez aktivizácie študentov pri celkovom zhrnutí. Vsúvame do reflexie naše správne alebo potrebné informácie, prípadne pedagóg nadiktuje záverečné zhrnutie. Ak študent dostane od učiteľa takýmto spôsobom informáciu, poučku, definíciu a jediné čo bude robiť, je učiť sa spamäti, čítať poznámky na skúšku alebo prepis textu, tak proces učenia neprebehne. Toto sa v učení schopnosti kriticky myslieť ODMIETA! Pretože nevedie k trvalému porozumeniu a neučí sa UČIŤ!
- Kontrolujeme iba výsledok, nie celkový priebeh. Rozdiel medzi reflexiou a kontrolou je v tom, že reflexiou sa študent stále učí, pretože konštruje svoje poznanie a trvalé porozumenie, zatiaľ čo pri kontrole sa očakáva, že učenie už skončilo. Prehľad o tom, ako efektívne sa študent učí, však stále potrebujeme, to však zabezpečíme na začiatku procesu stanovením jasného a prijateľného cieľa, nastavením hodnotiacich kritérií s indikátormi. Je to reflexia spojená s hodnotením a kontrolou a veľmi napomáha procesu učenia sa.
- Vyrušujeme ostatných pri aktívnom počúvaní. Uvedomenie si, poznanie a jeho sformulovanie si však vyžaduje trpezlivosť a čas. Dodatočné vysvetľovanie a administratíva spojená s prípravou, zadávanie ďalších úloh pedagógom môže narúšať proces poznania a učenia sa. Konzultovať a objasňovať jednotlivcom počas reflexie je možné za predpokladu, že to neruší ostatných a že študentovi tak nič neuniká, prípadne nenarušuje aktívne počúvanie.

Štvrtá, posledná fáza – Zhrnutie (záver) – je dôležité, aby iniciátor vzdelávacej aktivity už počas reflexie uvažoval, ako by mali znieť závery, ku ktorým sa chce dopracovať. Závery, vyplývajúce z vopred definovaného cieľa, ktorý, ak je dobre a konkrétne vymedzený, pomáhajú dospieť k úspešnému vyriešeniu vzdelávacej aktivity.

Zhrnutie poskytuje priestor na formulovanie záverov a zodpovedanie nasledujúcich otázok:

- „K akým záverom sme dospeli na konci vzdelávacej aktivity?“
- „Do akej miery je potrebné vyriešiť spoločne predložené dilemy, problémy, úvahy?“
- „Čo je ešte potrebné skúmať? Čo ešte iné daná téma vyžaduje?“
- „Obsahuje téma, ktorej sme sa venovali, ešte iné koncepty, dáta, fakty, princípy atď., ktoré by sme si mali osvojiť a prečo je to potrebné?“

V prípade pokračovania vzdelávacej aktivity alebo jej niektorej časti iniciátor stručne informuje, čo sa bude diať nabudúce. Spoločne s účastníkmi aktivity môže dôjsť k dohode, aké ďalšie zdroje a poznatky potrebujú získať a čomu všetkému je treba porozumieť, aby pokračili k finálnemu riešeniu v danej téme. V každom prípade výstupom Zhrnutia môže byť nový námet na ďalšie skúmanie alebo na ďalšiu vzdelávaciu aktivitu.

Kolbov cyklus učenia sa

Pre zážitkové učenie sa, alebo učenie zamerané najmä na vlastný rozvoj, odporúčame sa bližšie zoznámiť s teóriou nazvanou **Kolbov cyklus**. Je vhodný pri využívaní metódy vzdelávania, akou je prípadová štúdia a service learning, ktoré sú charakterizované v časti 4.4.

Teoretický základ tohto modelu učenia sa bol navrhnutý v roku 1984 psychológom Davidom Kolbom, ktorý sa zaoberal vzdelávaním dospelých, ako aj organizačnou psychológiou. Kolb (1976) vidí učenie ako kontinuálny proces založený na skúsenostiach, s ktorými sa stretávame. Proces učenia závisí od toho, ako tieto skúsenosti interpretujeme a ako na ne reagujeme (in Brooks, 2003).

Cyklus pozostáva zo všetkých 4 typov a môže začať v ktoromkoľvek bode:

1. konkrétna skúsenosť,
2. reflexia, uvažovanie nad prežitou skúsenosťou,
3. vytváranie abstraktných konceptov a predstáv,
4. experimentovanie so závermi, tvorba nových konceptov.

Na Kolbov cyklus pozeráme ako na model učenia, založeného na skúsenostiach s presvedčením, že sa učíme na vlastných skúsenostiach, ktoré nás upozornia na nedostatky, tie by sme mali v ďalšom opakovanom cykle odstrániť. To znamená, že cyklus sa neustále opakuje – tak, ako sa my v procese učenia rozvíjame, uvedomujeme si nové skutočnosti a získavame nové poznatky a zručnosti.

V takomto učiacom cykle sa predpokladá, že nová skúsenosť aplikovaná po uzatvorení celého cyklu prinesie kvalitatívnu zmenu. Je tým potvrdená skúsenosť, že len neustále zdokonaľovanie a vylepšovanie prebiehajúceho procesu je zárukou jeho prežitia, resp. jeho dlhej životnosti.

Americká Asociácia pre zážitkovú pedagogiku (www.aee.org, Association for experiential education, 2010) takéto učenie vníma ako: „... filozofiu a metodológiu, kde učiteľ cielavedome zapája študentov do priamych skúseností a sústredených reflexií s cieľom zvýšiť znalosti, rozvinúť zručnosti a vyjasniť hodnoty.“

Odporúča sa vždy po ukončení cyklu uskutočniť spoločné zhodnotenie dosiahnutých výsledkov (reflexia) s cieľom analyzovať prijaté formy riešenia ako i tie, ktoré neboli realizované, ale ktoré mohli taktiež splniť očakávaný cieľ. Získa sa tak komplexnejší pohľad na široké spektrum navrhovaných možností, ako i na vytvorenie možných spätných väzieb pri ďalšom experimentovaní.

Kolbov cyklus učenia sa je aplikovaný pri vzdelávaní formou prípadovej štúdie, ktoré je bližšie uvedená v časti 4.4.

Konkrétne návrhy, ako viesť diskusiu s prvkami reflexie a spätnej väzby sú rozpracované v šiestej kapitole.

Stephen Brookfield predstavil taký prístup k rozvoju KM, ktorý je definovaný ako sociálny proces založený na osobných predpokladoch (assumptions) a považovaný je za základ rozvoja KM vo vzdelávaní.

Brookfieldov model učenia sa ako sociálny proces

Brookfield (2013) zistil, že študenti môžu kritické myslenie najintenzívnejšie zažiť v procese sociálneho učenia (social learning process). V takomto procese si každý z nás tvorí svoje osobné predpoklady, ktorých odhalenie môže spôsobovať obavy, pretože zistíme, že to, o čom sme boli celý život presvedčení, nie je jednoznačne správne, ako sa nám doposiaľ zdalo.

Vo svojich dielach Brookfield (2012, 2017) prezentuje, že osvojenie si prvkov procesu KM prebieha lepšie, ak má svoju štruktúru, a že najlepšie sa rozvíja v malých skupinách. Tie skupinové aktivity, ktoré majú jasné zadanie a konkrétne pravidlá komunikácie, sú účinnejšie než voľná diskusia.

Autor poukazuje na to, že najlepšie sa osvedčili *osobné príklady* pedagóga, ktorými sa vzbudí pozornosť a záujem študentov, zároveň sa navodí otvorená atmosféra a vyvolá u študentov záujem zaoberať sa ich osobnými predpokladmi.

Ďalším typom situácií vhodných na modelovanie kritického myslenia ako sociálneho procesu je *zdôvodňovanie výučbového postupu*. To znamená, že sa študentom vysvetlí, prečo robia konkrétnu aktivitu a k akému cieľu smeruje. Tento prístup je vhodný najmä vtedy, keď sa od študentov vyžadujú činnosti, ktoré môžu vnímať ako ohrozujúce, ako napríklad aplikácia kritického myslenia na ich dlhodobé predpoklady (alebo predsudky, stereotypy). Tým, že sa študentom vysvetlí, prečo od nich očakávame určitú aktivitu, akým spôsobom sme ich rozdelili do skupín, prečo sme vybrali konkrétne texty a ďalšie potrebné údaje, posilníme tak ich dôveru a ochotu sa do aktivity zapojiť.

Ak sa niekoho priamo opýtame, aké má predpoklady, zaskočíme ho touto otázkou, pretože ich možno nevie definovať, alebo si možno ani neuvedomuje, aké sú jeho predpoklady. V takejto situácii študentom pomôže, keď pracujú s čo *najkonkrétnejšími príkladmi, textami, simuláciami*, a tak zisťujú predpoklady v konkrétnych situáciách. Kľúčové sú otázky, ako napr. *Prečo ste sa rozhodli práve takto?; Aký dôkaz pre potvrdenie hypotézy sa vám zdá najpresvedčivejší?; Prečo niektorá teória vysvetľuje príklad lepšie než iná?*

Ďalším postupom je použitie „*mätúcej dilemy*“ (voľný preklad z angl. výrazu disorienting dilemma). Často je takou dilemou nečakaná situácia, ktorá donúti človeka začať premýšľať inak o niečom, čo dosiaľ považoval za nemenné. Mätúca dilema vyvolá potrebu prehodnotiť naše doterajšie predpoklady alebo hodnoty a zmení zmysel udalostí v našom živote. Takáto dilema by mala spĺňať dve podmienky: na jednej strane by mala byť taká nezvyčajná, že študentov vyvedie z miery, ale zároveň nie nepríjemná, aby sa nevyhýbali ju riešiť. Môže to byť napríklad negatívna interpretácia diela, ktoré je všeobecne považované za dobré (Brookfield, 2012, 2017).

UKÁŽKA

Strach z očkovania (úryvok z knihy *Moc faktov*)

„Zničujúcim príkladom pomýleného kritického myslenia medzi vzdelanými a starostlivými rodičmi je strach z očkovania, ktoré chráni ich deti pred vraždami chorobami. Zbožňujem KM a skepticizmus, ale iba pokiaľ rešpektujú dôkazy. Ak ste skeptickí voči očkovaniu proti osýpkam, žiadam od vás dve veci. Po prvé, uistite sa, že viete, ako to vyzerá, keď dieťa umiera



na osýpky. Väčšina nakazených detí sa zotaví, ale liek na osýpky nemá ani najlepšia moderná medicína a jedno či dve deti z tisíce nakoniec zomrú. Po druhé, opýtajte sa sami seba: „Aký dôkaz by ma presvedčil, aby som zmenil názor?“ Ak si odpoviete „Žiadny dôkaz by nikdy nezmenil môj názor na očkovanie“, potom opúšťate dôkaznú racionalitu a vzdávate sa KM, ktoré vás do tohto bodu priviedlo. V tom prípade buďte konzistentní a najbližšie, keď vás bude čakať operácia, povedzte chirurgovi, aby sa neobťažoval s umývaním rúk.“

Zdroj: Rosling, H., Rosling, O., Roslingová – Ronnlundová, A., 2018

Na základe poznatkov z predchádzajúcich kapitol 1.2, 1.3 sme zostavili otázky:

Aké dáta a informácie by ste hľadali a následne použili pri argumentácii pre a proti očkovaniu?

Aké iné „mäťúce dilemy“ by ste vedeli uviesť? Pripravte si diskusiu s ďalšími študentmi, ktorú by ste vy viedli.

Aké otázky pomôžu vám a vašim spolužiakom formulovať silné argumenty a hľadať pravdu?

Existuje nespočetné množstvo techník, metód a nástrojov, ktoré podporujú kritické myslenie a majú všeobecné využitie v akomkoľvek predmete a stupni vzdelávania. Uvedieme najzaujímavejšie a také, ktoré podporujú participáciu študentov na formovaní ich schopnosti kriticky myslieť.

4.4 Formy vzdelávania a metódy podporujúce aktívne učenie a KM

Kritické myslenie je možné zakomponovať do všetkých predmetov a foriem výučby – do prednášok, praktických cvičení, domácich заданий, semestrálnych prác či skúšok (Schaefersman, 1991).

Najčastejšie využívanými formami výučby na vysokých školách sú prednášky, semináre a cvičenia. Študenti majú tiež možnosť využívať konzultácie, ktoré sa uplatňujú najmä v prípade písania záverečných prác, prípadne pri čiastkových zadaniach. Vo všeobecnosti platí, že na seminároch, cvičeniach a konzultáciách je priama interakcia so študentmi jednoduchšia, a tak je aj ich zapojenie do aktívneho učenia intenzívnejšie. Prednášky však tvoria dosť významnú časť výučby, a preto je potrebné využiť aj ich potenciál na posilnenie aktívneho učenia a kritického myslenia. Na rozdiel od iných typov vzdelávacích inštitúcií poskytujúcich formálne vzdelávanie, akými sú základné a stredné školy, prednášky na VŠ trvajú obvyčajne 80 – 90 minút. Schopnosť publika vnímať a uchovávať informácie kolíše a postupne klesá s časom, čo je prirodzené. Jedným z typických príznakov súčasnej mladej generácie je znížená schopnosť sústrediť sa na dlhšiu dobu. Odborníci na prednášky počítajú s udržaním pozornosti 10 – 15 minút (prednášky TED trvajú maximálne 18 minút). Uvádza sa tiež, že maximálna sústredenosť trvá prvých 8 – 12 minút prednášky (neurocyklus vnímania), keď je poslucháč schopný zapísať si do povedomia 1 – 2 závažnejšie tvrdenia/zistenia/pojmy/informácie. Meško

prirovnáva dobrú prednášku k reklame, keďže má byť „jasná, zrozumiteľná, pútavá, nadšená.“ (https://i-med.sk/sites/default/files/Priprava_prednasok.pdf).

Tieto vlastnosti má formát Pecha Kucha, ktorý má presné pravidlá, aby prezentácia bola stručná, zameraná na podstatné body a najmä zaujímavá (pozri *Ako sa robí prezentácia Pecha Kucha* na youtube).

Aby sme čas strávený na prednáškach využili efektívne, musíme do nich študentov čo najviac zaangažovať. Mnohé z nižšie uvedených odporúčaní neslúžia len na udržanie pozornosti študenta, ale aj na dosiahnutie aktívneho a hlbkového učenia a tréning vyšších kognitívnych zručností potrebných pre KM.

Prednášky tiež predstavujú možnosť rozvíjať zručnosti **aktívneho počúvania**, o ktorom sme už písali v tretej kapitole. Zaraďuje sa tiež medzi transversálne (prenosné) zručnosti, prínosné v mnohých životných aj profesionálnych situáciách.

RADY a TIPY na aktívne počúvanie



- Nové pojmy, kľúčové slová, mená a podobne napíšte na tabuľu, alebo píšete na určené miesto na tabuli počas prednášky, aby si ho študenti mohli odfoťiť.
- Umožnite študentom stiahnuť si pred prednáškou osnovu prednášky s kľúčovými termínmi, názvami, novými pojmi, ale aj s linkami na ďalšie materiály a čítanie k téme.
- Pri predstavovaní náročnejšieho materiálu používajte vizuály – grafy, obrázky, fotografie, pojmové mapy. Tieto nemusia pochádzať len od vyučujúceho – požiadať študentov, aby priniesli svoje vlastné diagramy alebo ilustrácie, ktoré sa im zdajú vhodné k téme. Sprievodný text k týmto vizuálom je príležitosťou učiť sa počúvaním a hovorením.

Prvým krokom k aktívnemu počúvaniu je robenie si poznámok. Štúdie ukazujú, že pri pasívnom počúvaní si študent zapamätá oveľa menej, ako keď si robí poznámky.

Aktívne počúvanie tiež znamená kladenie otázok zo strany študentov, k čomu by sme mali študentov podnecovať. Otázky môžu vyplynúť aj pri robení poznámok, keď si študent potrebuje niečo objasniť, doplniť, prípadne s niečím nesúhlasí. Aktívne počúvanie by malo byť podporované aj hodnotením a zadaniami, prípadne následnými aktivitami na seminári, súvisiacimi s obsahom prednášky. Dovoľte študentom používať poznámky z prednášok na skúške (forma skúšania „open book exam“), umožnite im využiť obsah prednášky v ďalších výučbových aktivitách – v diskusii na seminári či skupinovom projekte. Môžete ich tiež upozorniť na význam aktívneho počúvania pre ich ďalší rozvoj, lebo schopnosť počúvať je dôležitá sociálna zručnosť (<https://www.teachhub.com/lectures-done-right-teaching-listening-skill>).

Študentom by mohlo veľmi pomôcť, keby vyučujúci jasne formulovali svoje očakávania ohľadom ich aktívneho

počúvania na prednáškach a ich zapojenia sa do vyučovacieho procesu už v úvode štúdia.

Schopnosť počúvať a najmä porozumieť počúvanému textu sa zvyšuje, ak vieme, čo nás čaká a sme oboznámení s témou. Preto začíname prednášku pomenovaním hlavnej témy a jej cieľov. Okrem toho je veľmi užitočné nadviazať na predchádzajúcu tému a nechať študentov odhadnúť, ako s ňou bude nasledujúca téma súvisieť.

RADY a TIPY, ako začať prednášku

- Zhrnieme hlavné body predchádzajúcej prednášky sami, alebo o to požiadame študentov.
- Názov prednášky sformulujeme ako výrok a necháme študentom možnosť, aby si medzi sebou povedali, čo si myslia o obsahu prednášky a ako to bude súvisieť s tým, čo bolo na minulých prednáškach.
- Prednášku začneme komplexnou otázkou, ktorá bola daná na konci minulej prednášky. Na jej zodpovedanie bolo potrebné našťudovať si tému z viacerých zdrojov (najlepšie odporúčaných). Necháme študentov vysvetliť si ju vo dvojiciach alebo malých skupinách, prípadne posmeľme študentov, aby svoju odpoveď prezentovali pred všetkými. Prednášku členíme tak, aby sme jasne odlíšili jednotlivé časti a naznačili ich vzťah k celku. Prednášajúci môže využiť na podporu aktívneho počúvania viacero techník.



Rovnaké rady a tipy môžu študenti využiť aj pri príprave akejkoľvek prezentácie na rôzne témy. Pomocou vhodných softvérov, informačných a komunikačných technológií (IKT), ako aj vytváraním podcastov alebo videom anotácií k téme sa prezentácia/prednáška obohatí, a tak sa zvýši záujem študentov o prezentované informácie.

V jadre prednášky alebo prezentácie je kľúčovým aspektom preukazovania zručnosti KM zverejnenie všetkých použitých zdrojov, uvedenie odkazov na ďalšie zdroje k téme, naformulovanie otázok na porozumenie obsahu, iniciovanie reflexie a syntézy (<https://uminntilt.com/2011/09/26/strategies-to-promote-active-listening/>).

Na záver prednášky je vhodné rezervovať si 5 minút, počas ktorých môžeme s pomocou študentov zhrnúť podstatné body alebo odpovedať na otázky. Je možné využiť niektoré z odporúčaných techník, akými sú napríklad minútové písanie, výmena poznámok, prípadne kontrolné otázky od prednášajúceho s individuálnymi odpoveďami cez Kahoot alebo Slido.

Pri výmene poznámok si študenti môžu porovnať svoje poznámky a doplniť ich, napríklad tak, že si navzájom doplnia, čo im chýba, čo im dáva zmysel a čo je hlavným bodom na zapamätanie (alebo súbor bodov na zapamätanie).

Jednou z metód, ktoré uvádzajú Burbach a kol. (2004) pri podpore aktívneho učenia sa a získavania zručností KM, je **Service Learning (SL)**. Autori uvádzajú, že zahrnutie service learningového projektu do vyučovania dáva

študentom možnosť konfrontovať svoje vedomosti so skúsenosťami z reálneho života v konkrétnej komunite. V spojení s reflexiou (napríklad pomocou denníka) dochádza k prehodnoteniu dovtedajšieho chápania teórie. Zistilo sa tiež, že realizácia projektu SL v prostredí, ktoré bolo pre študentov iné (menšinové), došlo k výraznému zlepšeniu zručností KM (Burbach a kol., 2004).

Service Learning – učenie sa prostredníctvom služby charakterizujú Eyler a Giles (1999) (<https://cetl.uconn.edu/2017/03/21/planning-a-service-learning-course-mar-2017/>) ako formu zážitkového vzdelávania, kde učenie prebieha v cykle aktivít a reflexie. Študenti spolupracujú na zadaní, aby mohli aplikovať to, čo sa učia, pri riešení problémov v konkrétnej komunite. Je to flexibilná metóda, ktorá sa dá využiť v rôznych predmetoch a rôznych komunitách. Na budovaní efektívnych SL aktivít sa podieľajú študenti, vyučujúci aj partneri z komunity. SL je napojený na obsah predmetu a má svoje výučbové ciele, zároveň však poskytuje zmysluplnú službu pre komunitu, ktorá naplňa potreby definované samotnou komunitou a poskytuje študentom príležitosti na kritickú reflexiu svojich skúseností z poskytovania služby. Týmto sú podporované komunikačné a sociálne zručnosti, sebavedomie študentov a výsledky hĺbkového učenia.

Ďalšie techniky, ktoré podporujú aktívne učenie s nadobúdaním zručností KM, sú aj príprava scenárov, esej, prípadové štúdie, storytelling (rozprávanie príbehov), skupinové projekty, prezentácie výsledkov na hodinách či sokratovské kladenie otázok a mnoho ďalších.

V nasledovných častiach tejto kapitoly uvádzame tie, s ktorými máme vlastné skúsenosti získané niekoľkoročným používaním a neustálym vylepšovaním. Uplatňujeme také formy a techniky učenia, ktoré sú zamerané na participáciu študenta, argumentáciu a uvedomovanie si vlastného procesu učenia sa.

Prípadová štúdia (PŠ) môže byť využitá aj ako vzdelávacia metóda a súčasne ako kvalitatívna výskumná metóda. Zameriava sa na jediný subjekt, ktorým môže byť osoba, skupina alebo organizácia, udalosť, činnosť alebo situácia. Služí na rozvoj analytického myslenia, rozhodovacích schopností a nácvik skupinového riešenia problémov. Predpokladom je príprava scenárov. Účelom je podnietiť účastníkov, aby prichádzali k záveru na základe faktov, ktoré zovšeobecňujú na vlastné situácie. Dobré postavený prípad o situácii zo skutočného života umožňuje študentom aktívne sa zapojiť do diskusie, tvorivo uvažovať a pracovať.

Realnosť prípadu a zapojenie sa účastníkov do analýzy a diskusie stimulujú študentov, aby sa posunuli od známeho k neznámemu a slúžia ako odrazová doska pre prijímanie nových vedomostí, zručností a postojov (Balážová, 2013).

Kvalitná prípadová štúdia by mala spĺňať tieto kritériá:

- a) zodpovedať realnej situácii, pričom niektoré fakty môžu byť mierne pozmenené predovšetkým v záujme ochrany citlivých informácií,

- b) vyvolať záujem študenta o riešenie prípadu, napríklad jeho navádzaním, aby sa vžil do role ústredného charakteru,
- c) obsahovať doplňujúce údaje a dokumenty, ktoré by mali byť študentom k dispozícii počas riešenia,
- d) obsahovať problém s otvoreným riešením, ktorý nemá jediné riešenie (Vasilová a kol., 2013, s. 59).

Inšpirovali sme sa skúsenosťami Harward Business School, ktorá vo väčšine predmetov využíva prípadové štúdie. Vo vzdelávacom procese metóda prípadovej štúdie má dve formy: buď študenti analyzujú hotové PŠ dostupné zo sekundárnych zdrojov, najmä v univerzitných knižniciach, databázach, alebo študenti sami pripravujú PŠ. V prípade, keď študenti sami tvoria PŠ, dochádza k rozvoju ich viacerých interpersonálnych a kognitívnych zručností.

Študenti sa pri príprave vlastnej PŠ veľmi rýchlo stotožnia s teoretickými východiskami a získajú zručnosť formulovania otvorených otázok. Primárnym zdrojom informácií je hĺbkový rozhovor alebo pozorovanie. Vhodnými otázkami sa zameriavajú na pochopenie skúmaných procesov, situácií z praktického života. Po uskutočnení rozhovoru sa tvorí samotné jadro prípadovej štúdie. Tá má zvyčajne základnú štruktúru, ktorá pozostáva z opisu skúmaného segmentu a kľúčovej situácie (critical incident), identifikácie problémov, naformulovaní výziev a dilem v skúmanom predmete záujmu a následne návrh možných riešení, alternatív, scenárov. Zámerne sa odporúča používať plurál: „problémy, dilemy, výzvy a riešenia, alternatívy, scenáre“, pretože PŠ je komplexná a naznačuje niekoľko navzájom súvisiacich a prepojených javov.

Prípadové štúdie majú základné charakteristiky: sú opisné (na konci PŠ získame vyčerpávajúci a kvalitatívny opis konkrétnej situácie alebo stavu), sú heuristické (nachádzame a objavujeme nové aspekty konkrétnej témy alebo potvrdzujeme to, čo už vieme), sú induktívne (môžeme vytvoriť hypotézy a nájsť nové vzťahy z jedného alebo viacerých špecifických prípadov).

Spôsob tvorby PŠ študentmi je výnimočný tým, že v jednotlivých na seba nadväzujúcich krokoch sa realizuje viacero odporúčaných metód rozvoja KM, akými sú analýza, pozorovanie, identifikácia a formulácia dilem, kladenie otázok, porovnávanie, syntéza, riešenie problémov a argumentácia.

Učiť sa formou prípadovej štúdie je vhodné nielen v rámci odboru sociológia, v oblasti antropológie, psychológie, spoločensko-humanitných a politických vied, ale aj v klinických vedách a sociálnej práce.

Aj keď sa uvádza, že **esej** je žáner na rozhraní literatúry a publicistiky, je to vhodná forma zadania na spracovanie rôznych tém na VŠ. V nej študent vyjadruje vlastný názor, zamýšľa sa nad problémami, porovnáva s inými názormi, často kladie otázky a hľadá na ne odpovede. Táto úvaha býva stredného či kratšieho rozsahu a téma sa hľadá v odboroch, ako sú: politika, ekonómia, umenie, spoločnosť, filozofia, literatúra, veda, ale aj prírodovedné vedy, ako napríklad biológia, fyzika či medicína.

Esej sa skladá z troch častí, a to z úvodu, hlavnej časti a záveru. Názov eseje môže byť sformulovaný ako otázka, ktorá reflektuje konkrétnu dilemu. Téma eseje by mala vzbudiť záujem čitateľa, aby nezostal len pri nadpise, ale pokračoval v čítaní ďalej.

Uvedieme témy esejí, ktoré boli zadane študentom 2. stupňa v predmete medzinárodný manažment.

UKÁŽKA

Ako sformulovať tému na esej?

Témy na dobrú esej by mali byť sformulované formou otázky, ktorá reflektuje konkrétny problém, nastoľuje dilemu alebo naznačuje dva rôzne uhly pohľadu.

1. Vykonávajú Slováci pracujúci v zahraničí kvalifikovanú prácu? Aké sú ekonomické a sociálne dôvody ich migrácie?
2. Aké je vnímanie Slovenska v očiach cudzincov? Je pohostinnou a bezpečnou krajinou?
3. Sme pripravení a tolerantní akceptovať „inakosť“?
4. Aké kultúrne stereotypy a predsudky majú Slováci a ako sa môžu odbúravať?
5. Ponúkajú nadnárodné korporácie „best practices“ v procese internacionalizácie? Je vstup na zahraničný trh prínosom aj pre krajinu?
6. Stúpa alebo klesá atraktivita regiónu krajín V4 pre priame zahraničné investície? Aké údaje to potvrdzujú?

V úvode eseje stručne zdôvodníme, prečo sme si tému vybrali a sformulujeme hlavnú tézu (základný argument), ktorou konkrétne vysvetlíme, akým spôsobom budeme tému eseje spracovávať. Následne naznačíme, čo bude nasledovať, t. j. aký postup zdôvodnenia kľúčovej tézy sme zvolili. Posledná veta v úvode môže byť hlavnou myšlienkou diela.

Hlavná časť eseje je vlastným telom eseje a býva najrozsiahlejšia. Študent prezentuje dôkazy pre svoje tvrdenie v úvodnej časti a formuluje ďalšie podporné argumenty. Zamýšľa nad názormi autorov, ktorých vhodne selektuje a cituje. V niektorých prípadoch sa snaží dokázať ich chybovosť.

Záver sumarizuje počiatočnú myšlienku, môže ponúknuť radu alebo nejakú predpoveď do budúcnosti. Záver má väčšinou jeden, dva odseky. Môže vyzvať k zamysleniu alebo k otvorenej diskusii.

Storytelling, alebo učenie sa cez príbehy (považuje sa za naratívne učenie), a to nielen cez tie, ktoré si vypočujeme, ale aj tie, ktoré rozprávame a najmä príbehy, ktoré sami vytvoríme. Ako uvádza Boris (2007), príbehy umožňujú prepojiť učenie s predchádzajúcimi skúsenosťami, vedomosťami a zručnosťami účastníka vzdelávania, a rovnako pomáhajú aj formovať jeho názory, postoje a hodnoty. Keď sa učíme niečo nové, snažíme sa to pochopiť a zároveň aj preskúmať, ako to súvisí s tým, čo už vieme. Dobré príbehy budujú dôveru a umožňujú účastníkom vzdelávania vstúpiť do príbehu, čím sa stávajú otvorenejšími pre



učenie. Príbehy môžu byť univerzálne, čiže môžu obsahovať viac významov, čo je efektívny spôsob sprostredkovania komplexných myšlienok zrozumiteľným spôsobom. Okrem toho sú príbehy pútavejšie ako strohé rozprávanie faktov alebo diskusia o abstraktných ideách.

Špecifickým spôsobom využitia príbehu vo vzdelávaní je živá knižnica. Živou knihou je človek s inšpiratívnym osobným príbehom. Medzi základné témy živej knižnice patria témy multikultúrnej výchovy a vzdelávania, ako sú ľudské práva, rovnosť, demokracia, multikulturalizmus, stereotypy, predsudky, diskriminácia. V tomto prípade účastníci vzdelávania majú možnosť vypočuť si reálny životný príbeh priamo od toho, kto ho zažil a následne s ním viesť aj diskusiu. V súčasnosti sú k dispozícii aj digitálne online živé knižnice, kde je príbeh živej knihy spracovaný do formátu videa (Hanečáková, 2012).

4.5 Ako posilniť interakciu so študentmi a ich priamu participáciu na formovaní zručnosti kritického myslenia

KM je možné rozvíjať ako samostatnú zručnosť na kurzoch a hodinách venovaných explicitne metódam KM a ich aplikácii v rôznych kontextoch, alebo v rámci jednotlivých predmetov. Spôsob, ktorý si zvolíme, závisí od toho, ako vnímame zručnosti kritického myslenia. Niektorí odborníci, zaoberajúci sa kritickým myslením na vysokých školách, sa prikláňajú k tomu, že KM je prenosná, všeobecná či generická zručnosť a mala by sa získavať a kultivovať nezávisle od odborného obsahu, zatiaľ čo iná skupina odborníkov je presvedčená, že kritické myslenie je nutné rozvíjať práve v špecifickom kontexte konkrétnych disciplín (Ennis, 1985, Schaefersman, 1991).

Výskumné štúdie naznačujú, že KM ako prenosná zručnosť sa rozvíja efektívnejšie vtedy, ak mu je venovaná explicitná pozornosť a priestor. Pri využívaní ostatných metód sú výsledky nejednoznačné, pri nadobudnutí zručností KM tieto úzko súvisia s témami daného predmetu a sú ťažšie uplatniteľné v iných oblastiach výučby alebo života (Facione, 1990). Podobne Behar-Horenstein a Niu (2011) dospeli vo svojej štúdii k názoru, že vyučovanie kritického myslenia explicitne vedie k lepším výsledkom.

Potreba pracovať s kritickým myslením na každom predmete je spojená aj s efektívnym nadobúdaním vedomostí v danej oblasti. Brookfield (2012) tvrdí, že kritické myslenie je možné vždy integrovať do vyučovania v určitom rozsahu. Podľa neho je dôležité študentom objasňovať, prečo robíme to, čo robíme, a to najmä vtedy, keď sa majú nadobúdať zručnosti a vedomosti uplatniť v praxi.

Je zrejmé, že tréning kritického myslenia vo výučbe ukrája z času, ktorý sme predtým venovali prezentácii obsahu (najmä v prípade prednášok). V súčasnosti je však už nemožné na vyššom stupni štúdia či vo vedeckej práci obsiahnuť väčšinu poznatkov daného odboru, čo zásadne ovplyvňuje spôsob vyučovania aj požiadavky na jeho obsah. Súčasné vedecké poznanie z neurovedy,

pedagogiky a psychológie nabáda k využívaniu zážitkového, aktívneho učenia, hĺbkového učenia a najmä k rozvíjaniu schopnosti učiť sa samostatne, hľadať súvislosti a konštruovať svoje vlastné poznanie. Toto si vyžaduje tie isté zručnosti ako KM – schopnosť vyvodzovať závery z analýzy, syntézy, indukcie, dedukcie, inferencie (odvodzovania výrokov z iných výrokov) a hodnotenia faktov.

AKO PRIPRAVIŤ INTERAKTÍVNU PREZENTÁCIU?

Interaktívne prezentácie sú také, v ktorých prednášajúci preruší prednášanie aspoň raz na to, aby sa študenti mohli zapojiť do aktivity, ktorá im umožní priamo pracovať s materiálom.

Interaktívna časť môže začať pomocou akejsi návnady na zapojenie (engagement trigger) (<https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/triggers.html>), ktorá podchytí a udrží pozornosť študentov. Medzi návnady na upútanie alebo spúšťače záujmu patria napríklad: pútavé vizuály, fyzické rekvizity, kreslené rozprávky a videá, fotografie, zaujímavé úryvky z textov, z novín prípadne názory známych osobností, klipy z filmov alebo televíznych programov.

RADY a TIPY na interaktívne časti prezentácie pomocou rôznych úloh



- Interpretovanie grafov – poskytnite účastníkom reálne údaje, nechajte ich zhrnúť a interpretovať akékoľvek vzorce správania/trendy, ktoré dokážu nájsť.
- Výpočty a odhady – matematické spracovanie údajov predtým, ako sa prejde k interpretácii. Napr. po prieskume triedy, koľko sú ľudia ochotní zaplatiť za výrobok, môžu študenti tieto údaje použiť na vytvorenie krivky dopytu.
- Predpovede na základe ukážok – demonštrujte teóriu alebo princíp pomocou všetkých študentov alebo len niektorých z nich.
- Brainstorming – pýtajte sa študentov na odpovede, ktoré odraňujú ich predchádzajúce vedomosti o téme. Napr. cenová diskriminácia – kde ste sa stretli s rôznymi cenami tých istých tovarov?
- Prepájanie myšlienok – nechajte študentov nachádzať súvislosti ešte predtým, než ich vysvetlíme na prednáške. Napr. minimálna mzda a graf s jej vedľajšími dôsledkami – študenti môžu začať odvodzovať dopady jej zmien na nezamestnanosť, vyššie ceny a pod.
- Aplikácia toho, o čom sa práve učíme na hodine – je dôležité, aby si študenti vedeli prepojiť abstraktné myšlienky so špecifickými príkladmi zo života. Napríklad pojem elasticity v ekonómii je dobré hneď vypočítať a nechať študentov interpretovať hodnoty elasticity.
- Nadväzujúce čítanie o probléme, aby mali študenti príležitosť získať príklad z praxe k niečomu, o čom sa učili v teórii (napr. pri znížení plátov lekárov článok o nedostatku lekárov).
- Návrh opatrenia – študenti môžu napr. preskúmať rôzne ekonomické opatrenia, ktoré boli vyskúšané alebo by sa mohli vyskúšať na zníženie fajčenia. Môžu uvažovať nad tým, ako sa tieto opatrenia viažu na ekonomické teórie v tom, ako ovplyvňujú správanie fajčiara.

- Spomeňte si na nejakú svoju prezentáciu, ktorú ste pripravili. Čo by ste urobili inak? Čím by ste ju urobili viac interaktívnu? Inšpirujte sa radami a tipmi.

Zdroj: <https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/index.html>

Burbach a kol. (2004) zdokumentovali prínos využitia aktívneho učenia v konkrétnom predmete na zlepšenie kritického myslenia jeho absolventov. Autori sa v tejto štúdii odvolávajú na ďalších vedcov, ktorí zdôrazňujú, že rozvíjanie zručností kritického myslenia nezávisí od toho, čo sa učí, ale ako sa učí, a jedinou významnou potrebnou zmenou je zmena metodológie učenia. Toto tvrdenie potvrdzujú pozitívne výsledky, dosahované v dôsledku podpory aktívneho učenia.

Ak chceme učiť v súlade so súčasnými potrebami študentov aj praxe, musíme do výučby zahrnúť vyššie spomínané princípy, metódy a stratégie, ktoré sa navzájom prelínajú a obohacujú.

V nasledujúcej časti sa preto venujeme všeobecným princípom, radám a tipom, ktoré sa dajú využiť v rôznych predmetoch na posilnenie zručností kritického myslenia a aktívneho budovania vlastných poznatkov študentmi. Na podporu aktívneho učenia používame štyri základné prvky, ktoré sú bežnou súčasťou výučbového procesu. Sú to:

1. *Rozprávanie a počúvanie* – aktívne spracovanie informácií je podmienené kladením a zodpovedaním otázok, komentovaním, prezentovaním myšlienok a vysvetľovaním. Študenti by mali prekonať pasívne počúvanie, mali by spájať, analyzovať a využívať to, čo počúvajú – iba vtedy sú zapojení do aktívneho učenia. Užitočnými stratégiami sú diskusie a interaktívne prednášky, ako aj vedenie k aktívnemu počúvaniu.
2. *Písanie* – študenti aktívne spracúvajú informácie tým, že ich vyjadrujú vlastnými slovami; toto pomáha študentom zorganizovať si vlastné myšlienky i reflexie a pripraviť sa na diskusiu. Forma písomného prejavu závisí od predmetu a účelu. Akýkoľvek písomné zadanie by malo byť formulované v podobe otázky, ktorú by mal študent zodpovedať, potvrdiť alebo vyvrátiť, prípadne zadať konkrétnu štruktúru návrhu, ktorý je potrebné vypracovať na vyriešenie nejakého problému (<http://writing.umn.edu/tww/assignments/informal.html>).
3. *Čítanie* – poskytnite otázky, zhrňujúce cvičenia, príležitosti na zverejnenie alebo reflexiu, aby ste čítanie premenili na aktívny proces. Študentom môžu prospieť cvičenia na aktívne čítanie.
4. *Reflexia* – študenti potrebujú aj počas hodiny čas na spracovanie nového materiálu a jeho prepojenie s predchádzajúcimi vedomosťami. Reflektovanie o aplikácii a dôsledkoch nových poznatkov môže prispieť k rozvoju vyšších kognitívnych zručností a metakognície (spracované podľa: <https://cetl.uconn.edu/active-learning-strategies/>).

SOKRATOVSKÉ KLADENIE OTÁZOK

Táto metóda pomáha študentom kriticky myslieť tým, že sa explicitne zameriava na proces myslenia. Počas kontrolovaného a dôkladne štruktúrovaného kladenia otázok musia študenti spomaliť a podrobiť skúmaniu svoje vlastné myšlienkové procesy (reflexívne myslenie). Týmto spôsobom môžeme dosiahnuť tieto vzdelávacie ciele a modelovať vedecké spôsoby zisťovania:

- Podporovať aktívne učenie zamerané na študenta;
- Formovať učenie založené na zisťovaní a bádani;
- Pomôcť študentom konštruovať si vlastné poznatky;
- Pomôcť študentom rozvíjať zručnosti na riešenie problémov;
- Zlepšiť dlhodobé udržanie si vedomostí.

(Spracované podľa: Changing minds organisation, 2012)

Sokratovské kladenie otázok môžeme využiť na prednáškach, seminároch aj cvičeniach. Vyžadujú si dôkladnú prípravu otázok, pomocou ktorých postupne vyskladáme nové poznatky študentov ich aktívnym zapojením do hľadania odpovedí. Predpokladom efektívneho využitia tohto prístupu je aj domáca príprava študentov, napr. prečítaním zadaných textov, vyhľadaním faktov a údajov a podobne.

RADY A TIPY

Ako postupovať pri kladení otázok

- Naplánujte si kľúčové otázky, ktoré vytvoria štruktúru a smerovanie hodiny.
- Formulujte otázky jasne a presne.
- Čakajte. Zostaňte ticho a počkajte aspoň 5 – 10 sekúnd, kým študenti zodpovedajú na otázky.
- Udržiavajte cielenú diskusiu, neodbiehajte od témy.
- Reagujte na odpovede študentov a nechajte ich rozvinúť.
- Stimulujte diskusiu pomocou skúmaných/hlbavých otázok, napr. sokratovské otázky.
- Pravidelne sumarizujte výsledky diskusie (na tabuli).
- Zapojte do diskusie čo najviac študentov.
- Nekladte otázky typu áno/nie.
- Nekladte otázky, ktoré sú nejednoznačné, nejasné, alebo príliš zložité pre študentov.



Väčšina aktivít podnecujúcich aktívne učenie prebieha v spolupráci študentov a patrí do skupiny **kooperatívnych techník učenia** (<https://serc.carleton.edu/introgeo/cooperative/techniques.html>). Kategórie kooperatívnych techník zahŕňajú napríklad diskusiu, recipročné vyučovanie, grafické zobrazenia, písanie aj riešenie problémov.

Ako tvrdí Davis (1993), výhodou **diskusie** je, že poskytuje študentom možnosti formulovať myšlienky, reagovať na argumenty svojich spolužiakov a rozvíjať zručnosti pri posudzovaní vlastných stanovísk a stanovísk svojich oponentov.

Hypotetické (modelové) situácie sú analyzované najskôr v malých skupinách, potom sa riešenia predstavujú vo väčších skupinách a vyberajú sa najvhodnejšie riešenia, ktoré musia byť zdôvodnené.

3-stupňový rozhovor je štruktúrovaný, môže sa použiť na zoznámenie sa študentov, ale aj na výmenu názorov, stanovísk alebo myšlienok medzi spolužiakmi. Študenti si najskôr kladú otázky (dodané vyučujúcim) vo dvojiciach. Páry sa potom spoja a študenti predstavia svojich partnerov alebo ich odpovede. Na konci aktivity majú študenti za sebou vypočutie, spracovanie a opísanie stanovísk a názorov všetkých 4 študentov.

Recipročné (vzájomné) učenie pozostáva z vysvetľovania, poskytovania spätnej väzby či pochopenia alternatívnych pohľadov na problematiku. Výsledky viacerých výskumných štúdií (In Slavin, 1996) ukazujú, že „... študenti, ktorí si navzájom poskytujú zložité vysvetlenia (a do istej miery aj tí, ktorí ich dostávajú) sú tí, ktorí v kooperatívnom učení získavajú najviac“.

Kooperatívne techniky môžeme využiť aj pri písaní. Môžeme študentom zadať úlohu, aby si na základe preštudovania odporúčanej literatúry sami vytvorili zadanie eseje a napísali modelovú odpoveď (esej). Na hodine si môžu vymeniť otázky a napísať k tomu spontánne odpovede. Potom si študenti v pároch môžu porovnať svoje odpovede. Na vytváranie vhodných otázok však treba študentov pripraviť tak, aby sa zameriavali nielen na holé fakty, ale integrovali učivo z viacerých hodín a využívali vyššie kognitívne operácie.

Takisto si ešte počas písania esejí môžu študenti navzájom čítať svoje práce a poskytovať spätnú väzbu po sformulovaní hlavných myšlienok a zostavení osnovy práce.

Pri **riešení problémov** sú skupiny schopné vyriešiť ich lepšie ako jednotlivci pracujúci samostatne, ako ukazujú výskumy (Hajrová, 2014). Je vhodné, keď študenti navrhnú viacero riešení v menších skupinách, ktoré sú potom porovnávané a vyhodnocované vo väčších skupinách, kým sa nedosiahne zhoda na najlepšom riešení. Druhou možnosťou je, že skupina vyšle svojho zástupcu k druhej skupine ešte počas riešenia problému, aby ten zreferoval ich postup a získal spätnú väzbu z iného uhla pohľadu.

Tímovému vedeniu a práci v skupinách sa venuje siedma kapitola učebnice, kde sú uvedené základné teórie a techniky, ako využiť prvky koučovania, a tak posilniť tímovú prácu.

Niekoľko slov na záver

Rozvíjať kritické myslenie u študentov na VŠ je nevyhnutné, ak je záujmom a prioritou vzdelávacej inštitúcie pripraviť svojich absolventov na potreby súčasnej doby. Prierezová zručnosť KM sa trénuje a posilňuje viacerými vzdelávacími modelmi, kde najznámejším autorom je nepochybne Stephen Brookfield. Jeho kľúčovým argumentom je, že najskôr by sa tradične vyučujúci učitelia/učiteľky mali oboznámiť s technikami KM

a oni sami sa tak stali kriticky mysliacimi, a až potom môžu rozvíjať túto zručnosť u svojich študentov.

Takáto výzva znamená dlhodobý a uvedomelý proces zmien v štruktúre, obsahu, v uplatňovaných vzdelávacích formách a technikách, ako aj v spôsobe vedenia prednášok, seminárov a diskusií so študentmi. Využívajú sa aj niekoľko rokov známe modely učenia sa, ako napríklad E – U – R – Z a teória zážitkového učenia sa s názvom Kolbov cyklus. Medzi odporúčané formy vzdelávania vo vysokoškolskom prostredí, ktoré rozvíjajú komplexne zručnosti KM, patria prípadové štúdie, eseje, storytelling a service learning.

Vedieť položiť dobrú, otvorenú otázku, ktorá iniciuje proces učenia a uvažovanie študenta je úplne prvý krok cieľavedomého procesu rozvoja KM učiteľa a jeho študentov. Technika sokratovských otázok formuje takúto základnú zručnosť kriticky mysliaceho učiteľa.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Zamyslite sa, akú interpersonálnu zručnosť rozvíjate v predmetoch, ktoré učíte a akým prístupom, prípadne akou formou?
2. Pozrite si www.gapminder.com a zadajte študentom úlohu – skúmať a spracovať krátku analýzu dvoch parametrov. Diskutujte o tom, ako môžu grafy a čísla zavádzať a ako sa interpretujú využitím prvkov kritického myslenia. Následne ich usmernite, aby sformulovali silné argumenty na svoje zistenia.
3. Pri akejkoľvek prezentácii, ktorú dáte študentom pripraviť, odporučte im TedEx formát Pecha – Kucha (pozrieť na youtube).
4. Zamyslite sa, ako by ste inak viedli prednášku, seminár, cvičenie s využitím niektorých odporúčaní a modelov z tejto kapitoly. Zmeňte a urobte to tak, aby to viac bavilo aj vás, aj vašich študentov.

LITERATÚRA

Balázová, E. (2013). *Metódy a techniky výučby*. Reviewed from <http://www.vutv.uniag.sk/images/stories/dokumenty/metody%20a%20techniky%20vyucby.pdf>

Boris, V. (2007). What Makes Storytelling So Effective For Learning? Reviewed from <https://www.harvardbusiness.org/what-makes-storytelling-so-effective-for>

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and techniques to help students question their assumptions*. US. Jossey-Bass A Willey Imprint.

Brookfield, S. D. (2013). Teaching for Critical Thinking. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 4(1), 1-15, January-March 2013/1.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective teacher*. Second Edition. San Francisco, CS. Jossey-Bass A Willey Brand.

Behar-Horenstein, L., Niu Lian. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The



Literature. *Journal of College Teaching & Learning*. February 2011 Volume 8, Number 2.

Brooks, I. (2003). *Firemná kultúra jedinci, skupiny, organizácie a jej chováni*. Brno: Computer press.

Burbach, M. E., Matkin, Gina S; Fritz, Susan M. (2004). Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course: Utilizing Active Learning Strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*; Sep 2004; 38, 3; ProQuest Art, Design and Architecture Collection pg. 482.

Burjan, V. (2010). *Dobrá škola*. Reviewed from www.cestykdobrejskole.sk

Changing minds. (2012). *Socratic questions*. Reviewed from http://changingminds.org/techniques/questioning/socratic_questions.htm

Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education, *Higher Education Research & Development*. Vol. 30, No. 3, June 2011, pp. 255-260.

Ennis, R. H. (1993). Teaching for higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 181.

European Commission (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Union*, 142, pp. 122.

European Commission (2007a). *Schools for the 21st century*. (Commission Staff Working Paper). Brussels: European Commission.

European Commission (2007b). *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament*. Brussels: European Commission.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERIC-Servlet?accno=ED315423>

Hanečáková, M. (2012). *Živá knižnica. Multikultúrna výchova v praxi*. Reviewed from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_hanecakova

Hajrová, M. (2014). *Metódy podporujúce kooperatívne učenie*. Reviewed from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/10_ops_hajrova_miriam_-_metody_podporujuce_kooperativne_ucenie.pdf

Kaplan, D. E. (2017). *Online Teacher Training of Cognition and Learning in Education*. *Psychology*, Vol. 8 No.3, s 54-69.

Kosturková, M. (2011). *Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl*. Prešov: MVEK, 2011.

Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru výchovateľstvo. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*, roč. 4, č.1, s. 45-61.

Meško https://i-med.sk/sites/default/files/Priprava_prednasok.pdf

Rosling, H., Rosling, O., Roslingová Ronnlundová A. (2018). *Moc faktov*. Bratislava: Tatran, 2019.

Schafersman, S. D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Reviewed from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>

Steele, J.L., Meredith, K. (1991). Working together – Growing together: Constructive evaluation of language learning. *Moline Public Schools District*, 40, Moline.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., Walter, S. (1997). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s.

Swennen, A., Van der Klink, M. (eds.) (2009). *Becoming a Teacher Educator*, C Springer Science+Business Media B.V. DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2 2.

Theodoulides, L., Jahn, P. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.

Vančo, M. a kol. (2016). *Analýza získania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, CVTI.

Vasíľová, M. a kol. (2013). *Inovatívne univerzitné vzdelávanie*. Bratislava: Ekonóm. 179 s. vysokých školách. Bratislava: Ministerstvo školstva SR.

Internetové zdroje:

1/ Video „What is critical thinking and how to teach it?„

Reviewed from https://www.youtube.com/watch?v=9o-Af3g5_138&feature=youtu.be

2/ Kvíz „Formal logic quizzes and more“ <https://lucidphilosophy.com/fallacy-quizzes/> -

3/ Vzdelávacie metódy „Pedagogy in Action, Connecting Theory to Classroom Practice, Teaching methods – The What, Why and How of Student Centered Learning“

Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/index.html>

4/ „Active learning strategies“ Reviewed from <https://cctl.uconn.edu/active-learning-strategie>

<http://writing.umn.edu/tww/assignments/informal.html>

5/ prof. MUDr. Dušan Meško, PhD. Reviewed from https://i-med.sk/sites/default/files/Priprava_prednasok.pdf

6/ Prednášky, Reviewed from <https://www.teachhub.com/lectures-done-right-teaching-listening-skill>

7/ Webstránky zahraničných univerzít obsahujú sprievodcov štúdiom v podobe rád a tipov, ako zvládnuť štúdium na VŠ. Sú zamerané na rôzne študijné zručnosti, medzi ktorými má aktívne počúvanie významné

postavenie. Napr. materiál Univerzity v Adelaide dáva konkrétne tipy, ako aktívne počúvať, napr. ako dať hovoriacemu jasne najavo, že ho počúvame pomocou očného kontaktu, krátkymi verbálnymi poznámkami, kladením relevantných otázok a dopĺňaním vlastných postrehov a názorov. Uvádza tri stupne aktívneho počúvania – opakovanie, parafrázovanie a reflexiu.

8/ „Strategies to promote active student listening“, Reviewed from <https://uminntilt.com/2011/09/26/strategies-to-promote-active-listening/>

9/ „Pedagogy in action“ Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/triggers.html>

10/ Interaktívne vzdelávacie techniky. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/index.html>

https://medicine.fiu.edu/resources/faculty-tools/clinical-and-classroom-teaching/classroom-teaching/learning-teaching-series-services/_assets/Content-specific.pdf

<https://cetl.uconn.edu/2017/04/03/active-learning-strategies-apr-2017/>

11/ „Using Socratic Questioning“. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/introgeo/socratic/index.html>

12/ „Service Learning Course“. Reviewed from <https://cetl.uconn.edu/2017/03/21/planning-a-service-learning-course-mar-2017/>

13/ „Cooperative Techniques“. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/introgeo/cooperative/techniques.html>

Podstata a význam koučování v procese vzdelávání zameraného na rozvoj kritického myslenia

5

O čom je kapitola?

Koučovanie je jednou z kľúčových zručností v súčasnom svete a jednou z najefektívnejších metód rozvoja človeka samotného. Ide o cieleňé uvoľňovanie a posilňovanie rozvojového potenciálu, ktoré sa uskutočňuje priamo v praxi za účasti kouča. Pomocou koučingu objavujeme seba samých, lepšie rozumieme svojim vnútorným myšlienkovým a emocionálnym pohnútkam, prežívame väčšiu spokojnosť so svojim výkonom. Koučovaný nachádza inovatívne riešenia, postupy, čo pomáha ku kreatívnejšiemu prístupu v práci, zvyšuje chuť a motiváciu k ich realizácii. Objavovaním svojich schopností, zručností a s pracovnými úspechmi rastie aj sebadôvera jedinca a dôvera vo vzťahoch všeobecne (Šariská, 2014, s. 152).

Vysokoškolské inštitúcie v súčasnosti stoja pred viacerými výzvami. Rola učiteľa sa posúva od mentorovania k facilitácii, k pozícii sprievodcu štúdiom. Prináša mu to širšie možnosti klásť množstvo otázok. Mnohí z vysokoškolských učiteľov už dnes pri výučbe svojich predmetov úspešne využívajú prvky koučovania, väčšinou však ide o intuitívny prístup, nie cieleňý. Robia tak preto, že to generuje lepšie výsledky, uspokojenie z vykonanej práce a viac ich to baví. Je to kreatívnejší spôsob vyučovania, zaujímavejší pre študentov.

Koučujúci pedagóg prináša do vzdelávacieho procesu nesporné množstvo výhod pre študentov: učí ich nájsť skutočnú podstatu problému, inšpiruje ich, dáva viaceré návrhy riešenia situácie, podporuje ich rozhodnosť a podporuje ich v zásadnej a pozitívnej zmene v životnom postoji.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. V ČOM JE PODSTATA KOUČOVANIA?
2. AKO SA MÔŽE UČITEĽ STAŤ KOUČOM A AKÉ SÚ PREDPOKLADY O JEHO ROLE KOUČA?
3. AKÉ TECHNIKY, METODIKY, MODELÝ A NÁSTROJE JE MOŽNÉ PRI KOUČOVANÍ VYUŽIŤ?
4. AKO VIEŠŤ ROZHOVOR S PRVKAMI KOUČOVANIA, KTORÝ ROZVÍJA OSOBNOSŤ A KRITICKÉ MYSLENIE?
5. AKO VYUŽIŤ KOUČOVACÍ PRÍSTUP VO VYSOKOŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ?

5.1 Podstata koučovania

J. Whitmore, zakladateľ koučingu, ho charakterizoval ako uvoľňovanie ľudského potenciálu človeka, umožňujúce maximalizovať jeho výkon. Skôr, ako by niečomu učil, pomáha učiť sa. Generuje a vyžaduje pozitívnejší prístup k sebe a k druhým. Whitmore (2017) verí, že ľudia sú schopní zmeniť len to, čoho sú si vedomí. Zmyslom koučingu je objaviť to.

Koučing má rôzne definície. Jeho názov pochádza z anglického slova coaching a je to metóda rozvoja profesionálnych či osobnostných zručností koučovaného s cieľom dosiahnutia stanovených pracovných a súkromných cieľov. Medzinárodná federácia koučov (<https://www.icf.sk/>) ho definuje ako partnerstvo medzi koučom a klientmi v tvorivom procese, ktorý ich inšpiruje k maximalizovaniu ich osobného a profesionálneho potenciálu v záujme dosiahnutia stanovených cieľov.

Koučovanie je vzťah medzi dvoma rovnocennými partnermi, koučom a koučovaným, založený na vzájomnej dôvere, otvorenosti a úprimnosti. Je to špecifická starostlivosť o človeka, o jeho úspešnosť a rast v profesionálnom a osobnom živote. Koučovanie umožňuje ľuďom získať výhľad a porozumieť dynamike výziev, ktorým čelia, sprevádza ich pri vytváraní požadovaných zmien (Anderson, D. & Anderson, M., 2005).

Koučing je energetická motivácia. Otvára vnútorný potenciál, uľahčuje hľadať a nájsť nové nápady a riešenia, samostatne budovať vlastný život na pilieroch svojich záujmov, osobných priorít a volieb. Počas koučovacieho procesu človek odhaľuje zdroje, schopnosti, riešenia, stratégie úspechu, ktoré pomáhajú najjednoduchším spôsobom dosiahnuť želané výsledky, životné a profesijné ciele (Koučing – jemné “nakopnutie”, 2017).

Je určené pre jednotlivcov, tímy, pracovné kolektívy. Niektoré organizácie ho zabezpečujú pre svojich zamestnancov, avšak aj jednotlivci môžu využívať služby kariérneho koučingu (Beková, Uhríková). „Koučovanie priamo nahráva k využitiu netradičných metód, ako sú princípy slobody v práci, je to posun tímov a firiem smerom k zmysluplnému fungovaniu a podnikaniu“ (Prošková, Kubíčková, Daňková, 2014, s. 9).

V USA sa od 70. rokov minulého storočia spája na organizačnej úrovni so štýlom vedenia zameraného na osobu a jej rozvoj, ktorý podnecuje k osobnému rastu a k zlepšeniu výkonnosti (Fischer-Epe, 2006). Ide o štýl vedenia opierajúci sa o priebežný rozvoj zamestnancov, vhodný pri podnikových zmenách alebo meniacich sa nárokoch na zamestnanca (pojmy dôležité pre personalistov a manažérov).

„Koučovanie je dlhodobější proces, v ktorom ide o usmerňovanie spolupráce, kontrolu výkonnosti a hodnotenie

kvality pracovného výkonu“ (Hromková, Letovancová, Slaná, Polakovičová, s. 1).

Uskutočňuje sa obvykle neformálne, ako súčasť bežného procesu riadenia. Skúsený vedúci kontinuálne usmerňuje školenú osobu, avšak ponecháva jej priestor na vlastné procesy poznávania a skúmania problémov (Furmanová, Furman, 2017).

Nie je možné využiť ho vo všetkých situáciách a pre všetky typy pracovníkov, hodí sa predovšetkým pre pracovníkov a tímy, ktorí sú orientovaní na výsledky (Koučovanie, 2015). Prináša výsledky predovšetkým pre špecifický vzťah medzi koučom a koučovaným, kedy kouč predstavuje oporu pre koučovaného a používa špecifické prostriedky a štýl komunikácie (Seková a kol., 2013).

V súčasnosti sa využíva najmä v komerčnej sfére, v manažmente, v športe, ale šíri sa i ďalej. V spoločenskej praxi je aplikovaný v podnikoch, pri rozvoji manažérov, avšak vo vzdelávaní a najmä akademickej oblasti je veľmi málo využívaný.

Koučovanie vo vzdelávaní je cesta z miesta, kde sa študent nachádza, do miesta, kam sa chce dostať. Na štarte sa stretnú študent a učiteľ. Hľadia do budúcnosti a spolu hľadajú najefektívnejšie spôsoby, ako to dosiahnuť. Študent prináša témy, hovorí, kam sa potrebuje dostať, čo chce inak alebo čo chce dosiahnuť, prichádza na nové možnosti riešení. Učiteľ ho sprevádza otázkami, porozumením, nápadmi, pomáha objaviť nevidené, povzbudzuje k experimentovaniu, hľadá neobjavené zdroje. Je sprievodcom, určuje smer. Akonáhle študent vie, čo vlastne chce a kam sa chce dostať, formuluje spolu s učiteľom čiastkové kroky. Často sa stáva, že v tej chvíli už učiteľa (kouča) nepotrebuje, dokáže ich realizovať sám a odhadnúť, čo mu z vlastných zdrojov pomôže.

Učiteľ-kouč nikoho nenúti k niečomu, čo mu nesedí a čo mu nejde. Pomáha lepšie pochopiť rozmer problému, moderuje proces tvorby variantov s cieľom nájsť riešenie, ktoré si študent v skutočnosti hľadá sám. Tento prístup zvyšuje pravdepodobnosť, že ho naozaj uskutoční.

Cieľom koučovania vo vzdelávaní je zvýšiť výkonnosť študenta, jeho spokojnosť so životom a nastaviť rovnováhu v pracovnom a súkromnom svete. Konečnou snahou učiteľa je osamostatnenie, aby si študent nabudúce poradil sám, bez kouča. Aby vedel reagovať a riešiť situácie, ktoré v budúcnosti nastanú (spracované podľa: Daňková, 2015).

Ak učiteľ funguje v tradičnom ponímaní pedagogickej profesie, dáva študentom len inštrukcie, nenúti ich rozmýšľať a prinášať vlastné riešenia, nič sa nenaučia. A on ako líder trávi veľa času nad úlohami a problémami, ktoré by mohli vyriešiť sami. Ak sklzne do role okamžitého poradcu, ktorý nájde za študenta riešenie, riskuje veľa smerom do budúcnosti (spracované podľa Neuschlová, 2019). Odnaučí študentov kriticky myslieť a kreatívne pracovať. Je potrebné v rôznych situáciách odolať nutkaniu ihneď poradiť.

MODELOVÁ SITUÁCIA



Dialóg

Predstavte si nasledovný rozhovor medzi profesorom Petrom (P) a jeho doktorandkou Hankou (H).

H: Pán profesor, máme problém, študent Horník opäť neposlal načas seminárnu prácu. Už sú dva dni po termíne odovzdania.

P: A už ste ho kontaktovali mailom?

H: Áno, v pondelok. Aj včera. Ale neodpisuje. Kontaktovala som aj jeho priateľku, s ktorou chodí do rovnakého ročníka.

P: A čo ste jej povedali?

H: Že jej priateľ neodovzdal načas prácu.

P: To je všetko?

H: Že kedy ju pošle. Že nech mu dá vedieť.

(Tu väčšina nadriadených rozhovor končí vetou typu: „Dajte to sem, vybavím to sám. Napíšem mu ja a poviem, že ak to nepošle do zajtra, nebude mať splnené priebežné plnenie.“) Namiesto toho by rozhovor mohol pokračovať nasledovne:

P: Hanka, čo sme robili minule, keď nám iní študenti neposlali načas prácu?

H: Pripomenula som im to na seminároch. Potom ju už väčšina poslala.

P: Čo si myslíte, prečo si študenti neplnia povinnosti načas?

H: Podľa mňa majú neporiadok v termínoch. Majú toho najmä v tomto semestri veľa, niekoľko prác z rôznych predmetov.

P: Takže to nie je ich lenivosť. Je niečo, čo by ste ešte mohli v budúcnosti urobiť, aby ste im termín seminárnej práce z nášho predmetu pripomenuli?

H: Možno by som študentom mohla pár dní vopred poslať e-mail, že sa blíži termín odovzdania.

P: Ešte niečo?

H: Neviem. Už mi nič nenapadá.

P: Čo by sa dalo ešte urobiť, aby sme tu my dvaja neriešili seminárne práce po termíne odovzdania?

H: Mohla by som si urobiť zoznam zaslaných prác hneď v deň odovzdania, aby som mala lepší prehľad, či prišli. Ak nie, hneď by som vedela, od koho neprišli a poslala im mail. Riešila by som to, keď je to čerstvé.

P: Výborne. Tak Vaše nápady ihneď realizujeme. A Hanka, rád by som v budúcnosti dostával na stôl podobné veci až vtedy, keď ste vy už urobili všetko pre to, aby boli práce kompletne odovzdané. Ďakujem.

H: Rozumiem. Idem na to.

Zdroj: spracované podľa: Neuschlová, 2019

Otázky, ktoré sú otvorené a majú koučovací charakter, sú zvýraznené. Tie nútili študentku rozmýšľať a hľadať riešenia. Ak by profesor zobral iniciatívu do svojich rúk hneď, konkrétna seminárna práca by prišla asi skôr. A akútny problém by bol vyriešený. Ale podobná situácia by sa onedlho opakovala. Hanka by chodila systematicky do Petrovej kancelárie znovu a znovu. A obaja by strácali čas.

V inštitúciách formálneho vzdelávania pri naplňaní rozvojových cieľov sa stretávame s pojmom mentorovanie. Špeciálne školení jedinci podľa Armstronga (2007) poskytujú zamestnancovi pragmatické rady a nepretržitú podporu. Mentor, skúsenejší kolega, pomáha menej skúsenejmu a usmerňuje ho, funguje ako pomocník a sprievodca, motivuje pracovníka a poskytuje mu spätnú väzbu (Mentorovanie, 2016). Mentori na požiadanie poskytujú rady zvereným osobám, pričom často ide o rady, týkajúce sa tvorby plánu vlastného rozvoja (Furmanová, Furman, 2017). Je to metóda adaptácie a rozvoja nového zamestnanca, ktorému vyberú (hlavne po dohode s ním) mentora, väčšinou manažéra, ktorý nie je jeho priamy nadriadený, aby ho riadil pri výkone práce a usmerňoval jeho aktivity.

Pri koučingu je študent vedený k tomu, aby on sám nachádzal riešenia v rámci vlastného potenciálu. Rozhodujúca je dôvera v jeho vnútorné zdroje, hlavnú úlohu zohráva jeho vlastná zodpovednosť. Učiteľ ako kouč nemá dávať rady ani odporúčania. Môže sa stať, že ak zle odhadne študenta alebo je tlačný časom, sklzne do role mentora. Vtedy nerozvíja študenta, vo vzdelávacom procese je potrebné vyhnúť sa takémuto prístupu.

Učiteľ, najmä na základnej a strednej škole, vykonáva často aktivity podobné kariérnemu poradenstvu. Využíva pritom prvky koučovacieho prístupu a niekedy o tom ani nemusí tušiť.

Ako možno rozoznať učiteľa kouča od učiteľa poradcu?

- Učiteľ v role poradcu vie niečo, čo študent nevie, preto mu dáva rady, návody, usmernenia, ponúka riešenia, ktoré sa osvedčili jemu alebo niekomu inému. Jeho pozícia je „Ja mám know-how, ktoré tebe chýba, a mojím poslaním je odovzdať ti ho“.
- Učiteľ v roli kouča nemá vopred pripravené žiadne riešenia, v popredí jeho záujmu sú ciele, ktoré študent chce alebo potrebuje dosiahnuť. Pomáha mu nachádzať vlastné riešenia a postupy, ako sa k nim dostať (Giertlová, 2007).

Koučovanie si vyžaduje iné schopnosti a zručnosti ako poradenstvo, preto nie všetci poradcovia sú aj dobrými koučmi. Ale môžu sa to naučiť.

Na Slovensku sa o širšom využití koučovania vo vzdelávaní diskutuje. V tejto súvislosti je potrebné pedagógom poskytnúť teoretické koncepty a techniky, ktoré sú v iných odvetviach bežne využívané. Približuje ich časť 5.3.

5.2 Ako sa môže učiteľ stať koučom a aké sú predpoklady na jeho rolu kouča?

Kouč by mal byť intelektuálne vyspelý, emocionálne citlivý, má vedieť počúvať a nikdy sa v konaní neponáhľať. Malo by ísť o silnú, zrelú, pozitívne orientovanú osobnosť, ktorá stále na sebe pracuje a učí sa, a tiež o osobnosť s dostatkom životného optimizmu, aby mala z čoho rozdávať. Víťaná je schopnosť pozeráť sa na každú situáciu s nadhľadom, odstupom, nezaujato a z rôznych uhlov. Dôležitá je emočná inteligencia, sebaovládanie, sebauvedomenie, motivácia, empatia, sociálne schopnosti, najmä schopnosť pri kontakte s druhým byť neustále v kontakte sám so sebou, nezabúdať na kontext a cieľ koučovacieho procesu.

Dobrého kouča poznáte podľa toho, že ak s ním hovoríte, cítite sa dobre a chcete tento zážitok opakovať (Suchý – Náhlovský, 2006).

Kouč musí byť pripravený rešpektovať individualitu a záujmy koučovaného; chcieť ho počúvať a nemanipulovať ho mimo sféru jeho cieľov; byť schopný viesť ho pomocou otázok k naplneniu jeho zámerov (Barica, 2020).

Kouč musí klientovi vstúpiť vedomie, že by mal niesť zodpovednosť za svoj život a robiť vlastné rozhodnutia na základe vlastných hodnôt, schopností, preferencií, vedomostí a skúseností (Karpinská – Kmecová, 2017).

Kouč musí mať určitý nadhľad a byť schopný klásť nezaujaté otázky bez toho, aby navádzal k odpovediam či riešeniu (Koučovanie nie je žiadna psychoanalýza, 2014).

Učiteľ ako kouč má rád ľudí, vytvára nehodnotiace, nekonkurenčné prostredie, obetuje svoj čas, úsilie a schopnosti, aby iným pomohol k ich zdokonaleniu. Nechce byť

Tabuľka 1 Základné rozdiely medzi koučovaním a poradenstvom

PORADENSTVO	KOUČOVANIE
Študent kladie otázky a učiteľ mu priamo poskytne alebo pomáha nájsť odpoveď.	Učiteľ kladie otázky, študent hľadá odpoveď.
Zodpovednosť za poradenský proces nesie učiteľ.	Dôraz je kladený na vlastnú zodpovednosť študenta.
Je všeobecnejšie a širšie zamerané.	Je zamerané na cieľ, na riešenia.
Učiteľ je expertom na danú oblasť.	Učiteľ nemusí byť expertom v danej oblasti.
Učiteľ študentovi radí a pomáha prinesením odborného pohľadu zvonka.	Učiteľ podnecuje študenta k svojpomoci, k vlastnému hľadaniu riešenia.

Zdroj: spracované podľa: Beková – Uhríková: Koučing a jeho využitie v oblasti kariérneho poradenstva.

stredom pozornosti, necháva zažiarit študenta. Získava svoju cenu vďaka ostatným, vďaka úspechom pri práci s nimi. Pomáha rozpoznať kritické premenné celého procesu, udržiavať rovnováhu medzi učením, skúsenosťami a výkonnosťnými cieľmi, rovnováhu medzi pracovnými úlohami, schopnosťami a časom. Zisťuje a prekonáva prekážky, stanovuje a sleduje časový rámec a termíny splnenia úloh.

Koučujúci učiteľ o sebe predpokladá:

- viem, že v rýchlo sa meniacom svete informácií a zmien nemôžem byť nositeľom všetkých užitočných vedomostí, hodnotu pre študenta prinášam aj svojím uvedomením si nevedomosti,
- podporujem študenta v objavovaní vlastných možností, nachádzaní cesty k vlastnej múdrosti a sebadôvere,
- kladením otázok vytváram rámec pre študentove uvedomenia, voľby a rozhodnutia,
- umožňujem študentovi niesť zodpovednosť za seba, svoj rozvoj, svoje ciele,
- posilňujem v študentovi jeho silné stránky,
- vytváram prostredie, kde sa študent môže učiť zo svojich pokrokov aj omylov- všimam si aj drobné pokroky a vyjadrujem uznanie za jeho úsilie.

(Spracované podľa: Giertlová, 2018)

Učiteľ musí prejavovať úprimný záujem o študenta ako o bytosť. Len tak zistí, ako v procese vzdelávania postupuje a čo práve potrebuje. Ak je zameraný len na seba, na svoj výkon, na to, čo ide povedať, dobré výsledky sa dostavia len veľmi ťažko (Koníčková/a).

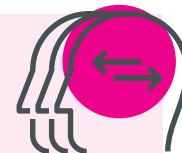
Koučujúci učiteľ predpokladá o študentovi, že:

- chce napredovať, rozvíjať sa a cítiť uznanie,
- vie, čo chce dosiahnuť a čo je pre neho dôležité (ak to nevie, potrebuje len viac času na premyslenie),
- má v sebe všetky zdroje, aby našiel najlepšie riešenie,
- je na ceste k riešeniu už oveľa ďalej ako si vôbec trúfa myslieť,
- má v sebe zárodky riešení, ktoré stačí rozvinúť,
- v jeho doterajšom živote existujú analógie, ktoré sa dajú využiť pre nájdenie riešenia.

(Spracované podľa: Giertlová, 2018)

Kouč v role učiteľa (či učiteľ v role kouča?) neprecvičuje nič, čo predtým stanovil expert alebo iná autorita. V koučovaní je tou autoritou študent sám a jeho životné (osobné či pracovné) skúsenosti. Učiteľ neodovzdáva len pasívne znalosti, ale ich u študentov odhaľuje. Pozná spôsoby, ako dostať z nich to najlepšie. Komunikuje, kladie otázky, pozoruje. Následne hľadá zmeny v správaní, ktoré vedú k dosiahnutiu cieľa. Odlišný pohľad na situáciu často vytvára predpoklady pre jej lepšie pochopenie.

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA



Pri koučovaní podriadeného kolegu Karla v pozícii riaditeľky školy som si ja sama pripadala ako na rodičovskom združení. Lenže nehovoril o mojich deťoch, ale o svojich žiakoch v triede: „Vždy im hovorím, aby boli viacej aktívni. To nejde, len tak čakať, kým vás niekto osloví. Musíte za mnou na praktických seminároch prichádzať s nápadmi a nie iba čakať, že všetko vymyslím ja.“

Mala som sto chutí Karla prerušiť, ale keď som videla, že je to preňho dôležité, tak som zmĺkla. V ďalších pätnástich minútach sa hlavná myšlienka, že jeho študenti nie sú aktívni, rozšírila ešte o to, ako je ktorý žiak na tom zle a aké je beznádejné s nimi pracovať. A rovnako s ich rodičmi, ktorí ich v pasivite ešte podporujú.

Mohla som dávať otázky typu, čo konkrétne robia, resp. nerobia, kam to vedie atď., ale spýtala som sa podľa intuície: „A čo s tým mám robiť ja?“ Predstavila som si situáciu, že predstúpim pred takmer dospelých jedincov, ktorí sú na škole cca tri roky, a budem im plamenne rozprávať, aká je dôležitá aktivita. Nezmysel.

Kouč síce nehodnotí, ale začala som si o tom myslieť svoje. Potom som si spomenula, že Karol hovorí úplne rovnako, ako keď som sa ja sťažovala kamarátke na moje deti, že sa neučia, samy neupratujú. A napadlo mi, že možno je to rovnaké ako doma, že oni učiteľ už proste nepočúvajú, pretože „melie“ stále to isté, vyhráža sa, ale nakoniec im tak či tak pomôže, prípadne to urobí za nich.

Tak by to však rozhodne nemalo byť. To nie je v súlade s filozofiou koučovania. A tak som rozmýšľala, čo urobiť inak, ako doteraz robil Karol. Aby som mu pomohla vyriešiť preňho zdanlivo neriešiteľný problém.

Moja práca s kolektívom žiakov v triede sa začala tak, že Karol povedal, čo si predstavuje. Žiadne nadšenie, údiv, žiadna reakcia z ich strany. Potom miestnosť opustil. Nasledovali tri týždne praktických seminárov, ktoré som viedla ja a na ktorých som sa veľa pýtala. Zisťovala som, v čom vidia študenti problém a prečo. Pod mojím vedením už v druhom týždni pracovali na konkrétnych projektoch, sami vytvárali nové nápady. Bolo to až dojemné, že som mala nachystané na stolíku študijné materiály k téme práca s časom, keďže podľa ich učiteľa si prácu nedokážu zorganizovať, ale nevytiahla som ani list. Skupina to bola výborná. Všetci sme vydržali a nakoniec sme všetko dotiahli do konca. Vymysleli sme neskutočné množstvo zlepšení a nápadov.

Na záver tretieho týždňa prišiel Karol a študenti mu prezentovali svoje návrhy. „Výborne! Tak som to chcel. Super. Veľmi ste mi pomohli.“

Problém bol vyriešený! Miesto toho, aby som z pozície kouča študentov presviedčala, aby začali aktívnejšie pracovať alebo ich znevažovala, akí sú neschopní a nič nevedia, cez praktické semináre som ich priviedla k prežívaniu predstavy, v ktorej bol želaný stav (väčšia aktivita, viac podávaných návrhov na vyučovaní) už dosiahnutý. Potom sa ľahšie stal realitou aj v každodennom živote. A Karol bol spokojný.

Zdroj: Prošková et al., 2014

Koučovanie je kombinácia filozofie a pragmatických nástrojov, ako zlepšiť výkonnosť druhého. Je to umenie prostredníctvom dialógu a spôsobu komunikácie vytvoriť prostredie, ktoré človeku uľahčí pohyb smerom k jeho cieľom, umožní mu ich dosiahnuť. Vyžaduje niečo, čo sa nedá naučiť, učíme sa mu väčšinou zo skúseností (manažér ako kouč).

RADY a TIPY

(pre učiteľa v pozícii kouča)

Jednoduché princípy krátkého koučovania

- Neopravuj, čo u študentov funguje.
- Ak niečo raz zafungovalo, rob toho viac a častejšie.
- Ak niečo nefunguje, rob to inak.
- Zmena je neustála a nevyhnutná – život je plný zmien. Zbav sa konštantného spôsobu myslenia a konania.
- Budúcnosť je vytváraná. Môžeš ju svojim správaním kedykoľvek ovplyvniť a zmeniť.
- Aj malé riešenia môžu viesť k veľkým zmenám.
- Problémy a ich riešenia nemusia vždy priamo súvisieť.
- Žiadny problém nie je stály. Preto sa nad ním netráp a nevenuj mu viac svojho času, ako je potrebné.
- Radšej dávaj študentom otázky, ako im hovoriť, čo majú robiť.
- Oceňuj ich za každodennú pozitívnu aktivitu a úspechy.
- Povzbudzuj ich, aby aj oni robili viac toho, čo funguje. A aby to robili častejšie.

Zdroj: Stubbs, 2009.

Klára Giertlová na workshope, ktorý sa pod jej vedením uskutočnil na UMB v roku 2018, odporúčala: „Všimnite si a zdieľajte užitočné správanie, oslavujte malé úspechy, zamerajte sa na želanú budúcnosť, objavte známky pokroku vo svojom okolí a pracujte na tom, čo funguje!“

Špecifická a dlhodobá starostlivosť o študenta, o jeho úspech a rast v profesijnom a osobnom živote je súčasťou životnej filozofie učiteľa-kouča. Nie je tým, kto by rozdeľoval rady a vedel lepšie, ako to funguje. Nemá úlohu dozorca, vševediacej autority. Je partnerom študentov, pomáha im vidieť rôzne možnosti, prebrať zodpovednosť, uvedomovať si skryté predpoklady a uľahčuje im robiť vedomé rozhodnutia. Často je tým, kto svieti baterkou na miesta, kam sa žiaci bežne nepozierajú, niekedy je zrkadlom, ktoré im ukazuje zjavné pravdy, aké dovtedy nevideli. Je ich prvým fanúšikom (najmä na základnej škole), na ďalších stupňoch vzdelávania už kontrolným bodom záväzkov a rozhodnutí študentov. Urobil si už ten ťažký rozhovor, čo si plánoval so svojim spolužiakom? Ako to dopadlo a čo je dôležité teraz?

Na kouča ako partnera v spoločnom procese zameranom na cieľ, na hľadanie riešení alebo odstraňovanie bariér na ceste k nemu, sa pozerá viacero domácich i zahraničných autorov (napr. Flaherty, 2005; Fischer-Epe, 2006; Daňková, 2015; Karpinská and Kmecová, 2017).

Základné predpoklady dobrého kouča podľa nášho názoru sú:

1. kladenie otázok,
2. aktívne počúvanie,
3. schopnosť sústrediť sa.

Všetky tri predpoklady spolu úzko súvisia, vzájomne sa ovplyvňujú a podmieňujú. Koučujúci učiteľ by vo svojej každodennej práci mal výrazne využívať kladenie správnych otázok. Je to návod k získaniu znalostí potrebných k tomu, aby v koučovaní pokročil ďalej. Za pomoci otázok otvára priestor pre rozvoj tvorivosti a často i skrytých schopností študenta. Pomáha mu lepšie pochopiť rozmer problému a sprevádza ho procesom jeho riešenia. O tom, ako viesť rozhovor s prvkami koučovania, ktorý je zameraný na osobnosť a kritické myslenie, sa viac dočítate v predposlednej časti tejto kapitoly. Aktívne počúvanie rozoberá kapitola 3 učebnice. Najdôležitejšie je vytvorenie pevného partnerstva učiteľa s koučovaným študentom, maximálne sústredenie sa na jeho potreby a aktívne počúvanie – „ja a ty, spolu“; „tu a teraz“ (Slyšková, 2018).

5.3 Techniky, modely a nástroje využitelné pri koučovaní študentov

Metodiky koučovania sú ako kolieska na bicykli pre malé deti. Keď začínate jazdiť, poskytujú vám bezpečie a oporu. Keď sa naučíte jazdiť, kolieska vás brzdia. Keď udržíte rovnováhu, radi sa ich zbavíte (Birch, 2005). Podľa Šimkovej (2014) je dobré tieto techniky a metodiky poznať a ovládať, aby sme sa dokázali na človeka správne „nalaďovať“, a tým byť pre neho väčší prínosní.

Jedným z najznámejších modelov a najčastejšie používaným postupom pri určovaní štruktúry koučovacieho rozhovoru je **GROW**. Vyvinul ho A. Graham a J. Whitmore (2009). Vychádza zo štyroch odlišných okruhov otázok, ktoré sa kouč pýta koučovaného. Počiatočné písmená anglických kľúčových slov znamenajú:

G (goal) – cieľ: zameranie sa na cieľ a problém, čo chce študent zmeniť (s čím prichádza). Je potrebné ho vyjadriť v konkrétnych merateľných alebo posudzovateľných požiadavkách.

R (reality) – skutočnosť: orientácia na preskúmanie súčasného stavu a povahy problému, vytvorenie čo najúplnejšieho opisu toho, čo sa koučovaná osoba potrebuje naučiť.

O (opportunities/options) – príležitosti, ponuky, možnosti: preskúmanie rozhodnutí a správania, ktoré by mohli viesť k riešeniu, k cieľu. Identifikovanie možných riešení a aktivít.

W – (will/ what next/ way forward) – vôľa/čo ďalej/cesta vpred: zameranie sa na konkrétne kroky, na prípadné prekážky a ich prekonanie. Dochádza k nemu vtedy, keď učiteľ v roli kouča dospeje k zisteniu, že študent je odhodlaný na akciu. Niektoré zdroje ho uvádzajú ako wrapping up, zhrnutie.

GROW je spôsob nedirektívneho koučovania, umožňuje nájsť riešenie výlučne na študentovi. Na ňom je zodpovednosť za výsledok procesu, keďže určuje jeho obsah. Model vychádza z predpokladu, že každý človek má veľký potenciál, ktorý väčšinou nie je plne využitý. V pedagogickej práci je ho možné aplikovať na veľké množstvo každodenných aktivít.

Gallwey (2001) propagoval myšlienkový prístup nazývaný **vnútorná hra (Inner Game)**. Navrhol rovnicu V (výkon) = P (potenciál) – I (interferencie). Je zameraná na vnútorný stav človeka a na to, čo sa odohráva v jeho mysli i tele. Podľa uvedenej rovnice môže byť výkon žiaka či študenta zlepšený zvýšením potenciálu alebo znížením interferencií, ktoré bránia plnému využitiu jeho potenciálu. Za interferencie možno považovať napríklad čas, stres, nedostatočnú podporu alebo odhodlanie.

„Inner Game“ v sebe spája vnútorné vedomie seba samého, poznanie vlastnej hodnoty, svojich silných stránok. Je skvelým nástrojom osobnostného rozvoja, efektívnej komunikácie a zdravých medziludských vzťahov. Výsledkom je lepší sebaobraz, sebaaprezentácia a efektívna komunikácia. Získané zručnosti prispievajú k úspešnému, zdravému, harmonickému profesionálnemu i súkromnému životu. Učí riešiť problémové situácie, lepšie zvládať konflikty, naplno využívať svoje zdroje, zlepšiť radikálne svoje slabé stránky, dokázať alebo naučiť sa niečo, čo teraz nedokážeme. Umožňuje lepšie rozumieť vlastným hodnotám, byť vyrovnanejším a sebavedomejším, učí brániť sa pred manipuláciou, využívať asertivitu a pod. Táto technika môže byť užitočná pre kohokoľvek, kto pracuje alebo je v styku s inými ľuďmi. Cieľom je zmeniť myslenie a konanie ľudí tak, aby maximálne využili svoje možnosti, rozšírili ich. Táto metóda je založená na *piliroch, potenciáli a troch možných typoch dialógu*.

Piliere

- Učiť sa, učiť sa, učiť sa.
- Používať vlastný rozum.

Potenciál

- Učenie a rast nemá veľkú hodnotu bez potenciálu na nezávislé myslenie.

Typy dialógu

- Dialóg týkajúci sa vnímania reality.
- Dialóg týkajúci sa voľby.
- Dialóg týkajúci sa sebadôvery

Zdroj: spracované podľa: Krajčiová, <http://www.krajciova.sk>

Brief koučing vyvinuli P. Szabó a D. Meier (2011) ako operatívny, rýchly nástroj v krátkej dobe dosahujúci dlhodobé výsledky. Jeho charakteristické znaky sú, že je efektívny; nie je zameraný na problém, ale na jeho riešenie; riešenie je študentovi „ušíť na mieru“; je to tvorivý, zaujímavý, energiou nabíjajúci proces.

QUEST metóda vychádza zo začiatkových písmen anglických slov. Je založená na 4 základoch.

Qualities – vlastnosti: u koučovaného sú dôležité najmä vytrvalosť, precíznosť, schopnosť jasne sa vyjadrovať.

Understanding – pochopenie: dôraz sa kladie na pochopenie študenta; mať informácie a rozumieť niečomu nie je to isté. Úlohou učiteľa preto je overiť si to.

Expertise – odborné znalosti: umenie vyjednávať, komunikačné schopnosti sú nevyhnutnými predpokladmi úspešného koučujúceho učiteľa.

Strategic Thinking – strategické uvažovanie: schopnosť pozrieť sa na veci z nadhľadu, uvažovať v dlhodobej perspektíve, formulovať strategické ciele, jasné priority. Je to dôležité u obidvoch účastníkov koučovacieho procesu (Krajčiová).

Birch (2005) prišiel s modelom **ADAPT (Adaptability Development and Authentic Purpose Targeted)**, ktorý nazera na koučovanie učiteľa ako na metódu zvýšenia študentovej výkonnosti prostredníctvom jednoznačne stanoveného procesného postupu. Začiatkové písmená anglických slov vyjadrujú:

Assess current performance – posúdenie súčasnej výkonnosti študenta a jej meranie cez konkrétne ukazovatele.

Develop and plan – príprava plánu, podstatné je zo strany pedagóga stanoviť cieľ a určiť, aká úroveň výkonnosti koučovaného má byť dosiahnutá.

Act on the plan – konanie podľa plánu, učiteľ po dohode so študentom stanoví, čo je nevyhnutné urobiť pre posun z jedného bodu plánu na druhý.

Progress check – kontrola pokroku u koučovaného, robí sa nepretržite, učiteľ koriguje prípadné nezrovnalosti, aby nesplnenie cieľa nebolo negatívnym prevrpením pre obidve strany koučovacieho procesu.

Tell and ask – hovorenie a pýtanie sa, zameriava sa na diskusiu obidvoch strán o pokroku v zmysle stanovených ukazovateľov výkonnosti, o možnostiach ďalšieho zlepšenia.

ADAPT bol navrhnutý s cieľom venovať pozornosť individuálnym vnútorným perspektívam (Discover and Navigate your Authentic Career Vision).

Využitie modelu vidíme najmä na prvom stupni základnej školy, kde sa podľa českého pedagóga M. Hejného v súčasnej praxi málo uplatňuje individuálny prístup. „Dôležité je dávať deťom primerané úlohy, to znamená rozlišovať, čo ktoré dieťa dokáže zvládnuť. Pre jedno dieťa môže byť istá úloha ľahká, no pre iné to už môže byť úloha ťažká. Majstrovstvo učiteľa spočíva i v tom, že dokáže odhadnúť hranice žiakov, ktorých učí. Len tak ich môže priviesť k želaným výsledkom“ (In Koníčková/b).

Niektorí učelia podvedome využívajú prístup zameraný na riešenie (**solution-focused approach**), veľkú pozornosť venujú vnútorným zdrojom a potenciálu študenta.

Zaujímajú ich jeho úspechy dosiahnuté v minulosti, skúsenosti, na ktorých môže ďalej stavať a ktoré mu pomáhajú uvedomiť si vlastné zdroje, analyzovať príčiny súčasných ťažkostí. Vychádzajú z presvedčenia, že každý z nás je ten najlepší „expert“ na svoj vlastný život, na to, čo mu funguje a pomáha, čo má rád alebo naopak rád nemá. Koučujú študenta, aby mu pomohli mnohé veci si uvedomiť, pomenovať a využiť ich pri ďalších krokoch.

Walt Disney metóda je dialóg študenta cez tri vnútorné postavy. Jednou je plánovač/vizionár, ktorý tvorí ciele. Druhou je realizátor/projektový manažér – hľadá reálne možnosti. A tretou je kritik/spochybňovateľ, ktorý vidí riziká a prekážky. Keďže zvykom človeka je automaticky vidieť najmä problémy, preto nie je vhodné už na začiatku zmariť všetku energiu – pre účely tohto cvičenia sa teda zakazuje spolu komunikovať postave plánovača s postavou spochybňovateľa, pretože ich dialóg nevedie k riešeniam. Môžu komunikovať len cez postavu realizátora, ktorý v rozhovoroch s každým osobitne zohľadňuje ich postoje. Po vypočutí postupne sa striedajúcich dialógov vytvorí študent pre seba reálny plán dosiahnutia cieľa s konkrétnymi krokmi. Táto metóda umožňuje pozrieť sa na vec z troch odlišných uhlov pohľadu, ukazuje, ako si plniť sny, vytvárať vízie a ako ich plánovať. Najskôr snívame, predstavujeme si zdanlivo nemožné, neskôr hľadáme možnosť, ako to urobiť z pozície realizátora, a až potom to zrevidujeme z pozície kritika a znovu hľadáme, ako by to išlo urobiť lepšie. Vzniká tak ďalšie zadanie, ktoré predkladáme postupne plánovačovi/ realizátorovi a nakoniec kritikovi a opakovane dokola, pokiaľ nie sú všetky obavy a hrozby odstránené a všetko premyslené tak, aby sa sen mohol v reálnom čase stať realitou (spracované podľa: Walt Disney – kreatívna metóda v koučovaní).

Podstatou cvičenia je predpoklad, že každý človek má v sebe vizionára, kritika a realizátora, a každá z týchto rolí figuruje ako konkrétny typ konania a myslenia. Táto metóda dokáže pozeráť na veci reálne, a pritom hľadať nové riešenia u koučovaného (Podaná, 2012).

Viac techník, využitelných pri práci so študentmi, uvádza článok M. Urbana (2016). Výber a použitie metód a nástrojov je ovplyvnené tým, či sa jedná o koučovanie jednotlivcov, skupín alebo tímov.

Požiadavky modernej spoločnosti si vyžadujú nový prístup k vzdelávaniu. V budúcnosti učiteľia nevystačia s centrálne spracovanými vzdelávacími obsahmi a tradičnými vyučovacími metódami. Používaním rozmanitých metód sa učenie stáva príjemnejším, zaujímavejším a zábavnejším pre žiakov i študentov, ich výsledky vzdelávania sa zlepšujú (Hajrová, 2015).

Aby študent od učiteľa nepreberal poznatky a rady iba pasívne, pomohlo by, keby sa vo vyučovanom procese využívali iné aktivizujúce techniky, napr. workshop, brainstorming, brainwriting, simulácia, ako aj akademické metódy, akými sú prípadová štúdia, esej, service learning, storytelling, ktoré sú prezentované v štvrtej kapitole. Študenti sa tak učia, ako získané informácie počas pedagogického procesu spracovať, triediť a efektívne ich

ďalej využívať za účelom dosiahnutia poznania. Tlak na zvýšenie efektívnosti vzdelávania vedie k posunu od klasických výkladových foriem k učeniu sa akciou (**action learning**), v ktorej sa študenti učia na základe vlastných skúseností, získaných pri riešení reálnych pracovných situácií. Vychádza sa z predpokladu, že nové postupy sa naučia najefektívnejšie vtedy, keď majú pri výcviku možnosť pracovať s problémami čo najviac podobných tým, ktoré budú v praxi riešiť.

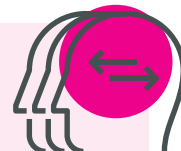
Hranie rolí je metóda, ktorá sa v našom školstve nevyužíva (alebo iba zriedkavo). Je jednoduchá pre učiteľa (ľahká príprava, organizácia a vedenie), ale pomerne náročná pre študentov. Prostredníctvom nej majú možnosť uplatniť teoretické poznatky v praktických činnostiach. Dôraz sa kladie na schopnosť vcítiť sa do zadanej úlohy a čo najvernejšie ju s použitím všetkých poznatkov a skúseností zahrať (Hajrová, 2015, s. 21).

Účastníkov požiadame, aby si predstavili roly skutočných alebo imaginárnych osôb a komunikovali a správali sa tak, ako keby boli týmito jednotlivcami. Učiteľ umožňuje študentom experimentovať s alternatívami, ako by zvládli danú situáciu; dáva im možnosť uskutočniť myšlienku alebo rozhodnutie, ktorými sú o krok bližšie ku konkrétnej akcii; umožňuje im meniť postoje; vykonávať kontrolu nad pocitmi a emóciami a pod. (Balážová, 2013).

Typický program učenia sa akciou zahŕňa vytvorenie skupiny štyroch alebo piatich študentov, ktorí majú za úlohu vyriešiť nejaký problém. Vzájomne si pomáhajú a učia sa jeden od druhého, pričom je prítomný externý konzultant v podobe učiteľa, ktorý ich usmerňuje a objasňuje celý proces (Čihovská, Hvizdová, Matušovičová, 2014).

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA

Ako zvládať negatívne postoje študentov?



Študenti – prváci sa v polovici zimného semestra pripravovali na priebežný test z ekonómie. Keďže išlo o posledné stretnutie pred testom, vyzvala som ich, aby jednotlivo rozobrali, s čím majú pri štúdiu ťažkosti, nejasnosti, aby uviedli okruhy a témy, ktoré sú pre nich problematické.

Príhlásil sa jeden študent a vyhlásil, že ekonómiu nevie a ani nikdy vedieť nebude. Nebaví ho tento predmet, je preňho zbytočné učiť sa ho a strácať čas. Už dopredu vie, že test nenapíše.

Bola som zaskočená a prevrpená vývojom situácie. Študenti čakali v trápnom tichu. Rozmýšľala som, ako zareagovať.

V danej situácii bolo pre mňa najdôležitejšie zmeniť negatívny postoj študenta a presvedčiť ho, že môže dosiahnuť ciele, o ktorých si teraz myslí, že ich dosiahnuť nevie. Skúmala som prostredníctvom otvorených otázok, prečo tvrdí, že ekonómiu nevie, aby som zistila, či je to výsledok jeho vlastného názoru, jeho prístupu k životu alebo prebral toto presvedčenie od niekoho iného. Zamerala som sa na to, prečo má strach z neúspechu, analyzovala krok za krokom jeho obavy z priebežného testu, skúmala, čo je hybnou silou tohto obmedzenia, kedy vzniklo a s čím ešte súvisí. Chcela som sa dozvedieť, v čom je podľa neho problém.

Ďalej som sa rozhodla toto obmedzenie pomocou vhodných nástrojov prekonať. Vyzvala som študenta, aby si vzal papier, kde je dostatok miesta a aby farebnou fixkou zapísal všetky dôvody, prečo si myslí, že prípravu na test nezvládne.

Keď skončil, lebo už zapísal úplne všetko, dala som mu fixku inej farby, aby ku každej oblasti napísal menším písmom, čo z minulosti (aké skúsenosti, zážitky, poznatky, informácie) by mu mohli pomôcť zvládnuť ju. Kde a kedy sa už s ekonómiou v minulosti stretol, s ktorými jej konkrétnymi usernameami, s akými usernamemi, ktoré už absolvoval, má podľa neho styčné plochy, aké doteraz nadobudnuté vedomosti mu môžu pomôcť absolvovať tento predmet a pod. Následne dostal fixku ďalšej farby, aby uviedol, čo môže urobiť on sám pre to, aby uspel na priebežnom teste a záverečnej skúške (napr. využiť podporné kurzy na fakulte, individuálne konzultácie s učiteľom, doučovanie spolužiakov, štúdium kníh, on-line testy a pod.). Tým prijal zodpovednosť za celkový výsledok.

Na záver sme zápisky spoločne prešli a analyzovali. Cieľ, ktorý študentovi na začiatku pripadal nereálny, sme po vzájomnom rozhovore „rozbili“ na menšie zvládnuteľné celky. Stratil sa iracionálny strach z nezvládnutia predmetu, ktorý bol predtým nad jeho sily.

Zdroj: vlastné spracovanie

Táto technika je časovo náročnejšia, prináša reálny výsledok v oblasti vzdelávania. Vychádza z poznania, že koučovací prístup by mal iniciovať vnútorné zdroje študenta, ku ktorým nemá prístup z dôvodov rôznych blokov a prekážok, ktoré si sám v racionálnej rovine kladie do cesty. Učiteľ sprevádza študenta, podporuje uňho pozitívne videnie a hľadanie rôznych možností, ako sa veci dajú urobiť.

Existuje množstvo ďalších techník. Mnohé sú súčasťou certifikovaných výcvikov pre profesionálnych koučov. Z odbornej domácej literatúry sa im venuje napr. J. Koníčková, E. Balážová, M. Hajrová. Hlavným nástrojom je jednoznačne rozhovor. Ako viesť rozhovor s prvkami koučovania, ktorý rozvíja osobnosť študenta a jeho kritické myslenie, vysvetľuje predposledná časť kapitoly.

5.4 Ako viesť rozhovor s prvkami koučovania, ktorý rozvíja osobnosť a kritické myslenie?

„Žiaci sa musia k poznatku dopracovať vlastnými silami, musia zistiť, ako na to prísť a nestačí im len povedať, ako to má byť. A aby sa tak aj naozaj dialo, učiteľ sa ich musí veľa pýtať a vytvárať na vyučovaní také podmienky, aby dieťa mohlo skúmať a hľadať.“ (Milan Hejný).

Ako vyplynulo aj z uskutočneného prieskumu, ktorý sme realizovali v apríli 2019 na Ekonomickej fakulte UMB, vo vzdelávacom procese na Slovensku sa v súčasnosti dáva veľmi málo priestoru na diskusiu a prezentáciu vlastného názoru študentov. Často je to zdôvodňované vysokým časovým zaťažením pedagógov a nárokmi na nich v celom procese.

„Dôraz na memorovanie faktov bol aj v minulosti problematický. V dnešnej informačnej dobe to platí obzvlášť.“

Potrebuje skôr mladých ľudí naučiť, ako si vyberať z množstva ľahko dostupných informácií a posilňovať u nich životné zručnosti, akými sú kritické myslenie, tímová spolupráca, kreativita či vnútorná motivácia učiť sa niečo nové“ uviedla T. Gažovičová z Komenského inštitútu (Rodičia chcú zmeny vo vzdelávaní, 2020).

Od pedagóga sa pri stimulovaní kritického myslenia študentov očakáva, že aplikuje aktivity a techniky, ktorými kladenie otázok iniciuje. Medzi takéto techniky zaraďujeme koučovanie. Pýtanie sa správnych (individuálne zvolených, cielené položených) otázok je nevyhnutnou zručnosťou koučujúcich učiteľov. Študenta vedú k tomu, aby sám nachádzal riešenia v rámci vlastného potenciálu a nepreberal pasívne rady. Podporujú rozvoj jeho osobnosti, urýchľujú proces riešenia vzniknutých problémov a dosahovania cieľov. Zámerom je, aby získal nový spôsob nazerania na svet a jednotlivé situácie každodenného života, čo uňho následne vyvolá zmenu myslenia a konania. Problémy, ktoré sa mu predtým javili ako neriešiteľné alebo na ktoré predtým ani nepomyslel, sa vďaka koučovaciemu prístupu učiteľa stávajú možnými a realnými.

Je potrebné vyvarovať sa kritike názorov študenta, ich pasívnemu počúvaniu. Pokiaľ nedôjde k posunu k mentoringu, učiteľ nemá dávať rady a odporúčania, aby nezaablokoval kreativitu koučovaného.

Základnou metódou kouča v akejkoľvek oblasti je kladenie otázok s úmyslom doviesť koučovaného k tomu, aby si sám odpovedal, poznal lepšie sám seba i svoje okolie, stanovil svoju víziu budúcnosti, odvodil z nej ciele a potom ich začal krok za krokom uskutočňovať (Suchý and Náhlavský, 2006).

Problematickou *ako klásť otázky* sa zaoberá veľa autorov, napr. Balážová (2013), Stanier (2016), Barica (2020). Zhodujú sa v tom, že je to jedna z najvšestrannejších techník koučingu pre stimulovanie konverzácie a riadenie komunikácie. Otázky sú užitočné, ak chceme zistiť, aké sú záujmy študentov, ako prebieha ich učenie, v čom vidia problémy, môžeme sledovať ich pokrok počas štúdia, byť interaktívnejší v reagovaní na ich potreby.

MODELOVÁ SITUÁCIA

Za učiteľom prišla v čase konzultačných hodín skupina študentov. Dôvodom návštevy bolo pozrieť si výsledky priebežného testu. Zrazu mu v priebehu rozhovoru neočakávane oznámili, že ním vyučovaný predmet ich absolútne nebaví a považujú ho za nadbytočný pri štúdiu na fakulte. Učiteľ ostal zarazený, rozčarovaný, sklamaný. Hľadal chybu v sebe a obviňoval sa, že nie je dosť dobrý pedagóg.

Otázky na zamyslenie:

Ako by ste v danej situácii reagovali pred a po prečítaní tejto knihy?

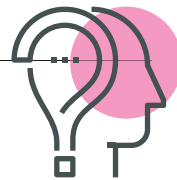
Ako by učiteľovi v danej situácii mohla pomôcť technika kladenia otázok? Aké typy otázok by ste študentom položili a prečo?

Vhodné typy otázok sú výrazne závislé aj od štádia koučovacieho procesu, v ktorom sa učiteľ so študentom nachádza. Uvádzame viaceré príklady.



Tabuľka 2 Vhodné otázky v rôznych štádiách koučovacieho procesu

Štádium procesu	Otázky
PRED KOUČOVANÍM	Kedy (v nedávnej minulosti) sa vám už niečo podobné podarilo? Kedy sa vám v tom darilo aspoň o trochu lepšie ako teraz? Čo z toho, čo sa vám podarilo vtedy, môžete urobiť znova? Čo ste vtedy nepoužili a dnes už môžete? Čo by pomohlo dnes, aby....
POČAS KOUČOVANIA	Na čo práve myslíte? A na čo ešte? A čo ďalej? Aká je v tom najväčšia výzva pre vás? Čo by ste chceli? Ako vám pomôcť? Ak tomuto poviete „áno“, čomu hovoríte „nie“? Čo o tom potrebujete vedieť? Ako to vnímate? Aké problémy s tým máte? Mohli by ste byť konkrétnejší? Mohli by ste to povedať inými slovami? Kto má na to rovnaký názor? Kto na to reagoval odlišne? Čo vás na tom prekvapilo/zmiatlo? Čo by ste navrhli? Čo ešte? Čo by ste o tom ešte mohli povedať? Čo je v tejto situácii pre vás najväčší problém? V čom problém spočíva? Tušíte, prečo problém vznikol? Aká je v tom najväčšia výzva pre vás? Ako vám môžem pomôcť? Čo ešte môžem urobiť? Je niečo, čo by ste mohli urobiť vy? A čo ešte? Čo to pre vás znamená? Prečo je to dôležité? Je to dobré/zlé? Pripomína vám to niečo? Ako sa to líši od? Pomáha to niečo vysvetliť? Ako sa to líši /nelíši od toho, čo ste už kedysi zažili? Čo to hovorí o vás /o druhých? Čomu teraz lepšie rozumiete u seba/u druhých? Tak čo teda? Čo si o tom myslíte? Ako to viete? Prečo si to myslíte? Čo je v tejto súvislosti pre vás najdôležitejšie? Čo bude pre vás najlepším možným výsledkom dnešného stretnutia? Máte na to dôvod? Ako si môžete byť istý? Je to tak vždy? Existuje ešte nejaký iný dôvod/spôsob/možnosť? A čo ak...? A čo ak nie...? Kde ešte nájdeme iný príklad? Čo myslíte, že sa stane teraz?
PO KOUČOVANÍ	Čo bolo pre vás najužitočnejšie? Čo ste urobili vy, aby to bolo ináč? Čo ste urobili dnes inak, ako to bolo pred týždňom? Čo bolo vtedy iné? Čo ešte? Čo spôsobilo tento úspech/výsledok? Čím ste, podľa vášho názoru, prispeli k tomuto výsledku? Ako ste to dosiahli/urobili? Čím ešte?



Zdroj: vlastné spracovanie

K. I. Berg a P. Szabó (2005) uvádzajú príklady koučovacích rozhovorov s detailným popisom a vysvetlením, čo sa dialo pred, počas a po rozhovore, dávajú praktické návody, ako reagovať v nezvyčajných situáciách.

V priebehu koučovacieho procesu sú dôležité kľúče k pokroku. Učiteľ ich identifikuje prostredníctvom otázok, napr.: *Predpokladajme, že sa čoskoro posuniete o jeden malý krok bližšie k cieľu... Podľa čoho potom spoznáte, že ste vykročili dobrým smerom? Podľa čoho spoznáte, že ste sa posunuli ďalej? Na čom prvom to spoznáte? Ako (podľa čoho) budete vedieť, že ste dosiahli cieľ? Čo bude potom lepšie? Čo potom budete robiť inak? Čo ešte? Kto okrem vás bude mať z toho úžitok/radosť? Akú svoju schopnosť (vlastnosť)/inú skúsenosť ešte môžete využiť, aby ste naplánovaný krok skutočne urobili? Čo vás môže posilniť/dať vám dôveru v to, že to zvládnete? Ak je téma ťažká alebo problematická, čo by ste chceli radšej skúmať?*

Modelová situácia z reálneho života na vysokej škole pomôže pochopiť techniku kladenia otázok. Ide o prepis koučovacieho rozhovoru pedagóga so študentom realizovaného v podobe simulácie na Ekonomickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

Koučovacie otázky učiteľa sú zvýraznené kurzívou. Najdôležitejšie na prvom stretnutí je dôsledne identifikovať, aký výsledok bude študent považovať za úspešný. Rozhovor môže pokračovať tým, že učiteľ určí harmonogram, časový postup písania s vymedzením, ktoré aktivity sa môžu robiť paralelne, ktoré musia na seba nadväzovať a aké sú termíny.

Toto je aplikácia zjednodušeného GROW modelu v praxi. Pôvodný všeobecný pohľad študenta na tému záverečnej práce sa kladením správnych otázok učiteľa skonkretizoval, študent bol jeho prístupom od začiatku vedený k systematickej práci, dospel k zisteniam, čo a kedy má pri písaní robiť. V podstate s pôvodným nápadom písať diplomovú prácu prišiel za vyučujúcim on, ale sám by vhodné riešenie nenašiel, nedokázal by si naplánovať kroky a konkrétne aktivity. Učiteľ študentovi ukázal možnosti, aké pri písaní má a zdôraznil, že on sám si vyberá cesty a prostriedky na dosiahnutie cieľa (napr. čo bude so systémom riadenia ľudských zdrojov v organizácii robiť, čo bude cieľom písania, aké metódy skúmania využije). Nedával mu konkrétne rady, uvoľnil jeho ľudský potenciál, aby k riešeniu dospel sám.

Úlohou učiteľa pri vedení záverečnej práce je študenta nadchnúť, aby po prejavení prvotného záujmu videl, aký je daný predmet čarovný. Mal by nechať pri koučovaní zažiť študenta, neustále zdôrazňovať, že autorom práce je on, musí primárne prísť s viacerými návrhmi a pedagóg koučovacími otázkami len koriguje jeho aktivitu.

Správne koučovacie otázky sú otvorené, začínajú sa slovami „kto“, „čo“ alebo „ako“, „prečo“. Používaním otázky „prečo“ dokážeme identifikovať dôvod, prečo študent prezentuje určitý názor či postoj. Bývajú neľahké, málokedy sú založené na istote. Vedú k premýšľaniu, vyžadujú uváženu odpoveď celou vetou (neexistuje na nich

odpoveď áno/nie). Sú produktívne, vytvárajú niečo nové. Keď chce učiteľ po teste konštruktívnu odpoveď, študentov sa nespýta: „Ste spokojní s tým, ako ste to vypracovali?“ Skôr by mal uprednostniť otázku: „Čo myslíte, ako to dopadlo?“ Zlá otázka: „Vytvoríme si na vyučovaní billboard na podporu reklamy, aby sme zvýšili predaj produktu?“ Správna otázka: „Kam dáme reklamu tak, aby ju videli ľudia, ktorí prechádzajú okolo v električke?“ Otázku „Je to podľa vášho názoru zlé?“ je potrebné nahradiť „Ako urobíme veci teraz?“

Správne otázky by mali byť jednoduché. Čím jednoduchšie sa pýtame, tým jednoduchšia je odpoveď. Otázka „Akými prostriedkami aktivácie zasiahneme cieľovú skupinu študentov?“ by správne mala znieť „Čím študenta zaujmeme?“

Správne otázky sú osobné. Vyvolávajú nepokoj v študentovej mysli, provokujú ho k premýšľaniu, k hľadaniu vysvetlenia. Ako to doceliť? K samotnej otázke pridať niečo, čo študentom otvorí oči, zrýchli tep. Zlá otázka: „Čo vymyslíme zaujímavého?“ Správna otázka „Na čo by ste nikdy nemali odvahu?“ alebo „Čo urobíme pre to, aby o nás písali na internete?“

Pri kladení otázok v pozícii kouča-učiteľa dodržujte pravidlo „zrozumiteľne, rozumne, rýchlo“. Vyhýbajte sa slovám a frázam „a tak ďalej“ alebo „čokoľvek“. Neprikladajte na hodnotu tomu, o čom komunikujete. Pri otázniku sa zastavte, nepokračujte v rozprávaní aj po položení otázky. Dajte možnosť druhej osobe odpovedať.

Dávajte veľa otázok (často aj takých, ktoré by si študent sám nepoložil), aby ste ho provokovali a nastavovali mu zrkadlo. Tým mu pomôžete pozrieť sa na situáciu z iného pohľadu, intenzívne premýšľať a spochybňovať zabehané mechanizmy.

Pri kladení veľkého množstva otázok zo strany učiteľa existuje riziko, že študent odpovie na otázky, ktoré neboli položené, a tým odvádza pozornosť od miesta, kde sa diskusia začala. Namiesto toho začína inú, úplne novú diskusiu. Tým sa schopnosť učiteľa kľásť účinné kritické otázky výrazne zníži (Browne and Keeley, 2015).

Je potrebné rozložiť si otázky na menšie časti, vytvoriť kontext a postupovať od známeho k neznámemu. Študent je takýmto spôsobom schopný vyprodukovať kvalitnejšiu odpoveď. Pedagóg sa dozvie viac informácií, lepšie pochopí odpovede a rýchlejšie reaguje.

Používajte tzv. sondovacie otázky, napr. „Z akých predpokladov vychádzate, keď hovoríte...?“; „Ako tento nápad rieši náš najdôležitejší problém?“ Kombinujte na prvý pohľad nekombinovateľné myšlienky, často sa pýtajte „Ako sú tieto dve veci prepojené?“ Podporujte produkciu kreatívnych odpovedí u študentov otázkami: „Ako by ste riešili tento problém, keby ste mali všetky peniaze sveta?“ Používajte experimentovanie, napr. „Čo by bolo potrebné na vyskúšanie tohto nápadu?“

Otvorené otázky pomáhajú prerozprávať a sumarizovať, čo študent povedal, napr. ako som počul(a), povedali ste,

že...; zachytil som, že...; zaujalo ma...; vychádza mi z toho, že... Dôležité je, aby učiteľ na záver rozhovoru ocenil úsilie, výsledky, odvalu, vyzdvihol schopnosti a vlastnosti koučovaného študenta.

Používanie škál, meracie otázky, otázky na zázrak pomáhajú zameriavať pozornosť na obraz želanej budúcnosti. Vedci zistili, že priviesť človeka k prežívaniu predstavy, v ktorej je želaný stav už dosiahnutý, iniciuje v mozgu neurónové dráhy a spoje, akoby sa to reálne dialo. Tým sprístupní budúce možnosti v reálnom svete. Hlavne, ak si ich človek sám pre seba dovoľí pripustiť túto predstavu – to je počiatok úspechu. Na podobnom prístupe je založená kritická reflexná analýza, ktorá je bližšie opísaná v šiestej kapitole.

Koučing je o kladení otázok (najmä otvorených a zameraných na budúcnosť) a nie o poskytovaní odpovedí. Namiesto ponúkajú konkrétnych riešení a rád sa opýtajte, čo robí danú situáciu problematickou pre študenta a čo sa doteraz pokúšal urobiť, aby ju vyriešil. Prinúťte ho hľadať odpovede vo vnútorných zdrojoch. Tým podnietite zmeny v jeho správaní, lebo študent skôr nasleduje kroky, o ktorých rozhodol on sám. Princípálne ich odmietne, ak mu ich odporučí pedagóg či rodič.

5.5 Ako využiť koučovací prístup vo vysokoškolskom vzdelávaní?

S tým súvisia viaceré otázky. Prečo koučovanie vo vzdelávacom procese využívať? Prečo by učiteľ na vysokej škole mal učiť koučovaním?

Koučovanie je priamo spojené s rozvojom a vzdelávaním. Bez ohľadu na vedomosti a životné skúsenosti majú študenti potenciál identifikovať ciele a určiť kroky, ktoré sú potrebné na ich dosiahnutie. Koučovaním v prostredí školy sa pedagóg spolupodieľa na rozvoji študentov, je im k dispozícii pri podávaní informácií z rôznych oblastí. Usmerňuje ich pri dosahovaní cieľov, pomáha im hľadať rôzne cesty. Objavuje ich skryté rezervy a uvoľňuje ich ľudský potenciál.

Využitie koučovacieho prístupu vo vzdelávaní má štyri fázy. Prvá je vytvorenie vízie, cieľa, k čomu študent chce dospieť. V nej si spolu s ním ozrejmuje a bližšie definuje cieľ. Vhodné je aj vyjasniť si, ako študent zistí, že už ho dosiahol, podľa čoho to spozná. V druhej fáze, väčšinou najrozsiahlejšej, učiteľ a študent hľadajú spôsoby, možnosti, alternatívne cesty, vnútorné i vonkajšie zdroje, ako dosiahnuť cieľ. Tretia fáza je udržanie sa na ceste k cieľu. Je veľmi dôležitá pre dokončenie a realizáciu celého projektu. Ovplyvňujú ju rôzne prekážky, riziká, vnútorné pochybnosti, podceňovanie študenta, predsudky z vonkajšieho okolia, vonkajší kritici. Dá sa prekonať napr. presným popisom kritických poznámok, s ktorými sa študent stretáva pri svojej práci, ich využitím v prospech realizácie, pochopením, čím môžu byť pre cieľ užitočné. Vo štvrtnej fáze oslavujeme dosiahnutie cieľa a dosiahnutý výsledok nás nabíja energiou pre ďalšie

projekty. Učitelia sa často dôkladne venujú prvým dvom fázam a tretiu a štvrtú podceňujú, čo generuje častý výskyt syndrómu vyhorenia v ich profesii.

Pedagóg ako kouč by mal poznať problematiku komunikácie medzi ľuďmi, najmä v prostredí školy, mal by mať schopnosť podporovať učenie a vzdelávanie študentov prostredníctvom vhodne zvolenej reflexie a motivácie (Birkner and Birknerová, 2014, s. 8 – 9).

Koučujúci učiteľ podľa Giertlovej (2018) chápe, že proces vzdelávania a rozvoja:

- sa vytvára v spolupráci so študentom v prostredí vzájomnej a obojstrannej dôvery,
- je partnerstvo smerujúce k tomu, aby študent prijal zodpovednosť za seba aj za výsledky svojej práce a aby vedel javy a situácie posudzovať z viacerých hľadísk,
- je objavovaním osobných zdrojov študenta.

Model administratívneho riadenia škôl na Slovensku koučing nepoužíva. Podľa Baranyaia (2017) vzniká naliehavá potreba uplatňovať jeho zásady pri vedení škôl, ako aj pri výchove a vo vzdelávaní.

Požiadavky modernej spoločnosti vyžadujú nový prístup k vzdelávaniu. Učitelia nevystačia s centrálnymi spracovanými vzdelávacími obsahmi. Tradičné vyučovacie metódy v minimálnej miere vedú študenta k pochopeniu komplexnosti poznatkov a preberaniu zodpovednosti za svoje činy a rozhodnutia. Táto situácia vyžaduje aplikovať techniky a metódy rozvoja kritického myslenia vo vzdelávaní vrátane koučovania.

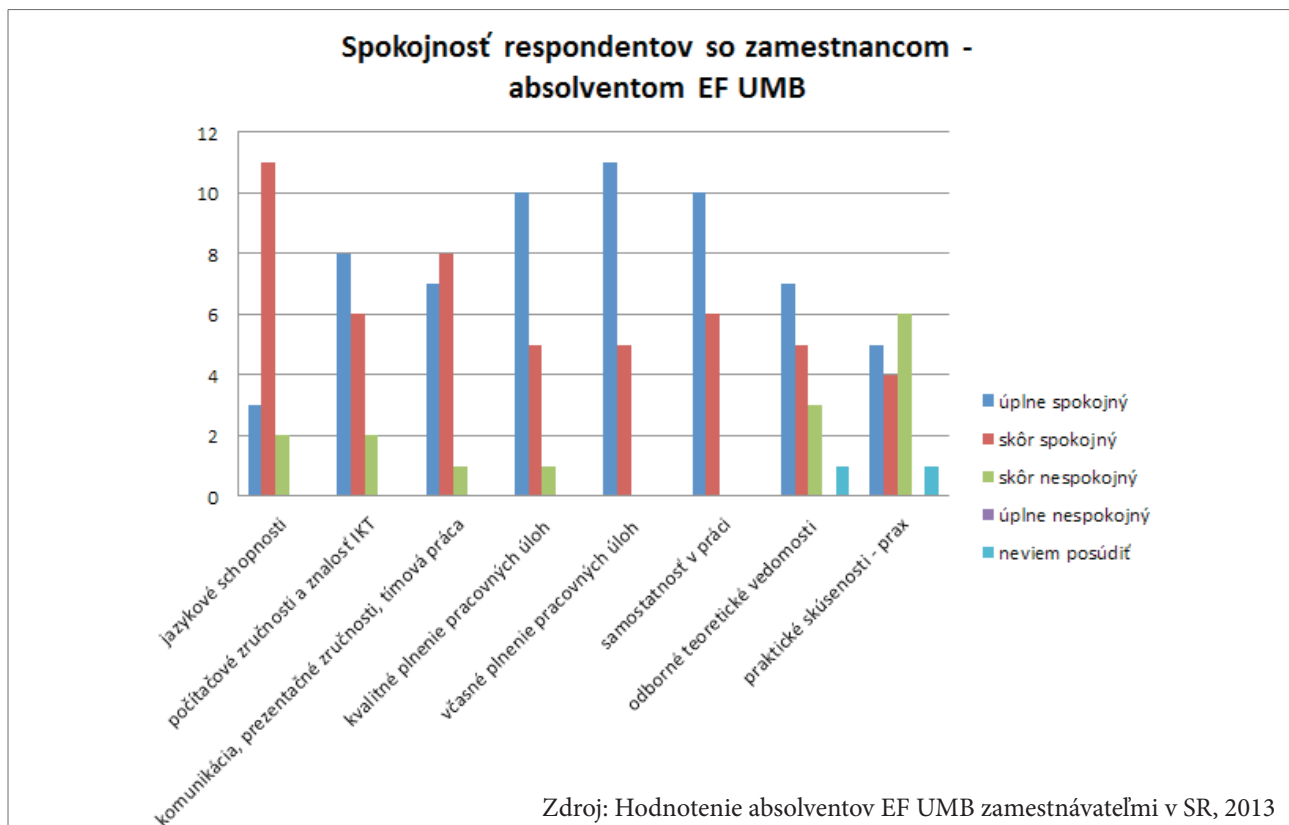
Zavedenie koučovacieho prístupu v organizácii pri riadení zamestnancov prináša veľa výhod. Pre učiteľov v prostredí školy to znamená lepšiu organizáciu práce, vyššiu výkonnosť a produktivitu, lepšiu komunikáciu, lepšie pracovné vzťahy, zvýšenú schopnosť učiť sa, širšie možnosti rozvoja, zvýšenú motiváciu, väčšiu flexibilitu a adaptabilitu voči zmenám, zlepšenie vzťahov s externým prostredím. Učiteľov koučovací prístup podporuje študentov v snahe učiť sa inak, uvoľňuje ich tvorivý potenciál. Ak budú inak ako doteraz učiť pedagógovia, iní budú aj študenti ako produkt ich práce. Iní – životaschopnejší, kriticky myslia a lepšie pripravení pre budúce pracovné uplatnenie.

K hlavným výhodám aplikácie koučingu vo vzdelávacom procese VŠ patrí priblíženie jeho výsledkov potrebám trhu práce. Z *Hodnotenia absolventov Ekonomickej fakulty UMB zamestnávateľmi v SR*, uvedeného na jej webových stránkach, vyplýva, že absolventi majú rezervy v kvalite a rozsahu vedomostí a zručností, ktoré získali počas štúdia. V roku 2013 organizovala EF prieskum na vzorke 79 podnikov.

Skôr nespokojní boli zamestnávateľia v praktických skúsenostiach, odborných teoretických vedomostiach, jazykových schopnostiach a počítačových zručnostiach.

Z viacerých zdrojov (napr. 60% absolventov *nepracuje vo vyštudovanom odbore* – čo s tým? Martinkovičová, 2018;

Graf 1 Spokojnosť respondentov so zamestnancom – absolventom EF UMB



Krčmárik, 2019) vyplýva, že zamestnávatelia sú nespokojní s tímovou prácou, učením sa pomocou spätnej väzby, komunikačnými zručnosťami pri konfliktoch a negociačnými zručnosťami. Narážajú na problém nedostatočnej kvalifikácie, ale aj na absenciu snahy samotných absolventov o budovanie kariéry počas štúdia. Množstvo študentov síce pracuje popri štúdiu, no často absolútne mimo svojho odboru. 54 % absolventov vysokých škôl pracuje v inej oblasti, ako vyštudovali. Až 35 % končí na pracovných pozíciách, kde by im stačila maturita.

Riešením by mohlo byť kvalitnejšie kariérne poradenstvo, chýbajú odborníci, ktorí by mladým ľuďom pomohli identifikovať ich individuálne schopnosti a odporučili im, kde by ich mohli najlepšie využiť. Tu vidíme veľký priestor pre aplikáciu koučingu vo vzdelávaní na všetkých stupňoch. A rovnako priestor pre zriadenie Development centier na jednotlivých slovenských univerzitách tak, ako o nich píšeme v závere, keďže vysokoškolský učiteľ má vo svojej každodennej práci malý priestor na to, aby bol zároveň aj kariérnym poradcom.

Pred naším školstvom stojí jasná a nie jednoduchá vízia – pripraviť žiakov a študentov, ktorí vedia kriticky myslieť, neboja sa objavovať nové možnosti a experimentovať, vedia spolupracovať pre spoločné ciele. Pred jej sformulovaním je potrebná seriózna analýza.

Aká je úroveň kritického myslenia na vysokých školách v súčasnosti? Ako je uvedené v 1. kapitole, na Slovensku sa v roku 2014 skúmalo kritické myslenie u vysokoškolských študentov odboru výchovateľstvo na Prešovskej univerzite. Doplníme výsledky dotazníkového

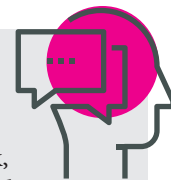
prieskumu realizovaného medzi študentmi bakalárskeho stupňa v študijnom programe ekonomika a manažment podniku na Ekonomickej fakulte UMB.

Prostredníctvom otázok zameraných na päť kľúčových prejavov kriticky mysliaceho študenta (uvedené v kapitole 4) sme zistili, že informáciám, ktoré sú prezentované počas pedagogického procesu, dôveruje vždy 37% študentov, 52% im dôveruje pravidelne a 11% niekedy. Žiadny študent neoznačil možnosť, že im nedôveruje nikdy.

Najčastejšie zdroje informácií, s ktorými študenti počas štúdia pracujú, predstavujú prednášky (46%), ktoré najčastejšie poskytnú len stručný prehľad kľúčových pojmov a definícií spracovaných pedagógom v power pointovej prezentácii. Na druhom mieste je Google prehľadávač (35%) a až na treťom je odborná literatúra (15%). Na prednáškach, ako aj na internete, sa môžu dostať k množstvu neoverených informácií a hoaxov, s ktorými ďalej pracujú a šíria ich. Výsledky tohto prieskumu dokladajú aj odpovede na otázku, či študenti spochybňujú, čo učiteľ hovorí. Výnimočne spochybňuje, čo učiteľ hovorí len 54% študentov, 20% spochybňuje niekedy a o 2% viac nespochybňuje nikdy učiteľove výroky. Viac ako 22% študentov kriticky počas štúdia na vysokej škole vôbec nemyslí!

Tieto výsledky jednoznačne hovoria, že podpora kritického myslenia vysokoškolských študentov v našich podmienkach je nevyhnutná.

Študentov sme sa pýtali aj na dôvody pochybností o výrokoch učiteľa. Tí, ktorí niekedy, pravidelne, alebo vždy spochybňujú, čo učiteľ hovorí, tak robia na základe



Niekoľko slov na záver

Koučing nie je poradenstvo, nie je mentoring a nie je ani kopírovaním iných techník, je to spôsob, vďaka ktorému sa rozvinie osobný alebo pracovný potenciál človeka v interpersonálnom prostredí.

V spoločenskej praxi je téma koučovania aplikovaná v podnikoch, pri osobnostnom rozvoji manažérov, avšak v akademickej oblasti veľmi málo využívaná.

Aby sa študenti naučili kriticky myslieť, musia sa najprv s takýmto prístupom stotožniť ich pedagógovia. „Ak chceme od učiteľov, aby vnášali tvorivosť do vzdelávacieho procesu, učili deti objavovať, dovolili im robiť chyby a poučiť sa z nich, aby im dodávali sebadôveru, že zvládnu výzvy života, musia mať možnosť objavovať, experimentovať v profesionálnom živote aj oni” (Soroková, 2019). Preto sme napísali túto knihu.

Vo využití koučovania vo vzdelávacom procese vidíme veľký zmysel. Učiteľ na strednej a vysokej škole, čiastočne už aj na ZŠ, by nemal nikomu nič „tlačiť do hlavy”. Jeho úlohou je podporiť kritické myslenie žiakov či študentov kladením správnych otázok. Využiť môže aj ďalšie techniky, ktoré v kapitole spomínáme.

Môže sa stať, že ak je učiteľ tlačенý časom, sklzne vo vzdelávaní do role mentora. Vtedy nerozvíja študenta, preto sme sa venovali aj popísaniu rozdielov medzi nimi. Takémuto prístupu je potrebné vyhnúť sa, znamenalo by to krok vzad.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Uvažujte nad využitím koučingu vo vašej každodennej praxi. V akých konkrétnych situáciách by ste ho vo vzťahu ku študentom uplatnili a prečo?
2. Čo budete po prečítaní kapitoly vo svojej pedagogickej práci robiť ináč ako doteraz?
3. Aký je rozdiel medzi koučingom a mentoringom? Zamyslite sa a uvažujte, ktorá časť vašej každodennej práce predstavuje poradenské aktivity pre študentov.
4. V čom vidíte najväčší prínos učiteľa-kouča pre študentov? Inšpiráciu ponúkajú nasledovní autori:
 - Wood, D. (2012). *Manuál profesionálneho kouča*. Praha: Lukáš Pejchal. 102 s.
 - Šimková, J. (2014). *O knihe Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Reviewed from <https://lifekoucing.sk/o-knihe-pruvodce-svetem-koucovani-a-osobnostni-typologie/>
5. Podľa čoho spoznáte, že ste dobrým koučom? Aké sú základné predpoklady dobrého kouča?
6. Čo robíte v pozícii učiteľa a zároveň kouča inak ako predtým?
7. Ktorá technika koučingu vás najviac zaujala a prečo? Ktorú pokladáte za najvhodnejšiu pre pedagogickú prácu?
8. Počuli ste aj o iných technikách na podporu koučingu vo vzdelávaní? Nájdite ich na internete a vytvorte k nim myšlienkové mapy.

vlastných skúseností získaných počas práce alebo štúdia (66%) alebo preto, že majú ďalšie informácie z iných zdrojov (20%). 10% chápe, že ani učiteľ nemôže vedieť všetko. 63% oslovených respondentov uviedlo, že spochybňovanie na hodine prezentovaných poznatkov nerobí, lebo nemá dostatok inak nadobudnutých informácií. 32% to pokladá za nevhodné správanie voči pedagógovi. 8% uvádza nedostatky v školskom systéme, ktorý študentov nevedie ku kritickému mysleniu.

37% študentov nikdy nenavrhuje nové prístupy a riešenia počas výučby. 34% výnimočne, 23% niekedy, 4% študentov pravidelne a len 1,7% vždy. Študenti, ktorí nikdy, výnimočne, alebo niekedy navrhujú nové riešenia, by ich navrhovali, keby ich vyučujúci motivoval bodmi navyše (39,4%) alebo ich vyzval osobne (37,6%). 18,3% by bolo motivovaných tým, keby ich navrhovali aj spolužiaci.

40% študentov výnimočne argumentuje svojimi poznatkami a prezentuje dáta počas výučby. 35% to robí niekedy, 13% študentov nikdy, skoro 10% pravidelne a len 3% vždy. Študenti, ktorí výnimočne, niekedy alebo nikdy neargumentujú svojimi poznatkami, by ich prezentovali, ak by učiteľ zvolil inú formu výučby (49,5%). 23,8% by tak robilo, ak by mali viac priestoru na svoje vyjadrenia zo strany vyučujúceho. Tu sa otvára priestor pre kladenie otázok ako jednu z techník koučingu.

41% študentov výnimočne kladie otázky vyučujúcemu, resp. tým, čo prezentujú počas výučby. 33% študentov ich kladie niekedy, 20% nikdy. Len 4% študentov kladú otázky pravidelne a len necelé 2% vždy!

Čo by im pomohlo, aby sa viac pýtali? 60% odpovedalo, že naštudovať tému, aby o nej viac vedeli. 33% uvádza potrebu menšej skupiny študentov. 15% očakáva viac priestoru na otázky zo strany učiteľa.

Konštatujeme, že výsledky prieskumov zameraných na kritické myslenie vysokoškolských študentov nie sú veľmi optimistické.

Je nevyhnutné, aby pedagógovia za pomoci koučingu vo vyučovacom procese aj v našich podmienkach vytvárali vhodnú atmosféru pre kritické myslenie. Okrem kladenia otázok prichádzajú do úvahy aj iné techniky, využiteľné v triedach, na seminároch, v team-buildingových aktivitách. Majú široké možnosti uplatnenia vo vzdelávaní na všetkých stupňoch, pri vedení študentov pri záverečných prácach, ako aj pri výskumných a projektových študentských aktivitách.

Koučing vytvára atmosféru partnerstva a otvorenej diskusie manažmentu školy s učiteľmi a študentmi. Na nižších stupňoch vzdelávania aj s rodičmi. Je príťažlivý predovšetkým pre mladých ľudí generácie Y, ktorí namiesto počúvania rád a poslušného čakania, kým príde ich čas, chcú hovoriť svoj názor a byť rovnocennými spolupracovníkmi. Koučujúci učiteľ dokáže pracovať s ich potenciálom, usmerňovať ho a pomáha prekonávať ich limity vyplývajúce z menšej skúsenosti (Soroková, 2019).

9. Navrhnete vhodnú štruktúru koučovacieho rozhovoru vás so študentom v jednoduchej podobe v rozsahu pár viet. Téma rozhovoru závisí od vášho výberu, mala by to byť situácia z každodenného života pedagogickej praxe. Čomu je potrebné sa v ňom vyvarovať?
10. Aplikujte v rozhovore na vyššie uvedenú tému techniku kladenia otázok a uskutočnite nácvik koučovacieho rozhovoru s kolegami v trojiciach, aby si každý postupne vyskúšal rolu kouča-učiteľa, koučovaného študenta a pozorovateľa. Ku každej role, v ktorej sa ocitnete, si robte poznámky. Na záver svoje postrehy porovnajte s ostatnými a formulujte závery, ku ktorým ste dospeli. Bol váš pohľad v každej z uvedených rolí odlišný? Kde ste mali najviac tendenciu sklznúť k pasívnemu rozdávaniu rád?
11. Kládiate v roli učiteľa správne otázky? Aké sú to?

LITERATÚRA

- Anderson, D. & Anderson, M. (2005). *Coaching that counts. Harnessing the Power of Leadership Coaching to Deliver Strategic Value*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann. Reviewed from <http://www.sms.org.ir/portal/files/articles/eBooks/ElsevierCoachingThatCounts.pdf>
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Balážová, E. (2013). *Metódy a techniky výučby*. Reviewed from <http://www.vutv.uniag.sk/images/stories/dokumenty/metody%20a%20techniky%20vyucby.pdf>
- Baranyai, L. (2017). *Čo prináša koučing školám*. Reviewed from <https://www.krestanskykouc.sk/co-prinasa-koucing-skolam/>
- Barica, J. (2020). *Koučing*. Reviewed from <https://www.hrvpraxi.sk/33/koucing-uniqueidmRRWSbk196FPky-DaLfWAPQEY8KXghZIBgsmFizmIvuj58lW14oD1w/>
- Beková, L. & Uhríková, E. *Koučing a jeho využitie v oblasti kariérneho poradenstva*. Reviewed from <http://www.navigaciavpovolani.sk/clanky/karierove-poradenstvo-v-teorii-a-v-praxi-1-12>
- Berg, K. I. & Szabó, P. (2005). *Brief Coaching for Lasting Solutions*. USA: Norton Professional Books.
- Birch, P. (2005). *Koučování v kostce*. Brno: Computer Press.
- Birkner, M. & Birknerová, Z. (2014). Koučovanie v prostredí školy, pedagóg v roli kouča. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU. Birknerová, Z. & Frankovský, M. & Lajčin, D. (2014). Súvislosť medzi sociálnou inteligenciou a názormi na koučing. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU.
- Browne, M. N. & Keeley, S. M. (2015). *Asking the Right Questions*. Essex: Pearson Education Limited.
- Čihovská, V. & Hvizdová, E. & Matušovičová, M. (2014). *Manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm.
- Daňková, M. (2013). *Koučování, kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing.
- Daňková, M. (2015). *Koučování*. Praha: Grada Publishing.
- Dembkowski, S. & Eldridge, F. & Hunter, I. (2009). *7 kroků efektivního koučování*. Brno: Computer Press.
- Discover and Navigate your Authentic Career Vision*. Reviewed from <http://www.adaptcareercoach.com/#>
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování*. Praha: Portál.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Fleming, I. & Taylor, J. D. A. (2005). *Koučink: Management do kapsy 2*. Praha: Portál.
- Furmanová, B. & Furman, R. (2017). Podnikové vzdelávanie zamestnancov. In *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch 2017*, roč. 20. Reviewed from http://www.sjf.tuke.sk/umpadi/taipvpp/2017/index.files/prispevky/06_Furmannova_Furmann_PodnikVzdelZa-mest.pdf
- Gallwey, W. T. (2001). *Inner Game of Work*. UK: Random House Publishing Group.
- Gallwey, W. T. (2004). *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press.
- Giertlová, K. (2004). *Manažovat a koučovat systemicky?* Martin: Co/Man.
- Giertlová, K. (2007). *Koučovanie s ľuďmi: Keď koučovať, tak koučovať*. Reviewed from <https://www.etrend.sk/podnikanie/koucovanie-s-ludmi-ked-koucovat-tak-koucovat.html>
- Giertlová, K. (2018). *Koučovací prístup vo vysokoškolskom vzdelávaní*. Informácie z workshopu konaného na Ekonomickej fakulte UMB v roku 2018.
- Haberleitner, E. & Beistler, E. & Ungvari, R. (2009). *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Hajrová, M. (2015). *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Hodnotenie absolventov EF UMB zamestnávateľmi v SR*. Reviewed from <https://www.ef.umb.sk/index.asp?uid=864>
- Horská, V. (2009). *Koučovanie v školskej praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Hromková, M. & Letovancová, K. & Slaná, M. & Polakovičová, Z. *Systematické vzdelávanie pracovníkov v organizácii na podklade výskumných zistení*. Reviewed from http://www.ef.umb.sk/konferencie/vdrsp/zb/pdf/Hromkova_Letovancova_Slana_Polakovicova.pdf

- Individuálny koučing*. Reviewed from <https://takt.academy/individualny-koucing/>
- Karpinská, Z. & Kmecová, D. (2017). *Koučovanie podľa pyramídy*. Bratislava: Business Coaching College.
- Koničková, J.(a) *Metódy kritického myslenia a ich využitie v škole*. Reviewed from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2651/metody-kritickeho-myslenia-a-ich-vyuzitie-v-skole>
- Koničková, J.(b) Milan Hejný: Naučiť deti mať radosť z radosti iného človeka je dnes najväčšou úlohou školy. Reviewed from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4643/milan-hejny-rozhovor?fbclid=IwAR2OxCvmd478VBZ0YnpFuj0jgY6M3Q0mXJBcZ5ESVw-NOjgLirRgCnrsTtB4>
- Koučovanie* (2015). Reviewed from <https://managementmania.com/sk/koucovanie-coaching>
- Koučing a mentoring* (2019). Reviewed from <https://alkp.sk/koucing-a-mentoring/>
- Koučing- jemné "nakopnutie"* (2017). Reviewed from <https://educentrum.sk/koucing-jemne-nakopnutie/>
- Koučovanie nie je žiadna psychoanalýza* (2014). Reviewed from <https://www.soitron.com/sk/koucovanie-nie-je-ziadna-psychoanaliza/>
- Krajčiová, M. *Koučovanie*. Reviewed from http://www.krajciova.sk/EM/MK_Koucovanie_D1_V1.pdf
- Krčmárik, R. (2019). *Absolventom chýba kontakt s praxou. Pomocť môžu školy aj firmy*. Reviewed from <https://uzitocna.pravda.sk/praca-a-kariera/clanok/509241-absolventom-chyba-kontakt-s-praxou-pomocť-mozu-skoly-aj-firmy/>
- Manažér ako kouč*. Reviewed from <https://www.develor.sk/?portfolio=leadership-coaching-2>
- Martinkovičová, L. (2018). *60% absolventov nepracuje vo vyštudovanom odbore – čo s tým?* Správa z konferencie Paneurópskej univerzity. Reviewed from <https://www.istp.sk/clanok/13843/60-absolventov-nepracuje-vo-vyštudovanom-odbore-co-s-tym-sprava-z-konferencie-paneuropskej-univerzity>
- Mentorovanie*, (2016). Reviewed from <https://managementmania.com/sk/mentorovania-mentoring>
- Neuschlová, V. (2019). *Manažérsky koučing: Nedávajte zamestnancom rady, ale začnite ich koučovať*. Reviewed from <https://www.podnikajte.sk/manazment-a-strategia/manazersky-koucing-zamestnancov-zacnite-koucovat>
- Parma, P. (2006). *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing.
- Podaná, R. (2012). *Koučovanie pre manažérov*. Praha: Grada Publishing
- Pojmy dôležité pre personalistov a manažérov*. Reviewed from <https://www.amrop.sk/sk/clanok-clanky-a-studie/?clanok=134>
- Prošková, P. & Kubičková J. A. & Daňková, M. (2014). *Koučování týmu*. Praha: Grada Publishing.
- Rodičia chcú zmeny vo vzdelávaní* (2020). Reviewed from <https://www.minedu.sk/rodicia-chcu-zmeny-vo-vzdelavani/>
- Seková, M. a kol. (2013). *Manažment 2: Ľudia v organizácii a organizačná kultúra*. Banská Bystrica: Iura Edition.
- Slyšková, A. (2018). *Čo je to koučing a pre koho je určený*. Reviewed from <http://zzvp.sk/page.php?odkaz=koaching%20pre%20koho>
- Soroková, T. (2019). *Koučing ako inovatívny prvok v prostredí školy*. Reviewed from <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/koucing-ako-inovativny-prvok-v-prostredi-skoly.m-632.html>
- Stanier, M. B. (2016). *The Coaching Habit: Say Less, Ask More & Change the Way You Lead Forever*. Canada: Friesens.
- Stubbs, Z. M. (2009). *Krátke koučovanie pre trvalé riešenia*. Reviewed from <https://www.zms-consulding-coaching.com/news/sk-first-blog/>
- Suchý, J. & Náhlavský, P. (2006). *Koučování v manažerské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Szabó, P. & Meier, D. (2011). *Koučovanie – krátko, jednoducho, účinne*. Banská Bystrica: CO/Man.
- Šariská, Z. (2014). *Koučing a osobný rast*. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU.
- Šimková, J. (2014). *O knihe Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Reviewed from <https://lifekoucing.sk/o-knihe-pruvodce-svetem-koucovani-a-osobnostni-typologie/>
- Urban, M. (2016). *Psychoterapeutický "vhlad" ako nástroj koučingu*. Reviewed from <http://differentcoaching.info/psychoterapeuticky-vhlad-ako-nastroj-koucingu/#more-868>
- Vasiľová, M. a kol. (2013). *Inovatívne univerzitné vzdelávanie*. Bratislava: Ekonóm.
- Vodák, J. et al. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada publishing.
- Walt Disney – kreatívna metóda v koučovaní, 2016. Reviewed from <https://pozitivnamysel.sk/clanok/walt-disney-kreativna-metoda-v-koucovani>
- Whitmore, J. (2009). *Koučování*. Praha: Management Press.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- 1/ Medzinárodná federácia koučov, Reviewed from <https://www.icf.sk/>
- 2/ Slovenská asociácia koučov, Reviewed from www.sako.sk

Spätná väzba, reflexia a sebareflexia vo vyučovacom procese



O čom je kapitola?

Kapitola sa venuje terminologickému vymedzeniu konceptov reflexia, sebareflexia a spätná väzba. Približuje spoločné a rozdielne znaky, analyzuje problematiku tvorby otázok, ich formulácie a správneho kladenia. Analyzuje silné a slabé stránky, možnosti a obmedzenia jednotlivých techník reflexie a spätnej väzby, súčasne sa zameriava na evaluačné techniky a opiera sa o Schönovu koncepciu reflexívneho myslenia. Bližšie opisuje metódu kritickej reflexívnej analýzy, ktorá prepája kvantitatívne hodnotenie skúmaných parametrov a kritérií akéhokoľvek procesu s kvalitatívnou charakteristikou očakávaných výsledkov sledovaných parametrov.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. PREČO JE DÔLEŽITÁ SPÄTNÁ VÄZBA?
2. V ČOM JE PODSTATA PROCESU DÁVANIA A PRIJÍMANIA SPÄTNEJ VÄZBY?
3. AKÝ VÝZNAM MÁ REFLEXIA A SEBAREFLEXIA PRE UČITEĽA A ŠTUDENTA?
4. ČO JE KRITICKÁ REFLEXÍVNA ANALÝZA A AKO SA UPLATŇUJE PRI SKÚMANÍ PROCESOV?
5. KTORÉ TECHNIKY KOUČOVANIA A KRITICKÉHO MYSLENIA OBSAHUJÚ PRVKY SPÄTNEJ VÄZBY, REFLEXIE A SEBAREFLEXIE?

6.1 Význam spätnej väzby v procese učenia sa

Spätná väzba (SV) je jednou zo základných súčastí komunikácie a zároveň veľmi dôležitým nástrojom sebazoznávania. Význam spätnej väzby spočíva v tom, že nám umožňuje učiť sa rozvíjať naše kompetencie, zefektívňovať našu komunikáciu a správanie, meniť nevyhovujúce vzorce správania na základe reakcie a informácie iných ľudí. Kvalitná spätná väzba je základom efektivity vo väčšine povolání, ale najmä v pomáhajúcich profesiách, ktoré využívajú komunikáciu a vzťah ako centrálné pracovné nástroje (Gabura, 2015).

Viacero autorov definuje SV ako informáciu o dosiahnutých výsledkoch predchádzajúcej skúmanej činnosti, o tom ako pôsobíme na svoje okolie, a tak zistíme aké korekcie treba vykonať (Gabura, 2015, Seková a kol., 2013).

Spätná väzba nie je kritika, nie je ani hodnotiaci výrok. Podľa Whitmora iba taká „... spätná väzba, ktorá sa zaoberá posúdením reality a návrhmi alebo predstavami o zlepšeníach, napomôže skutočnému učeniu a zlepšeniu výkonu“ (2002).

V literatúre sa stretávame s dvoma rovinami definovania spätnej väzby. V humanitných predmetoch sa SV definuje ako nástroj, prostredníctvom ktorého sa dozvedáme, ako pôsobíme na iných ľudí a umožňuje nám hovoriť iným, ako na nás celkovo pôsobia oni – či už ich samotné slová, tón hlasu, postoj, gestá a pod., skrátka celá oblasť nášho správania, môže mať viac druhov:

- chápaná a pozitívna – napr. „Súhlasím s tým, čo hovoríš, myslím si to isté.“; „Sú mi blízke tvoje pocity.“
- chápaná a neutrálna – napr. „Rozumiem tomu, čo mi hovoríš.“

- chápaná a negatívna – napr. „Myslím, že rozumiem, čo mi chceš povedať, ale ja mám na to odlišný názor.“
- nechápaná – ide o spätnú väzbu, kedy druhý človek potrebuje prijatú správu spresniť, vysvetliť či doplniť, napr. „Prepáč, ale nie som si istý, či som správne pochopil, čo si mi povedal. Mohol by si to ešte raz zopakovať?“ (Gymerská, 2009).

Spätná väzba je v technických a spoločenských disciplínach definovaná ako nástroj, ktorý poskytuje akémukoľvek systému životne dôležité informácie, na základe ktorých sa môžu realizovať zmeny a vylepšenia. Dávanie a prijímanie SV sa pokladá za jednu zo základných interpersonálnych zručností (Kubeš, Šebestová 2008, Whitmore, 2007)

Hupková (2011) rozlišuje **pozitívnu** alebo **negatívnu spätnú väzbu**. Negatívnu spätnou väzbou informujeme človeka, že to, čo hovorí alebo robí, v nás vyvoláva nepríjemné pocity, napr. „Je mi ľúto, že si dnes zmeškal môj koncert.“ Pozitívna spätná väzba, naopak, poskytuje informáciu, že nás správanie človeka potešilo, vyvolalo v nás pozitívne a príjemné pocity, napr. „Potešilo ma, že si dnes priniesol kvety.“

Striedanie pozitívnej i negatívnej spätnej väzby vo vzdelávacom procese, neformálne nazývanej „hamburger SV“, pri Generácii Z vhodne strieda pochvalu s upozornením na nedostatky – ak ich študent napraví, môže dosiahnuť lepšie študijné výsledky.

1. **krok** – Pozitívna SV (príjemcovi vyjadríme pochvalu, ocenenie, prípadne prejavíme empatiu či porozumenie pre doterajšiu jeho prácu, snahu. Môžeme vyzdvihnúť časti práce, ktoré spĺňajú požadované kritériá alebo naznačujú potenciál na prípadné zlepšenie).

2. **krok** – Negatívna SV na úrovni faktov (opíšeme výsledky, ktoré nedosahujú požadovanú úroveň, prípadne správanie, ktoré študenta, ktoré nám nevyhovuje).
3. **krok** – Pozitívna SV (študentovi opäť vyjadríme povzbudenie, dôveru alebo pozitívne očakávania, že dôjde k očakávaným zlepšeniam a ponúkneme podporu, ak by mal nejaké ťažkosti (upravené podľa Hupková, 2011).

Hattie (2009) vo svojej publikácii uvádza, že sa zistili pozitívne korelácie u študentov poskytovaním SV vo vzťahu k ich študijným výsledkom. Čím viac študenti SV dostávali, tým výraznejšie sa ich študijné výsledky zlepšili. Ako ďalej autori Hattie a Yates (2014) uvádzajú, dôležité je uvedomiť si, že zo strany študentov, ale aj učiteľov je nutné akceptovať chyby (v kontexte spätnej väzby) a vnímať ich ako príležitosť učiť sa.

Keďže SV je informácia pre druhého človeka (TY), ako ho (JA) vnímam a ako (JA) prežívam kontakt s ním, je žiaduce naučiť sa efektívne formulovať informácie o sebe (o svojich pocitoch a o svojom prežívaní), bez hodnotenia druhého (aký si ty). Takáto SV je formulovaná v tzv. „ja – výrokoch“.

Pri nácviku poskytovania informácií O SEBE (ZA SEBA), formou „JA“ výrokov, bez hodnotenia druhého, môžeme postupovať podľa nasledujúcich krokov:

1. JA cítim... (vyjadrujem svoje zážitky, pocity).
2. Keď TY... (opíšeme konkrétne správanie človeka, ktoré v nás vyvoláva určité pocity).
3. Pretože... (informujeme, aké ma správanie iného človeka vplyv na náš život a city).
4. A prial by som si... (vyjadrujeme očakávanú zmenu správania človeka v danej situácii, ktoré spôsobí, že sa vo vzťahu budeme cítiť lepšie).

AKTIVITA

Klbko špagátu

Študenti si rozvinú zručnosť poskytovať pozitívnu spätnú väzbu a akceptovať SV. Prehĺbia si sebaopoznávanie a vzájomné poznávanie členov skupiny, čo podporuje skupinovú dynamiku.

Popis činnosti:

1. Skupina sedí v kruhu. Jednému účastníkovi dáme do rúk klbko špagátu alebo priadze. Účastník si omotá koniec klobka na zápästie a hodí klbko inému členovi skupiny, pričom mu poskytuje pozitívnu spätnú väzbu.
2. Ten si omotá klbko okolo ruky a hádže ho ďalšiemu hráčovi, opäť s poskytnutím pozitívnej spätnej väzby. Takto pokračujeme ďalej, kým sa nevystriedajú všetci, ktorí si chcú dať spätnú väzbu.
3. Po ukončení dávania si spätných väzieb sa skupina zamyslí nad vytvorenou sieťou, nad jej hustotou a silou. Táto technika je emocionálne silná, preto ju treba využívať citlivo a v prípade potreby je nutné pomôcť spracovať hráčom ich pozitívne i negatívne pocity.



Otázky do diskusie po skončení aktivity:

Kto dostal najviac spätných väzieb? Ako sa pritom cítil?

Čo ma prekvapilo? Ktorá spätná väzba mala pre mňa najväčšiu hodnotu?

V súčasnosti si žiadny kriticky mysliaci pedagóg nedovoľí nevenovať sa spätnej väzbe. Existuje veľmi veľa druhov spätnej väzby. Pre praktické využitie v procesoch učenia a reflexie má svoje využitie **konštruktívna spätná väzba**. Tá obsahuje informácie, ktoré upriamujú pozornosť na skutočné alebo potenciálne problémy. Je motivovaná úprimnou snahou pomôcť študentovi zlepšiť sa tak, aby dosiahol očakávané výsledky. Konštruktívna spätná väzba otvára dvere k riešeniu problémov a k dohode ku konkrétnym riešeniam.

Podľa Whitmora (2002) je najhoršia spätná väzba osobná, zaujatá a hodnotiaci. Aj v niektorých manažérskych technikách práce s ľuďmi, napríklad pri koučovaní, sa považuje hodnotenie v spätnej väzbe za nevhodné. Najefektívnejšia spätná väzba je individualizovaná a opisná.

Veľmi vhodný typ SV je **metóda 360° spätnej väzby**, ktorá je v porovnaní s bežnými typmi SV omnoho komplexnejšia. Spätnú väzbu na výkon žiaka poskytuje nielen konkrétny učiteľ, ale aj ďalší aktéri, ktorými môžu byť: iní študenti, odborníci z praxe, prípadne iní pedagógovia. Dôležitým prvkom je sebahodnotenie, keď svoj výkon v daných oblastiach posudzuje aj samotný študent.

6.2 Proces dávania a prijímania spätnej väzby

Spätná väzba poskytuje najdôležitejšie informácie k ďalšiemu rozvoju ľudí. Spätná väzba tvorí základ vzťahu medzi učiteľom a študentom, ich spoločného fungovania, nastavuje zrkadlo všetkým aktérom na to, aby získali informácie, návrhy a odporúčania, a tak sa neustále zlepšovali. Základné princípy spätnej väzby, tzv. Folkmanove princípy, v upravenej podobe aplikujeme na prostredie vzdelávania. Poskytujú kľúčové odporúčania pre pedagóga, aký význam má iniciovať SV od študentov. Podstatné je:

- Tým, že učiteľ si žiada SV od študentov, zvyšuje ich očakávanie, že sa niečo zmení. Zároveň získava od viacerých subjektov hodnotenie svojej práce ako aj informácie, aký bol prínos procesu učenia, čo im chýbalo, s čím mali ťažkosti a pod.
- Dôležité je, čo nastane po odovzdaní spätnej väzby. Ak sa po jej odovzdaní nič nezmení, bude takáto aktivita vnímať skôr negatívne, alebo len ako formálna záležitosť.
- Často namiesto prijatia niekedy aj kritických podnetov a návrhov má učiteľ sklon odmietať nielen spätnú väzbu, ale aj toho, kto ju poskytol. Najefektívnejšie je prijať ju ako skutočne reálnu a pravdivú a ako nástroj, ktorý zabezpečí neustále zlepšovanie procesu výučby a vzťahu medzi učiteľmi a študentmi.

- Je veľkou výzvou pre každého pedagóga nájsť zdravú mieru prijatia spätnej väzby – nezveličovať, ale ani neodmietat'. Proces zmeny by mal začať ihneď v čase prijatia spätnej väzby (spracované podľa: Kubeš, M., Šebestová, E., 2008).

Kľúčom k poskytovaniu a prijímaniu SV je vytvorenie atmosféry vzájomného rešpektu a obojstranného učenia sa. V procese **dávania konštruktívnej spätnej väzby** sa kladie dôraz na otvorenú obojstrannú komunikáciu a na vedenie študentov aktívne sa vyjadrovať k problémom. Jadrom je učiť sa navzájom, čo znamená, že nielen prijímateľ SV získava nové informácie a učí sa, ale aj poskytovateľ SV má možnosť získať nový uhol pohľadu, dozvedieť sa nové skutočnosti, a tak prehodnotiť situáciu. V procese efektívnej a konštruktívnej spätnej väzby základ tvoria otvorené otázky, akými sú napríklad: „Čo ťa viedlo k takémuto postupu? Aké ďalšie možnosti existujú? Aké sú prekážky na dosiahnutie stanoveného cieľa? Čo navrhuješ?“

Zásady poskytovania spätnej väzby (spracované podľa: Gymerská, 2009).

Konkrétnosť – pri poskytovaní spätnej väzby by sme sa mali snažiť, aby sme druhým ľuďom podávali konkrétne informácie. Mali by sme sa vyhnúť zahmlievaniu, nedokončeniu myšlienky, nejasnostiam, zovšeobecňovaniu, nemali by sme sa spoliehať na jasnovidečnosť druhého človeka, teda na to, že si domyslí, čo mu chceme povedať či naznačiť.

Neutrálnosť – naša spätná väzba by mala byť formulovaná tak, že druhému človeku hovoríme o tom, ako sme ho vnímali, ako na nás pôsobilo jeho správanie, ako sme sa pri tom cítili a to bez toho, aby sme vo svojej spätnej väzbe hodnotili jeho správanie ako dobré či zlé, správne či nesprávne a podobne. Pri poskytovaní spätnej väzby je dôležité, aby ten, kto dáva spätnú väzbu, hovoril sám za seba: napr. „Ja si myslím, že...“; „Pôsobilo to na mňa...“; „Ja som sa cítil...“

Aktuálnosť – spätnú väzbu by sme mali poskytnúť čo najskôr po situácii, na ktorú by sme chceli reagovať. Spätná

väzba by sa nemala dávať s väčším časovým odstupom, pretože vtedy už plní inú funkciu. Iba vo výnimočných situáciách môžeme poskytnutie spätnej väzby na krátky čas oddialiť, najmä ak nie sú vhodné podmienky pre jej poskytnutie – napr. priebeh prijímania spätnej väzby by mohli ovplyvniť príliš silné emócie, event. druhý účastník komunikácie nie je momentálne pripravený na jej prijatie, alebo si dokonca spätnú väzbu ani nechce vypočuť.

Užitočnosť – účelom spätnej väzby je pomôcť druhému človeku dozvedieť sa, ako jeho správanie pôsobí na druhých ľudí, čo v druhých ľuďoch vyvoláva a čo by pomohlo, aby sme si vo vzájomnom vzťahu vychádzali v ústrety. Jej cieľom nie je druhého človeka zneistiť, uraziť, pokoriť, rozložiť či zničiť. Pred poskytnutím spätnej väzby by sme si mali položiť otázku, čím môže byť spätná väzba pre druhého človeka užitočná.

Citlivosť – aby sme druhých ľudí svojou spätnou väzbou nezraňovali, ale naopak, pomáhali im, mali by sme ju formulovať veľmi citlivo. Konkrétny popis správania, na ktorý chceme reagovať, plus konkrétny popis toho, čo v nás toto správanie vyvoláva, vytvára spolu s pozitívnym návrhom budúceho správania podmienky, aby sme si navzájom vychádzali v ústrety a naša komunikácia tak bola o porozumení, nie o nedorozumení a konfliktoch.

Zároveň by sme mali svoju spätnú väzbu poskytovať aj na správanie, ktoré vnímame pozitívne, aby nás druhí ľudia nevnímali iba ako takých, ktorí druhých stále kritizujú. Ak budeme druhým dávať spätnú väzbu aj na ich pozitívne správanie, vtedy bude aj negatívna spätná väzba ochotnejšie akceptovaná.

Psychológovia Charles a Edith Seashorovi (1999) uvádzajú, že skutočné poslanstvo spätnej väzby je posilnené/oslabené alebo iným spôsobom ovplyvnené „obalmi“, v ktorých je spätno-väzbové poslanstvo zabalené. Každý z nich môže nejakým spôsobom ovplyvňovať vyznenie posolstva. Preto je potrebné analyzovať, ako vyzerá „balenie“ a snažiť sa porozumieť skutočnému obsahu. Podľa autorov schéma obalov vyzerá nasledovne:

Obrázok 4 Elementy, ktoré determinujú dávanie spätnej väzby



Zdroj: Charles a Edith Seashorovi, 1999

ZAMYSLIME SA



Pozrite si „obaly“, o ktorých hovoria autori schémy; a v diskusnej skupine by si každý zo skupiny mal spomenúť na príklad spätnej väzby, ktorú v minulosti dostal a jej prijatie bolo silne ovplyvnené niektorým z týchto „obalov“.

Odpovedajte na nasledujúce otázky:

Čím bola ovplyvnená spätná väzba, ktorú ste dostali?

Ako vám to pomohlo alebo čo skomplikovalo jej porozumenie?

Mala spätná väzba vďaka tomuto podaniu aktivizujúci vplyv? Alebo sa skôr mýňala účinkom? Ako by mala byť podaná tak, aby ste ju mohli prijať a využiť?

Ktorý z uvedených obalov najväčšmi negatívne ovplyvňuje účinnosť spätnej väzby?

Zdroj: Ondrušek, 2007.

ZÁSADY PRIJÍMANIA SPÄTNEJ VÄZBY

Vypočúť – keď nám niekto poskytuje spätnú väzbu, je to pre nás príležitosť dozvedieť sa, ako naše správanie na druhých ľudí pôsobí a nie polemizovať o tom, či je spätná väzba správna alebo nesprávna. Spätná väzba má vlastne formu ponuky, po jej vypočutí nemusíme s ňou súhlasiť, pretože rôzni ľudia môžu vidieť určitú situáciu odlišným spôsobom.

Nepreerušovať – veľakrát máme tendenciu pri prijímaní spätnej väzby skákať druhému človeku do reči, obhajovať sa, vysvetľovať svoje stanovisko, ospravedlňovať sa a podobne. Najužitočnejšie je však vypočuť si spätnú väzbu do konca bez toho, aby sme ju rušili a skúsiť sa zamyslieť nad tým, o čom spätná väzba vypovedá a prečo nás druhý človek vidí takýmto spôsobom.

Zamyslieť sa – zo spätnej väzby si môžeme selektívne

vybrať len tie aspekty, ktoré pokladáme za užitočné a dôležité. A aj keď sa nestotožňujeme so spätnou väzbou, je pre nás dôležitá, pretože nám poskytuje informáciu o tom, akým spôsobom nás konkrétny človek v konkrétnej situácii vníma. Tak môžeme o spätnej väzbe od iných ľudí premýšľať a využívať ju pre naše lepšie fungovanie v rôznych situáciách.

Porozumieť – niekedy sa môže stať, že niektorým veciam v spätnej väzbe nebudeme rozumieť. Vtedy by sme namiesto vlastných interpretácií mali po jej vypočutí požiadať druhého človeka o vysvetlenie či objasnenie skutočností, ktoré nám nie sú jasné alebo ktorým nerozumieme.

(Spracované podľa: Gýmerská, 2009).

V nasledujúcej tabuľke uvádzame odporúčania pre dva navzájom súvisiace procesy, a to sú proces dávania a proces prijímania spätnej väzby od autorky Hupková (2011).

Vo vyššie uvedených zdrojoch sa prejavuje odlišnosť v názoroch autoriek Gýmerskej a Hupkovej v súvislosti s možnými nejasnosťami pri prijímaní SV. Otázne je, či je treba vždy žiadať o dodatočné vysvetlenie SV pri akomkoľvek neporozumení, prípadne ak sa prijímajúci nestotožní s obsahom SV alebo výsledkom vnímania v procese jej prijímania. Ak vychádzame zo základnej charakteristiky, že SV je obojstranný proces komunikácie, ktorý sleduje základný cieľ – poskytovanie informácie so zámerom prispieť k zlepšeniu skúmaných javov, činností a aktivít – tak pre obidve strany je nevyhnutné a prospešné, aby si bližšie a konštruktívne vyjasnili nepochopené informácie.

Dostávať SV od študentov je pre veľa učiteľov dosť nezvyčajná aktivita. Kriticky mysliaci učiteľ sa na ňu vie pripraviť, premyslí si, ako ju bude iniciovať, čo od nej očakáva, ako bude reagovať, a preto je takáto spätná väzba náročnejšia. Ako uvádzame v nasledovnej aktivite, obidva procesy poskytovania a prijímania SV vedú k zlepšeniam jedine vtedy, keď sa neostanú len v rovine kvantitatívneho vyjadrenia, ale obsahujú aj kvalitatívnu (opisnú) rovinu.

Tabuľka 4 Odporúčania pre dávanie a prijímanie spätnej väzby

Dávanie SV	Prijímanie SV
Poskytni spätnú väzbu ako prvý.	Vnímaj spätnú väzbu ako informáciu. Počkaj, kým niečo povieš alebo urobíš.
Dbaj na očný kontakt.	Nepreerušuj poskytovateľa a počúvaj, čo ti hovorí.
Vyhýbaj sa hodnoteniu.	Vyhýbaj sa ospravedlňovaniam, argumentácii a obraňovaniu sa.
Počúvaj, čo konkrétne druhý človek hovorí alebo ako koná, keď v tebe vyvoláva určité (pozitívne alebo negatívne) pocity. Nehodnoť jedinca ako takého.	Požaduj doplňujúce informácie, aby si spätnej väzbe lepšie rozumel.
Všímaj si správanie, ktoré sa dá zmeniť, nie neodstrániteľné hendikepy.	Zváž, či chceš informáciu prijať a konštruktívne ju využiť alebo zamietnuť.
Podávaj špecifické a konkrétne, nie všeobecné informácie.	Nevzťahuj informáciu ako útok na tvoju osobnosť. Pýtaj sa, čomu konkrétne nerozumieš.
Ak hovoríš ako správanie druhého pôsobí, hovor za seba „Ja“, „mne“.	Nežiadaj dodatočne vysvetlenie, ako to dávajúci myslel.
Over si, ako prijímajúci reaguje na tvoju informáciu.	Oznám hovoriacemu, akú odozvu v tebe jeho informácia vyvoláva.
Snaž sa oceniť druhého.	Oceň toho, kto ti spätnú väzbu poskytuje.

Zdroj: Hupková, 2011

AKTIVITA

Hviezdy a otázniky



Na záver prednášky alebo na konci semestra môže iniciovať pedagóg proces získania SV od študentov. Získa tak informácie o tom, či bol obsah zrozumiteľný, poznatky o vhodnosti použitých foriem vzdelávania (prípadové štúdie, esej, projekt a pod.). Pýta sa cez: „**hviezdy**“ (Čo ma osvietilo? Čo som si predtým neuvedomoval/-a? Aké nové poznanie som získal/-a? Nad čím sa zamýšľam a budem niečo robiť inak?) a „**otázniky**“ (Čo mi nebolo úplne jasné? S čím sa nestotožňujem a prečo? S čím vôbec nesúhlasím a prečo? Čo mi chýbalo? Čo mi prekážalo a prečo? Ako inak by som si vedenie semestra predstavoval?

Položením otvorených otázok nasmerujeme proces uvažovania na tie oblasti, ktoré v procese učenia sa a rozvoja KM sú dôležité. Nepýtame sa na konkrétne fakty, nezisťujeme, či si študent zapamätal nejakú konkrétnu teóriu prezentovanú počas prednášky. Zaujímá nás, čo si uvedomil, ako reflektuje to, čo sa v predmete počas semestra uskutočňovalo, aký to malo na neho dopad.

6.3 Reflexia a sebareflexia vo vyučovacom procese

Reflexia znamená premýšľanie, sebaopoznávanie, zváženie okolností a súvislostí. Je to jedna z foriem rozumového spracovávania poznatkov, ich porozumenia. Pri reflexii zapájame aj emócie.

Spätná väzba (feedback) je iba konštatovanie toho, čo bolo dobré, čo sa podarilo alebo nepodarilo. Reflexia v porovnaní so spätnou väzbou (feedback) je časovo náročnejšia, ale príjemnejšia. Lepšie prijímame, keď sami objavíme a pomenujeme napr. chybu, ako keď nám to povie niekto iný. Spätná väzba je kratšia, rýchlejšia, efektívnejšia, ale menej príjemná pre obidve strany.

Sebareflexia je subjektívne zovšeobecnenie informácií o sebe na základe zváženia svojej činnosti, správania sa, postojov, názorov, uskutočnených činov a aktivít. Ide o proces systémového spracovania spätne-väzbových informácií.

V súčasnosti pomaly nastáva zmena paradigmy vo vyučovacom procese, začína sa klásť dôraz na sebaopoznávanie, sebareflektovanie vo vyučovacom procese. Samozrejme, týka sa to nielen učiacich sa (žiakov/študentov), ale aj samotných učiteľov. Týka sa to teda každého, kto vstupuje do vyučovacieho procesu. Prirodzene, s inými zámermi a cieľmi. Podľa Jennyho Moona „Reflexia je forma mentálneho spracovania, ktorú používame vtedy, ak očakávame splnenie cieľa alebo dosiahnutie nejakého očakávaného výsledku. Využívame ju, aby sme lepšie porozumeli relatívne komplikovaným či neštruktúrovaným myšlienkam. Reflexia je vo veľkej miere založená na opätovnom spracovaní poznatkov, chápania, prípadne emócií, ktoré máme...” (Moon, 2005).

Reflexia určite pomáha i v rozvoji emocionálnej inteligencie, samozrejme, ak si v procese reflexie uvedomujeme i pocity. Je nutné si uvedomiť, že reflexia je iba počiatočný

bod, začiatok v dlhodobom procese rozvoja študenta i učiteľa. Predpokladom pre reflexiu je schopnosť uvedomiť si jej nutnosť v našom ďalšom rozvoji, ale i ochotu ju realizovať. Proces reflexie (najmä vo fáze, keď s reflexiou začíname) môže byť aj nepríjemný, pretože nás núti byť k sebe úprimný, spoznávať samých seba, uvedomovať si naše nedostatky, neúspech, ale i to, v čom sa musíme zlepšiť. Reflexia núti študenta prevziať zodpovednosť za to, ako sa učí a napreduje, ale i učiteľa za to, ako učí. Vďaka reflexii sa stávame pozorovateľmi i kritikmi samých seba. Ak si uvedomíme, že proces reflexie je mentálny proces, budeme úspešní. V prípade, že si to neuvedomíme, celý proces reflexie bude zbytočný a bezdôvodný. Preto je nutné reflexiu vnímať ako aktívny a vedomý proces, ktorý spočiatku môže jednotlivcovi prinášať prekážky, napr. sebareflexia študenta, spôsoby s predchádzajúcimi spôsobmi vyučovania, skúsenosti s predchádzajúcimi učiteľmi či skupinou študentov, do ktorej študent patril, v konečnom dôsledku však môže študentovi zmeniť spôsob uvažovania, zmeniť svoje postavenie v skupine či získať hlbšie vedomosti. John Dewey poukazuje na pozitívnu úlohu sebareflexie v rozvoji kritického myslenia študentov, čo by malo byť aj úlohou vyučovacieho procesu na univerzitách.

Prostredníctvom sebareflexie sa učíme aj to, ako učiť samých seba. Sebareflexia je taktiež spôsob, ako sa učiť z vlastných skúseností bez toho, aby sme potrebovali niekoho, kto nás bude viesť, alebo nám bude niečo hovoriť.

Ak používame výraz sebareflexia, chceme pomenovať/opísať proces myslenia, ktorý je aktívny a na ktorý sa koncentrujeme. Ide o aktivitu, prostredníctvom ktorej človek nanovo zažíva predchádzajúce skúsenosti a nanovo ich hodnotí. Ide o prirodzený spôsob myslenia. Uvedomelo či neuvedomelo, riadene či neriadene to robíme všetci. Samozrejme, že existuje mnoho pohľadov na proces reflexie. Pre naše potreby používame pohľad Gerada Dawsona (1996). Gerad Dawson tento proces detailizuje pomocou troch krokov:

1. Návrat k zážitkom – pripomenúť si, spresniť dôležité udalosti.
2. Spojiť sa s pocitmi – ide o dva aspekty: využívať prospešné pocity a odstrániť alebo ponechať si tie obštrukčné.
3. Vyhodnotiť skúsenosti – ide o opätovné preskúmanie skúseností z pohľadu cieľov a vedomostí jednotlivca. Zahŕňa integráciu nových poznatkov do konceptného rámca jednotlivca.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že sebaregulácia nie je iba mentálna schopnosť či čiastková akademická zručnosť, vnímame ju ako proces, prostredníctvom ktorého sa menia mentálne schopnosti na akademické zručnosti.

V súčasnosti, keď sme zaplavení množstvom rôznorodých informácií, ktoré nie sú vždy pravdivé alebo v rôznych zdrojoch sú často protichodne interpretované (moderne im hovoríme „fake news“), je problematické sa v nich orientovať a kriticky k nim pristupovať. Aj dnešným študentom chýba schopnosť kriticky uvažovať. Dnešná mladá generácia, ktorá prijíma informácie prevažne prostredníctvom sociálnych sietí a iných informačno-komunikačných

technológií a so svetom komunikuje prevažne pomocou vyššie uvedených prostriedkov, prestáva hlbšie analyzovať problémy, vyjadruje sa skratkovite, čo sa prenáša i do rovnakého spôsobu uvažovania. Študenti strácajú schopnosť vyjadriť svoj názor rozvinutými vetami, či ucelenými vetnými celkami. Anonymita a neprirodzené komunikačné podmienky na sociálnych sieťach ničia ich schopnosti vystupovať na verejnosti (napr. pred skupinou spolužiakov) a tam prezentovať svoje názory. Majú strach z neúspechu a z faktu, že ich okolie bude považovať za nedokonalých, prípadne ich spolužiaci vysmievajú. Bohužiaľ, dnešná doba forsírzuje iba dokonalosť (ktorá býva často povrchná). Táto skutočnosť nevedie iba k neschopnosti vyjadrovať sa, ale i k neschopnosti kriticky uvažovať, k neschopnosti sebareflexie a sebaopoznávania, čo následne môže viesť k deštrukcii osobnosti. Uvedené problémy poukazujú na problémy študentov so samoreguláciou.

Na základe vyššie spomenutých negatívnych javov sme identifikovali nasledujúce nedostatočne rozvinuté schopnosti študentov VŠ a problémové oblasti:

- neschopnosť reálne posúdiť svoje schopnosti, silné a slabé stránky,
- nejasné stanovenie cieľov,
- nereálny časový manažment,
- nevyužívanie vhodných stratégií učenia sa,
- nízky stupeň sebahodnotenia,
- slabšie narábanie s informáciami,
- neochota vyhľadať pomoc,
- nedostatočná sebamotivácia.

A práve preto je nutné na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému venovať pozornosť rozvoju sebareflexívnych i sebaopoznávacích schopností študentov, čo určite prispieje i k rozvoju ich kritického myslenia.

Učenie vnímame ako aktivitu, ktorú študenti robia sami pre seba, samozrejme, malo by ísť o proaktívny spôsob k učeniu sa. Ak sú si študenti vedomí svojich silných a slabých stránok, k učeniu pristupujú proaktívne, vtedy dokážu naplňovať ciele, ktoré si stanovili. Študenti tak sami dokážu pozorovať, čo sa s nimi deje pri dosahovaní cieľov a zvyšujúcej sa efektívnosti. Tento fakt zvyšuje ich sebavedomie, zadosťučinenie, stav vnútornej spokojnosti a motiváciu pokračovať ďalej v štúdiu. Tí zo študentov, ktorí sa dokážu sebaregulovať, sú určite nielen úspešnejší v učení, ale aj svoju budúcnosť vidia oveľa optimistickjšie.

Pedagógovia, ktorí vedú študentov k sebareflexii, musia vedieť, čo v skutočnosti znamená uvažovať. Samozrejme, že sebareflexia vo vyučovacom procese presahuje význam uvažovania. Ide o kritický a sebaregulujúci faktor, ktorý motivuje učiteľa kontrolovať výkon svojich študentov, hodnotiť ich napredovanie na základe vopred stanovených špecifických kritérií. Prostredníctvom sebareflexie môžu študenti identifikovať svoje silné a slabé stránky, ktoré im umožnia formulovať postupy a stratégie na zlepšenie svojho výkonu.

Je prospešné, ak študenti hodnotia samých seba. Takéto hodnotenie im pomáha vytvoriť si obraz o sebe, taktiež im umožňuje posúdiť plnenie cieľov, ktoré si stanovili napr.

na začiatku. semestra, ale i celkovo pre svoj rozvoj i pokrok. Rovnako sme uviedli, že študenti sa môžu hodnotiť i navzájom. Pri vyššie uvedenom hodnotení sa študenti učia prijímať kriticky konštruktívne podnety od spolužiakov i učiteľa.



UKÁŽKA

Proces vedenia študentov k reflexii a sebareflexii

Pedagóg nastaví na začiatku semestra kritériá, resp. parametre, ktoré má splňať zadanie (projekt, esej, seminárna práca, iné). Kritériá alebo parametre by mali byť jasné, špecifické a zrozumiteľné pre študenta. Sú zadefinované v oboch rovinách – kvalitatívne aj kvantitatívne. Učiteľ objasní kritériá spolu so zadaním práce, aby sa presvedčil, že študenti im rozumejú. Odporúčané sú rôzne otvorené otázky (pozri kapitoly 4 a 5), ktorými rozviniete diskusiu a zistíte, do akej miery študenti pochopili zadanie a ako budú hodnotení.

Uvádame príklad nastavenia kvantitatívneho a kvalitatívneho hodnotenia v predmete manažment inovácií. Zadanie znelo: vypracovať návrh business modelu (BM). Kritériá hodnotenia zadania boli nastavené takto:

- a) charakteristika jednotlivých častí BM,
- b) analýza častí BM s využitím dát a informácií zo sekundárnych a primárnych zdrojov,
- c) relevantné zdroje dát a informácií,
- d) argumentácia a zdôvodnenie.

Uvedené kritériá sú kľúčové na to, aby študenti vedeli, na čo sa majú zamerať vo svojom zadaní, ale aj za čo a ako budú hodnotení. Študenti mali k dispozícii uvedené kritériá, ako aj bodovú stupnicu na začiatku pri zadaní práce. Počas procesu písania zadania mohli sami uskutočniť reflexiu, v akom rozsahu naplňajú kritériá.

Študenti si položia nasledovné otázky?

Do akej miery môj výstup korešponduje s nastavenými kritériami hodnotenia?

Čo môžem napísať alebo spracovať inak, aby som si zlepšil/la hodnotenie?

Čo na uvažované zlepšenia potrebujem?

1 – 4 body

Nedostatočný opis prvkov BM, skôr všeobecné a vágne závery. V analýze chýbajú argumenty. Údaje a informácie sa nepoužívajú na podporu a zdôvodnenie analýzy. Navrhované odpovede na kľúčové otázky sú široké a nevytvorili nové znalosti. Chýba kritické myslenie.

5 – 9 bodov

BM je vyvinutý a opísaný čiastočne. Údaje a informácie, ktoré podporujú vykonanú analýzu, sa málo využívajú. Analýza začína viesť k niektorým záverom, chýbajú jej však hlbšie znalosti. Odpovede na kľúčové otázky sa do istej miery zaoberali inováciou, ale v argumentácii sa uplatňujú znaky kritického myslenia v minimálnej miere.

10 – 14 bodov

Vypracovaný BM je založený na dobrej analýze a pokrýva väčšinu prvkov. Boli použité dostatočné údaje a informácie, avšak vývoj nových poznatkov má určité obmedzenia. Odpovede na kľúčové otázky odrážajú väčšinu skúmaných znakov. Analýza je postavená na relevantných argumentoch, ktoré ukazujú určité prvky kritického myslenia.

15 – 20 bodov

BM je dobre navrhnutý so špecifickým a podrobným popisom všetkých častí. Dáta a informácie sa používajú vo veľkom rozsahu, čo vedie k vytvoreniu nových poznatkov. Vykonaná analýza poskytuje jasné odpovede na kľúčové otázky. Poukazuje na použitie kritického myslenia a veľmi dobrú argumentáciu.

Učelia na základe svojej pedagogickej praxe dokážu rozlíšiť medzi tým, ako študenti vnímajú a hodnotia svoje schopnosti v porovnaní so skutočnou realitou. Práve preto musia učelia viesť študentov k sebareflexii. Vedenie k sebareflexii by malo byť integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu, nie iba samostatnou aktivitou nad rámec vyučovacieho procesu. Ak sa študenti otvoria a začnú objasňovať svoj spôsob uvažovania, učelia môžu získať informácie/poznatky o svojich študentoch, ktoré im môžu v budúcnosti pomôcť v rozvoji sebareflexívnych schopností študentov.

Študent sa vďaka sebareflexie a sebahodnotenia naučí:

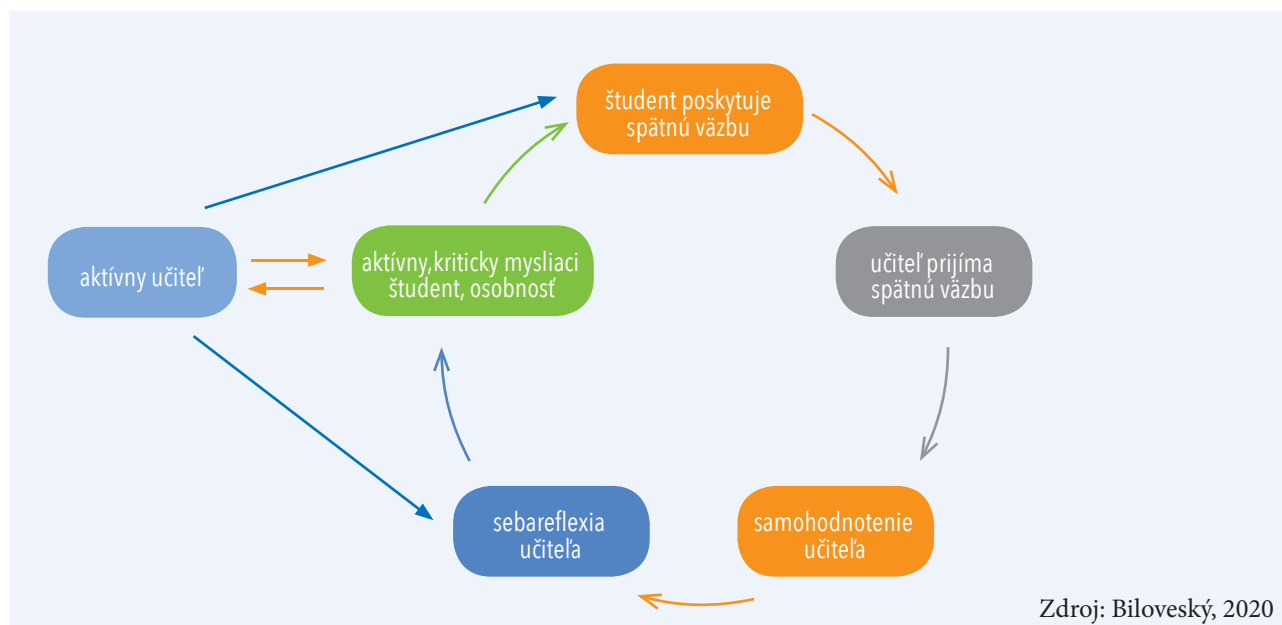
- plánovať a riadiť svoj proces učenia sa,
- hodnotiť vlastnú prácu a jej výsledky,
- analyzovať proces učenia sa,
- sebahodnoteniu,
- hodnotiť spolužiakov,
- motivovať sa.

Sebahodnotenie ako motivácia učiteľa pre sebareflexiu

Podľa Dewey začíname reflektovať vtedy, keď sme v stave pochybností či nejasností. V takýchto situáciách čelíme ťažkostiam a pochybnostiam, cítime sa bezmocne a nedokážeme riešiť situáciu. Podobné situácie vo vyučovanom procese zažívajú i učelia. (Dewey, 1991). Toto vnímame ako kľúčové v procese učenia sa. Riešením problémov sa zbavujeme pochybností a zmätku, ktoré sa vždy zákonite objavujú v procese učenia sa, a preto je nutné sa z nich poučiť. Keď hovoríme o sebareflexii, musíme taktiež uvažovať o sebahodnotení učiteľa. Sebahodnotenie je totiž dobrý nástroj, ktorý nám pomáha zlepšiť sa. Proces sebahodnotenia umožňuje učiteľom vcítiť sa do roly svojich študentov. V prípade, že učiteľ nevenuje čas na zhodnotenie toho, ako študenti pochopili preberanú látku, mrhá svojim časom i úsilím. Spätňá väzba, ktorú dostávame od študentov, aj tá, ktorú študentom dávajú učelia, je nástroj, prostredníctvom ktorého sa dozvedáme, ako pôsobíme na druhých ľudí a zároveň nám to umožňuje povedať druhým, ako na nás pôsobia oni – či už ich samotné slová, tón hlasu, postoj, gestá a pod., jednoducho celé naše správanie. Spätňá väzba odkazuje na informáciu o výsledkoch predchádzajúcej činnosti (Gabura, 2015), mali by sme ju dávkovať postupne, pretože ľudia nemenia vždy svoje správanie podľa očakávania okolia (Griffin, 1991).

Sebahodnotenie pomôže učiteľovi vytvoriť si vzťah medzi ním a jeho študentmi. Ak študenti zistia, že aj učiteľ je učiaci sa, ktorý môže mať svoje silné i slabé stránky, môže byť úspešný alebo môže zlyhať, môže mať nedostatky, môže byť frustrovaný či sklamaný, prispeje to k zlepšeniu vzájomného vzťahu medzi učiteľom a študentmi. Dôsledkom môže byť aj fakt, že študenti budú schopní zdôveriť sa učiteľovi s tým, ako myslia. Preto by mal učiteľ trpezlivo a pozorne načúvať otázkam študentov, pozitívne ich hodnotiť aj napriek chybám, pričom by mal zdôrazniť, že

Obrázok 5 Proces rozvoja sebahodnotenia a sebareflexie študenta na základe spätnej väzby od učiteľa a vzťahu študenta a učiteľa



aj chyby môžu viesť k zlepšeniu sa v učení. Ďalším dobrým dôvodom pre rozvoj sebahodnotenia učiteľa je fakt, že mu to pomáha rozvíjať schopnosť sebareflexie. Ak učiteľ neuvažuje o sebareflexii, nerozvíja sa profesionálne, a teda nežiada ani študentov o spätnú väzbu.

Proces sebareflexie pomáha učiteľovi monitorovať svoj osobný rozvoj počas jeho profesionálnej dráhy, od učiteľa – začiatočníka až po skúseneho pedagóga. Rozvoj jeho učiteľských schopností však môže byť poznačený obavou zo správneho časového naplánovania aktivít, používania informačných technológií vo vyučovacom procese.

Skúsenosť a dĺžka pedagogickej praxe nie sú jediné faktory, ktoré pomôžu vyprofilovať/vytvoriť skúseneho učiteľa. Dôležitým faktorom, ktorý je nutný pri jeho formovaní, je aj jeho schopnosť sebareflexie. Pri hodnotení by mal učiteľ poskytnúť študentom možnosť zapojiť sa do procesu hodnotenia. Tým, že sa zapoja do hodnotenia, môžu posilniť svoj zodpovedný prístup v procese učenia sa. Hodnotenie učiteľa by malo byť založené na dôvere v schopnosti študenta i jeho schopnosti rozvíjať sa. Ak učiteľ robí všetko preto, aby sa študent mohol zdokonaľovať, študenti ho budú považovať za dôveryhodnú osobu. Aj vďaka sebareflexii sa dokážu študenti zlepšovať a posúvať hranice svojich schopností. Nestačí, aby učiteľ dal študentovi iba spätnú väzbu, je nutné, aby si študent sám vytváral predstavu o svojom prograse, ale i predstavu o svojich možnostiach i limitoch.

Vyššie uvedená predstava o sebareflexii a sebahodnotení vo vyučovacom procese si vyžaduje i osobitný zreteľ na výučbové materiály. Dewey (1991) pripomína, že výučbové materiály by mali korešpondovať s reálnym životom študentov. Podľa neho by študenti mali aktívne zapájať do vyučovacích aktivít, nie iba mechanicky prijímať obsah vyučovania; trieda by mala fungovať ako komunita, aby pripravila študentov na pôsobenie v spoločnosti a v rôznych spoločenských komunitách. Niektorí učitelia to považujú za samozrejmu vec, no realizácia Denwayových návrhov v praxi nemusí byť až tak jednoduchá.

Sebareflexia pomáha učiteľom porozumieť študentom, pochopiť ich potreby a oceniť ich schopnosti. Každý žiak/študent je iný, a preto aj každý z nich pravdepodobne inak interpretuje to, ako ten-ktorý učiteľ učí, čo a ako hovorím. Každý z nich prichádza do vyučovacieho procesu s inou úrovňou vedomostí a poznania, s pestrou škálou skúseností s rôznymi typmi učiteľov, a tí využívali rozmanité spôsoby prístupu k študentom, odlišné vyučovacie metódy, mali rôzne vzťahové skúsenosti z kolektívov, v ktorých predtým pôsobili. Každý žiak/študent predstavuje iný, samostatný svet. Každá trieda, každá študijná skupina predstavuje vlastný, jedinečný svet odlišný od inej triedy či študijnej skupiny. Práca a postavenie učiteľa budú v každej skupine iné. Jeho najťažšou úlohou je, metaforicky povedané, „dostať sa do hlavy študenta“, teda spoznať ho čo najlepšie. Tieto tvrdenia potvrdzujú i výskumy Zimmermana & Schunka (2001).

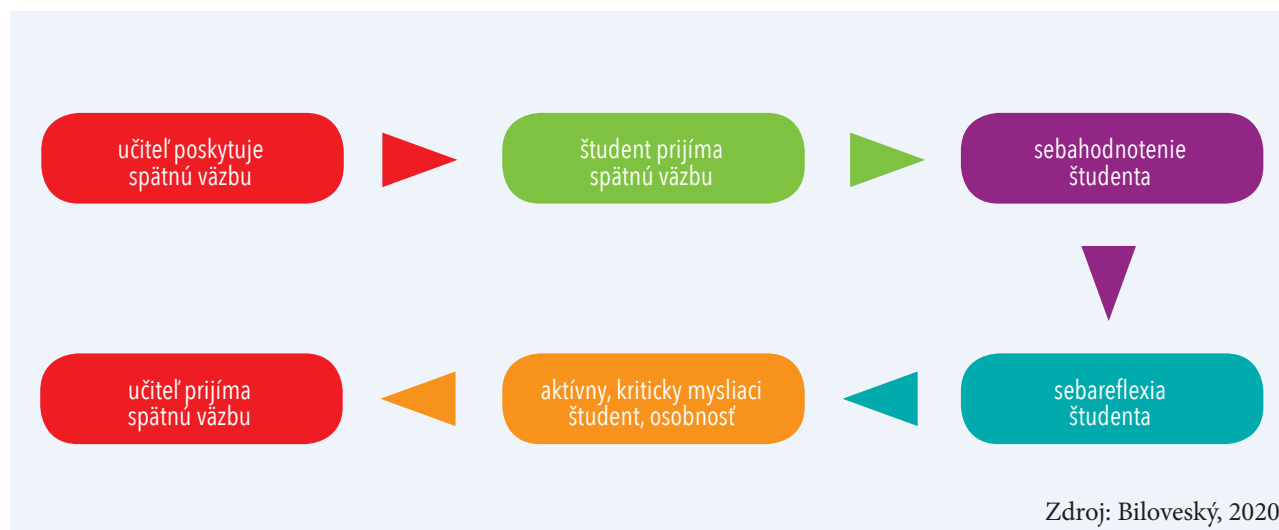
Učiteľ sa vďaka sebareflexii a sebahodnoteniu naučí:

- plánovať učebné ciele a tak cielene riadiť proces učenia,
- spolupracovať so študentmi v procese učenia,
- diagnostikovať rozvoj študentov,
- lepšie spoznávať vlastných študentov.

Sebareflexia študentov a učiteľov môže vo vyučovacom procese viesť k posunom v tradičných rolách učiteľa i študenta. Tieto posuny môžu vyústiť i do zmeny tradičného vzťahu učiteľ – študent a naopak. Je mnoho činiteľov, ktoré ovplyvňujú zmenu rolí vo vyučovacom procese. Výber učiteľských rolí závisí hlavne od osobnostných charakteristík, učiteľovho pedagogického myslenia, vnútorných princípov a štýlu učenia, ktoré sa podieľajú na preferencii a interpretácii niektorej roly. Pri študentských rolách je tým najdôležitejším činiteľom aj učiteľ a vzájomný vzťah medzi učiteľom a študentom (Wright, 1987). V takýchto prípadoch sa rola učiteľa líši od tradične vnímanej roly učiteľa v konvenčnej triede.

Zmena tradičných vzťahov študent – učiteľ narúša konvenčný vzťah medzi učiteľom a študentmi, ako aj ich rolí

Obrázok 6 Proces rozvoja sebahodnotenia a sebareflexie učiteľa na základe spätnej väzby od študenta a od vzájomného vzťahu študenta a učiteľa



vo vyučovacom procese. V takýchto triedach učiteľ už nie je kontrolórom, ktorý stojí pred triedou a je centrom vyučovacieho procesu. Nekontroluje vyučovací proces, neoveruje nadobudnuté vedomosti a zručnosti. Je sprievodcom vyučovacieho procesu. Je jeho facilitátorom, koučom, sprievodcom štúdiom, organizátorom, či provokatérom a zároveň tútorom. Vyučujúci ako facilitátor pri organizovaní vyučovacieho procesu na základe svojich cieľov berie do úvahy individuálne potreby a schopnosti učiacich sa, v našom prípade študentov, vytvára pre nich podmienky na dosiahnutie ich cieľov, motivuje ich. Vyučujúci ako facilitátor vedie študentov k samostatnosti, autonómnosti a kritickému mysleniu. Úlohu vyučujúceho ako organizátora/managéra možno považovať za jednu z najdôležitejších, ale zároveň i najťažších. Dosiahnuť cieľ a úlohy hodiny je možné iba prostredníctvom efektívnej organizácie vyučovacieho procesu. Inými slovami, učiaci sa by mali presne vedieť, čo sa od nich očakáva.

V prípade, že vyučujúci je v roli tútora, študenti v takejto organizácii vyučovacieho procesu sú oveľa intenzívnejšie zapojení do samovzdelávania či práci na projektoch. Za pomoci Homolovej klasifikácie študentských rolí by sme študenta v nami naznačenej organizácii vyučovacieho procesu mohli nazvať študentom riešiteľom, či študentom objaviteľom (Homolová, 2004). Na obrázku 7 je cez rôzne roly učiteľa naznačený proces formovania študenta ako kriticky mysliacej osobnosti.

Všetky uvedené roly učiteľa sa dajú zhrnúť pod jednu kľúčovú, ktorú táto učebnica odporúča pedagógom v akademickom prostredí uplatňovať – a tou je rola kouča. O vyučujúcom ako o koučovi sme písali v predchádzajúcej piatej kapitole. Môžeme konštatovať, že uplatnením koučovacieho prístupu a rôznych techník reflexie a sebareflexie pedagóg na VŠ cielene formuje aktívnych študentov so schopnosťou kriticky myslieť.

6.4 Čo je kritická reflexívna analýza a ako podporuje reflexiu a sebareflexiu?

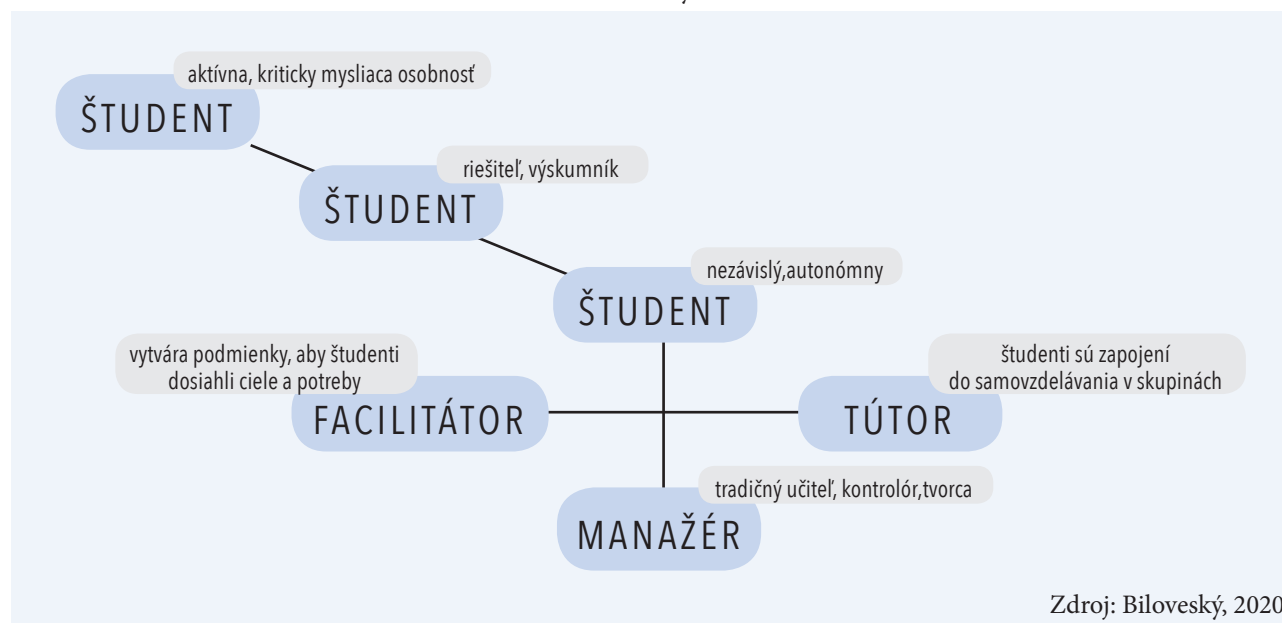
Kritické myslenie obsahuje prvky reflexie, pretože svoje tvrdenia neustále hodnotíme a testujeme, pomáha nám vidieť skutočnosti z viacerých uhlov pohľadu a flexibilne reagovať. To znamená realizovať procesy, v ktorých sa na jednej strane snaží zozbierať čo najviac vierohodných (merateľných) informácií a na strane druhej zas prostredníctvom týchto informácií vyvodiť logické a objektívne závery.

Činnosti, ktoré sú založené na kritickom myslení, nemožno vykonávať mechanicky. Každá z nich musí byť podrobená vlastnému hodnoteniu a reflexii. Proces hodnotenia s prvkami KM a reflexie vytvorili základnú štruktúru kritickú reflexívnu analýzu, ktorá sa sformovala z metódy reflexívnej analýzy publikovanej v roku autormi Theodoulides a Jahn v roku 2013.

Kritická reflexívna analýza (KRA) vyžaduje sofistikovaný zber údajov využívajúci princípy reflexie. Matica reflexie prezentovaná v Tabuľke 5 predstavuje ich finálnu podobu a súčasne vstupnú databázu premenných ovplyvňujúcich skúmaný proces. Jej maticová štruktúra je znázornená v Tabuľke 4. Matica má štyri maticové polia, ktoré majú špecifické poslanie, a tým aj špecifické požiadavky pre naplnenie ich obsahu. Sú to:

1. *pole hodnotených premenných* alebo tiež pole vstupných a výstupných premenných;
2. *pole reflexnej oblasti* alebo pole prvkov reflexie;
3. *pole váh* alebo pole akčných vplyvov;
4. *pole výstupov* alebo pole hodnotení.

Obrázok 7 Vzťah medzi učiteľom a študentom na základe rôznych rolí



Tabuľka 4 Štruktúra reflexívnej bunkovej matice

Pole hodnotených premenných		Pole váh	Pole prvkov reflexie							
č.	Popis		1	2	3	4	5	6		n
1										
m										
Pole výstupov:										

Zdroj: Theodoulides, Jahn, 2013

Na priebeh aktívneho procesu alebo systému má vplyv teoreticky nekonečne veľa vstupných veličín. Účinok mnohých z nich je zanedbateľný. Preto pri riadení sociálnych procesov sústreďujeme pozornosť len na obmedzený počet z nich. No pre simulovanie zvoleného procesu prostredníctvom KRA môže byť i tento počet veľký. Preto redukovujeme výber len na tie premenné, ktoré majú podstatný vplyv na aktívny proces. Výber najvhodnejších vstupných veličín pre simuláciu zvoleného procesu je kľúčový. Je základom otvorenej a transparentnej komunikácie, týkajúcej sa tohto procesu.

Aby sme naučili študentov kriticky myslieť, musia sa s takouto modernou metódou v prvom rade stotožniť pedagógovia. Ako sme už definovali v predchádzajúcich kapitolách 1 a 4, KM je základná zručnosť každého pedagóga pri vedení študentov k tomu, ako analyzovať a hodnotiť množstvo informácií, argumentovať, ako riešiť problémy, rozpoznať nové možnosti a vytvoriť si vlastný názor. Rozvoj kritického myslenia študentov je podmienené prístupom pedagóga a metód, ktoré využíva v procese výučby. Ako uvádzajú Theodoulides a Jahn (2013), výber vhodných vstupných a výstupných veličín pre simuláciu akéhokoľvek procesu, ako aj následné ohodnotenie ich vplyvu vo vzťahu k správaniu sa aktívneho procesu, určuje mieru zhody medzi simulovaným a aktívnym procesom. Vstupné a výstupné veličiny, zaradené do simulácie a spĺňajúce požiadavky KRA, sa nazývajú „*hodnotené premenné*“ prípadne „*parametre, kritéria hodnotenia*“.

Výber hodnotených premenných je cieľavedomý proces. Pri hodnotení úrovne kritického myslenia študentov boli zadefinované nasledovné premenné vo vzťahu ku skúmanému procesu u študenta, ktorý:

- nepreberá informácie automaticky,
- spochybňuje to, čo učiteľ hovorí,
- navrhne nové prístupy a riešenia,
- argumentuje svojimi poznatkami a získanými dátami,
- kladie otázky.

V Tabuľke 5 sú zaznamenané hodnoty z pozorovaní 17 výučbových jednotiek na celkovej vzorke 120 študentov v rámci UMB.

Nie každá hodnotená premenná má na simulovaný proces rovnaký vplyv. Rovnako aj vplyv tejto premennej má rozdielnú intenzitu v rôznych časových obdobiach, navyše môže byť rozdielne vnímaný každou osobou, zúčastnenou na riadení aktívneho procesu. Tieto rozdiely pri simulácii aktívneho procesu kompenzujeme korekčným koeficientom hodnotenej premennej, ktorý nazývame *váhou hodnotenej premennej*. „Váha“ (1 – 10) nám umožňuje určiť pre každú hodnotenú premennú váhu jej významnosti v sledovanom procese, alebo tým môžeme navodiť také správanie, aké považujeme za optimálne. Túto možnosť využívame hlavne pri optimalizácii riadenia alebo pri simulovaní takého správania procesu, ktorý by mohol za určitých okolností nastať.

Tabuľka 5 Výstupy pozorovaní a meraní skúmaných parametrov

Sledované premenné	Váha premennej pre KM (1 - 10)	1. Priemerné dosiahnuté hodnoty merané pozorovateľom (1 - 99)	2. Priemerné dosiahnuté hodnoty merané učiteľom (1 - 99)	3. Definované štandardné (predpokladané) hodnoty (1 - 99)	4. Plánované cieľové hodnoty (1 - 99)
Informácie nepreberá automaticky	6	38	53	68	88
Spochybňuje to, čo učiteľ hovorí	7	25	35	52	68
Navrhne nové prístupy, riešenia	10	22	46	45	72
Argumentuje svojimi poznatkami a dátami	9	41	54	65	85
Kladie otázky	8	25	41	68	78

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6 Hodnotenie sledovaných procesov, parametrov podľa ReMe.

1. stupeň hodnotenia	2. stupeň hodnotenia		Kvalitatívne hodnotenie parametrov, výstupov a prejavov sledovaného procesu
	bodový rozsah	diferencia	
veľmi zle	1 – 29	1 – 9	nesplňa požiadavky a očakávania
		10 – 19	očakávané výstupy vykazujú hrubé chyby a nedostatky
		20 – 29	na výstupe prevládajú chyby a nedostatky
zle	30 – 44	30 – 34	na výstupe prevládajú chyby a nedostatky s náznakom pozitívnych prejavov
		35 – 39	na výstupe prevládajú chyby a nedostatky so snahou o ich nápravu a odstránenie
		40 – 44	chyby a nedostatky sledovaných výstupov sú kompenzované, v rovnováhe
pásmo nerozhodnosti	45 – 54	45 – 48	chyby a nedostatky sledovaných výstupov sú zriedkavé – ojedinelé
		49 – 51	sledované výstupy nevykazujú chyby, ale nespĺňajú požiadavky očakávaných štandardov
		52 – 54	výstupy sledovaného procesu nevykazujú chyby a nedostatky, približujú sa k hranici štandardov
dobre	55 – 79	55 – 62	splňuje štandard a očakávania na hranici
		63 – 71	splňuje štandard s častými výkyvmi
		72 – 79	splňuje štandard s menšími odchýlkami
veľmi dobre	80 – 99	80 – 86	splňuje štandard a očakávania
		87 – 93	prekračuje štandard a očakávania
		93 – 99	vysoko prekračuje štandard a očakávania

Zdroj: Theodoulides, Jahn, 2013

Zaznamenané hodnoty do polí buniek reflexie sú získané na základe bodového hodnotenia od 1 do 99 bodov.

6.5 Využitie koučovania a kritického myslenia v procesoch spätnej väzby, reflexie a sebareflexie

Reflexia sa úzko prelína so spätnou väzbou. Základný rozdiel medzi týmito dvoma pojmami je, že pri reflexii sa väčšia pozornosť venuje procesu, ceste získavania poznatkov spolu so záujmom o pocity, ktoré si v procese učenia uvedomujeme.

Vďaka reflexii a spätnej väzbe vznikajú situácie, v ktorých si študent uvedomí, čo urobil správne a kde sa dopustil chyby. Najdôležitejšie je, aby zistil cestu nápravy a zlepšenia. Dochádza tak k interakciám medzi učiteľom a študentom, prostredníctvom nich sa formuje určitý vzťah dôvery a vzájomného rešpektu. Študent tak dokáže pri reflexii a spätnej väzbe otvoriť svoje vnútro a rozprávať úprimne, ako sa cíti, čo prežíva a prečo. Reflexia a spätná väzba sú procesy, ktoré prebiehajú medzi jednotlivcami, prípadne sa využívajú pri práci v dvojici, v skupine, adresované však môžu byť aj učiteľovi.

Učiteľ poskytuje študentovi spätnú väzbu o dosiahnutej úrovni jeho vedomostí, zručností, ako aj postojov a správania. Následne študent reflektuje, čo si uvedomil v procese získavania poznatkov, aké mal z toho pocity, čo ho zaujalo a pod. Veľmi dôležité je, aby sa robila reflexia a spätná väzba priebežne, uprostred aktivity alebo po

určitej časti prebranej témy, aby sme zistili, ako môžeme zmeniť postup práce, prístup k jednotlivcom či skupine študentov, ako modifikovať zadania a podobne. Najčastejšie sa uskutočňuje reflexia a spätná väzba na konci semestra, keď sa hodnotia aktivity, prístup študentov k ich plneniu (kvalitatívny rozmer) a získané body (kvantitatívny rozmer).

UKÁŽKA rozhovoru podporujúceho reflexiu



Bill Gore, zakladateľ spoločnosti Gore-Tex sa raz rozhodol pozvať svojich supervízorov na večeru, spoločné večere sa neskôr konali raz za mesiac a rýchlo sa stali univerzitou hodnôt a zásad každého dobrého manažéra v spoločnosti. „Bolo to niečo ako sokratovský spôsob vedenia ľudí“, povedal jeden z manažérov. Počas týchto stretnutí Gore hovoril o tom, ako viesť ľudí a podporovať ich. Hovoril o problémoch, s ktorými sme sa všetci stretávali a každého sa pýtal:

„Ako by si to urobil ty?“

Vypočuli sme si rôzne názory, ako riešiť určité situácie. Bol to len a len dialóg. Bill Gore nikdy neodpovedal „mal by si to urobiť takto“, ale namiesto toho sa pýtal:

„Ako si to vyriešil? Stretol sa ešte niekto z vás s niečím podobným?“

„Čo zaujímavé ste sa pri tom naučili?“

Tým nám nenásilným spôsobom vštepoval svoje zásady a hodnoty.

Zdroj: Carney – Getz, 2011 (In Seková a kol., 2013)

Cieľom reflexie a spätnej väzby je pomôcť. Ten, kto reflexiu iniciuje a poskytuje spätnú väzbu, musí byť pripravený. Zmyslom je, aby sme dali dotýčnemu príležitosť zvládnuť budúcu situáciu lepšie. Pozitívne ocenenie aj malých, čiastkových úspechov je dôležité. Oceňujeme najmä snahu, pro-aktívny prístup, posun, nie iba výsledok. Uvedomujeme si, že nehodnotíme študenta, aký je, ale konštruktívne pomenúvame veci, ktoré urobil.

Spätná väzba je dôležitý spôsob, ktorý nám umožňuje kriticky premýšľať o svojich skúsenostiach a preskúmať svoje vlastné hodnoty a názory. Zároveň ponúka priestor na kladenie otázok, na vzájomnú výmenu myšlienok, skúseností a zručností pri riešení problémov.

Uvádzame príklady otázok podľa A. Brozmanovej (2014) na úrovni intrapersonálnej, inerpersonálnej roviny a na rovine uplatnenia.

Intrapersonálna rovina – uplatňuje sa v súvislosti so sebauvedomením, ide o sebareflexiu pocitov jednotlivcov, ich vedomostí, skúseností a zručností.

Interpersonálna rovina – je to reflexia diania v skupine a delenie sa o skúsenosti a zážitky zo skupinovej práce, počas nich prebieha sociálne učenie, čo ste sa navzájom od seba naučili.

Rovina uplatnenia – predstavuje transfer toho, čo si zo skúsenosti a z následnej reflexie jedinec vezme a uplatní, ide o hľadanie prepojenia skúseností s teoretickými poznatkami. (Brozmanová a kol., 2014, s. 110 – 111).

Ďalej uvádzame príklady reflexie študentov (ich samotné výpovede) po naplánovaných a nimi zrealizovaných aktivitách v školskej praxi.

UKÁŽKA študentskej reflexie



Čo bolo pre vás najľahšie/najťažšie? Vysvetlite prečo.

Najťažšie bolo pre mňa vybrať tie správne aktivity na danú tému, aby som nimi vystihla cieľ aktivít, ale zároveň – aby aktivity žiakov aj zaujali...

Najľahšie bolo pre mňa spolupracovať s (...); Boli sme veľmi zohratá trojica, každá z nás vedela presne, čo má robiť, vedela som, že sa môžem na nich v čomkoľvek spoľahnúť, ak by som zlyhala v niečom ja.

Čo ste mali robiť? Čo ste robili? Prečo?

(...) dohodli sme sa na tom, ktorá bude realizovať ktorú aktivitu a v akom poradí. Mojou úlohou bolo po zoznamovacej aktivite realizovať aktivitu zameranú na šírenie poplašných a falošných správ na internete a vedieť rozoznať pravé a falošné informácie.

Ako ste sa cítili pred a po akcii? Vysvetlite prečo.

Pred akciou som sa cítila trochu nervózne, pretože som nevedela, do akej skupiny žiakov prídem, bála som sa toho, že nás nebudú akceptovať alebo rešpektovať, keďže to boli žiaci (...) ročníka. Ale

na druhej strane som sa tešila na novú skúsenosť a zážitok z tejto akcie.

Po akcii som sa cítila byť spokojná, pretože nám všetky aktivity vyšli presne tak, ako sme si ich pred začatím naplánovali, vyšli nám aj časovo a všetky ciele aktivít boli podľa môjho názoru naplnené.

Čo by ste urobili inak? Vysvetlite prečo.

Inak by som asi neurobila nič (...) bola som spokojná ako vyšlo.

Povedzte tri veci, ktoré ste sa o sebe dozvedeli.

O sebe som sa dozvedela, že musím mať všetko dopredu naplánované a nie ísť niekam na istotu. Druhá vec, ktorú som sa o sebe dozvedela je, že viem zvládať aj stresové situácie a posledná vec, ktorú som sa o sebe dozvedela je, že lepšie sa mi pracuje v tíme ako samotnej.

Čo ste sa naučili o sebe?

Viem spolupracovať v skupine a som pripravená na všetko.

Naučila som sa aj zvýšiť hlas, keď je treba.

Naučila som sa improvizovať.

Splnili ste svoju úlohu/rolu? Ako? Vysvetlite prečo.

(...) všetky dievčatá, čo sme boli spolu v skupine, sme splnili svoju rolu na výbornú. Dopomohlo nám k tomu to, že to nebola naša prvá spoločná akcia v skupine, dopomohol k tomu presný harmonogram toho, čo kto bude robiť a ktorá z nás bude ktorú aktivitu uvádzať.

Čo ste urobili pri akcii, na čo ste hrdí?

Na výbornú spoluprácu a na rešpekt, ktorý mali voči nám žiaci.

Čo nové ste sa naučili?

Naučila som sa lepšie organizovať čas, spolupracovať v tíme.

Čo ste sa naučili o iných v skupine?

Naučila som sa, že je to dobrý pocit, keď sa môžeš na všetkých členov v skupine spoľahnúť, naučila som sa, že pri takýchto aktivitách je spolupráca medzi tými, čo aktivity vedú, neskutočne dôležitá.

Čo ste sa o sebe dozvedeli pri práci v skupine?

O sebe som sa dozvedela, že sa viem prispôbiť v skupine, viem sa spoločne s ostatnými dohodnúť na tom, aké aktivity vyberieme, aký bude priebeh aktivít a v neposlednom rade som sa dozvedela, že každý nápad, ktorý niekto prinesie, sa cení a dá sa využiť pri plánovaní aktivít, keď sa spoločne spojím s nápadmi iných.

Aké pravidlá ste sformulovali pre prácu v skupine?

Hovoríme po jednom, aktívne počúvame a spolupracujeme, nepoužívame mobilné telefóny, diskretnosť...

Ohodnotte efektivitu práce skupiny od 0 – 10. Vysvetlite prečo.

9 - myslím si, že ich aktivity zaujali, čo sa nám na konci odzrkadlilo aj v spätnej väzbe, ktorú sme od nich dostali.

Čo by ste chceli povedať členom a členkám skupiny?

Že sa nám s nimi spolupracovalo veľmi dobre a ďakujeme im za spoluprácu. A ešte, že dúfame, že táto hodina strávená s nami im aj niečo odovzdala a naučili sa na nej niečo nové.

Ako môžete vo svojom štúdiu alebo živote využívať to, čo ste sa naučili?

Môžem na sebe stále pracovať, eliminovať medzery alebo nedostatky. Každá skúsenosť je dobrá, či už je pozitívna alebo negatívna.

Čo by ste odporúčali iným?

Iným by som odporúčala – nemať obavu alebo strach pred tým, ako pôjdu realizovať samotné aktivity. Treba si to najskôr zažiť. A ešte by som im odporúčala, aby si dali záležať na tom, ako si naplánujú priebeh stretnutia, aby si stanovili presný harmonogram, aby sa im nestalo, že dajú žiakom najavo, že niečo zlyhalo a nevedia čo ďalej. A samozrejme im odporúčam, aby boli pripravení naozaj na čokoľvek.

Zdroj: Brozmanová-Gregorová, A., 2014.

DENNÍK VO VYUČOVACOM PROCESE AKO NÁSTROJ SEBAREFLEXIE

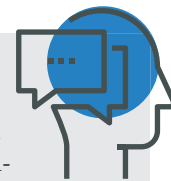
Mnoho učiteľov, ktorí vo vyučovacom procese využívajú sebareflexiu, si často zaznamenávajú výsledky sebareflexie do denníkov. Zapisujú si pocity, zážitky, skúsenosti, plány, nové metódy výučby. Pravdepodobne takéto denníky obsahujú skôr všeobecnejšie informácie, no je dôležité si v nich zaznamenávať rozhodujúce momenty vyučovacieho procesu, ktoré môžu viesť k nášmu ďalšiemu profesionálnemu rozvoju. Musíme si uvedomiť, že denníky tohto typu sú do veľkej miery subjektívne. Vedeť v nich vnútorný dialóg samého so sebou. Jedna z mnohých výhod písania si denníka je aj to, že nám pomáha identifikovať a zaznamenať všetko, čo nám pomáha v rozvoji, ale i v procese plánovania. Je vhodné pravidelne si čítať denník, pretože v ňom môžeme objaviť témy či problémy, s ktorým sme sa už v minulosti zaoberali, poznačili sme si ich, poznačili si ich riešenie, či spôsobom ako sme na ne reagovali. Niektorí učitelia na konci semestra sumarizujú poznámky z denníka. Takáto sumarizácia môže mať dve funkcie:

- zistíme, ako sme sa posunuli odvtedy, čo sme začali vo vyučovacom procese používať reflexiu,
- môže byť základom nášho ďalšieho profesionálneho rozvoja.

Písať si denník je efektívny spôsob, ako si uvedomovať skúsenosti, organizovať ich, hodnotiť a učiť sa z nich. Písanie denníka môžeme považovať za kreatívne písanie. Niektorí vedci tvrdia (Hatie, 2009, Mezirow, 1997, Wright, 1987), že kreatívne písanie je aj istá forma terapie, vďaka ktorej môžeme vyriešiť problémy, nájsť riešenia. Takáto terapia umožňuje ľuďom rozpoznať a zapísať si príklady chybného myslenia/uvažovania a predstaviť si niečo pozitívne, inými slovami – ide o reflexiu, sebareflexiu, analýzu, hodnotenie a nachádzanie zmien. Keď sa učiteľ rozhodne pre písanie denníka, nemal by pridliho uvažovať nad formuláciou textu. Jednoducho je nutné nechať voľne plynúť myšlienky, ktoré si zapisujete. Snažíme sa zachytiť skúsenosti i kritické momenty. Písanie denníka by mala byť pravidelná činnosť, pretože iba vtedy má takáto činnosť význam. Prostredníctvom denníka môžeme sledovať vývoj a rozvoj jednotlivých študentov, a tak

ich aj navzájom porovnávať. Písať by sme mali slobodne a spontánne. Práve preto denníky môžu byť podivné, čudné a až idiosynkratické. Sebareflexia môže viesť i k zmenám osobnosti.

Niekoľko slov na záver



Spätná väzba, ktorá úzko súvisí s rôznymi formami komunikácie (verbálnou, neverbálnou), nám poskytuje informácie o našej interakcii. Poskytovanie a prijímanie primeranej spätnej väzby je veľmi náročné, a preto je potrebné venovať pozornosť rozvoju tejto schopnosti v procese učenia sa a výučby. Je tiež dôležité naučiť študentov, ako prijať alebo dať spätnú väzbu, ako aj pravidlá pre odmietnutie spätnej väzby. Schopnosť reflektovať to, čo robíme, ako to robíme a prečo to robíme, spolu so schopnosťou prispôbiť sa, rozvíja naše zručnosti počas celého nášho života.

Sebareflexia je kľúčom k zlepšeniu učenia sa učiteľov. Väčšina z nás trávi veľa času uvažovaním a premýšľaním o tom, čo robíme, ako to robíme, o našom vplyve na iných, no často proces uvažovania nevnímame ako niečo, čo nás posúva dopredu. Neuvedomujeme si, že v skutočnosti ide o sebareflexiu, ktorá by nás v našom myslení i konaní mohla posunúť dopredu. Práve preto by mali učitelia venovať väčšiu pozornosť rozvoju schopností študentov: poskytovať a prijímať SV, schopnosť reflektovať, schopnosť sebahodnotenia a sebareflexie. Ak je učiteľ schopný sebareflexie, motivuje to študentov k rozvoju ich sebareflexných zručností. Rozvoj týchto zručností pomôže študentom stať sa nezávislými, kriticky mysliacimi osobnosťami.

Proces rozvoja týchto zručností vedie k posunom vo vzdelávacom procese a zmene súčasnej vzdelávacej paradigmy. Môže to viesť k zmenám v tradičnom vzťahu medzi učiteľom a študentom.

Napriek vyššie uvedeným zmenám vo vzdelávacom procese je učiteľ stále ten, kto formuje študentov, je jadrom rozvoja osobnosti študenta, cestovnou mapou jeho života.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. Ste vyslaný na opustený ostrov, na ktorom máte zabezpečené všetky existenčné potreby, akými sú ubytovanie, strava a pomôcky na prežitie. So sebou si môžete zobrať jednu vec na zábavu, ale nemôže to byť žiadna elektronika, ani IKT zariadenie. Premyslite si, čo si zoberiete a svoju voľbu vhodne zargumentujte. Poskytnite rôzne informácie, teórie, fakty alebo údaje, ktoré podporia vašu argumentáciu.
2. Prelistujte si noviny a nájdite článok, ktorý sa venuje konkrétnej téme. Prečítajte si ho a vyhľadajte ďalšie informácie, na základe ktorých budete s myšlienkami v prečítanom článku súhlasiť, alebo naopak, pokúste sa ich vyvrátiť.
3. Obrátil sa na vás priateľ, ktorý sa nevie rozhodnúť, či má pokračovať v štúdiu na VŠ. Vyzerá, že ho niečo

trápi, škola a prostredie nespĺnili jeho očakávania. Chce, aby ste mu poradili, ako sa má rozhodnúť, avšak využitím metód reflexie a koučovania. Aké kritéria pri rozhodovaní by ste navrhli na základe použitia KRA?

Aké otvorené otázky by ste položili, aby si uvedomil realitu i svoje pocity a aby sám prišiel k riešeniu a rozhodnutiu, akou cestou sa vybrať?

4. Aké otázky položíte pri poskytovaní spätnej väzby a ako by ste iniciovali proces prijímania SV od svojich kolegov – študentov, učiteľov prípadne spolupracovníkov?

LITERATÚRA

Brozmanová, A. a kol. (2014). *Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Belianum.

Biloveský, V. 2020. Self-reflection among students and teachers: feedback within the educational process. *Lingua et Vita* 17/2020, roč. IX/1.

Dawson, G. (1996). Teaching self-reflection: A necessary part of the learning process. Retrieved from <http://electronicportfolios.com/reflection/mosepMod2-1adds.html>

Dewey, J. (1991). *How to think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Gabura, J. – Gabura, J. ml. (2015). *Teória komunikácie v kontexte pomáhajúcich profesií*. Nitra.

Griffin, R. W. (1991). Effects of work redesign on employee perceptions, attitudes, and behaviors: A long-term investigation. In *Academy of Management Journal*, Vol 34. No. 2, pp. 425-435.

Gymerská, M. – Kožuch, B. – Zaškarová, V. (2009). *Ako komunikovať s druhými*. Bratislava: OZ Persona.

Hattie, John, A. C. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.

Hattie, J. – Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. NY: Routledge.

Hupková, I. (2011). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava: Iris.

Homolová, E. (2004). *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Lagueux, C. R. (2014). A Spurious John Dewey Quotation on Reflexion. Reviewed from https://www.academia.edu/17358587/A_Spurious_John_Dewey_Quotation_on_Reflection

Seková, M. a kol. (2013). *Manažment II ľudia v organizácii a organizačná kultúra*. Bratislava: Iura Edition.

Theodoulides, L., Jahn, P. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.

Vančo, M. a kol. (2016). *Analýza získania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, CVTI.

Ondrušek, D. (2007). *Efektívna komunikácia v terénnej sociálnej práci*. Bratislava : PDCS.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Whitmore, J. (2002). *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management press. 2007.



O čom je kapitola?

Univerzitné prostredie má študenta pripraviť na to, ako fungovať v pracovnom kolektíve, ako postupovať pri tímovom riešení problémov, projektov, výskumov a zadaní. V súčasnosti každý z nás pracuje v tíme, je len veľmi málo pozícií, ktoré si toto nevyžadujú. Z tohto dôvodu venujeme v uvedenej kapitole dôraz na prácu učiteľa s tímom. V tejto kapitole sa zaoberáme vymedzením rozdielu medzi individuálnym koučovaním a koučovaním tímov. Individuálnemu koučovaniu sa venujú mnohí autori, naproti tomu v koučovaní tímov existuje ešte veľa oblastí, ktoré nie sú dostatočne preskúmané. Oproti bežnému koučovaniu tímov v podnikoch sa chceme zamerať na koučovanie študentov v tímoch. Pôjde najmä o analýzu ich spôsobu myslenia a rozhodovania, úroveň ich dôvery v kouča (učiteľa), ako i v rámci tímu medzi študentmi. Navrhli sme využitie viacerých modelov koučovania, ktoré napomôžu učiteľovi zvýšiť dôveru študentov. Podobne ako individuálne koučovanie, rovnako koučovanie tímov je zamerané na výsledky. V tomto kontexte budeme analyzovať, ako kouč/učiteľ pracuje s tímom (študentmi), ako využíva ich vzájomné vzťahy, zdieľané skúsenosti a povedomie o druhých spôsobom, ktorý podporuje ciele tímu.

V tejto kapitole dostanete odpovede na nasledovné kľúčové otázky:

1. AKÝ JE ROZDIEL MEDZI KOUČOVANÍM SKUPINY A TÍMU?
2. AKÉ SÚ VÝZVY V KOUČOVANÍ VIRTUÁLNYCH TÍMOV?
3. AKÉ SÚ PRÍNOSY KOUČOVANIA TÍMOV?
4. AKÉ METÓDY VZDELÁVANIA JE MOŽNÉ VYUŽIŤ PRI KOUČOVANÍ TÍMOV?
5. AKO KOUČOVANIE TÍMOV ROZVÍJA KRITICKÉ MYSLENIE?

7.1 Vývoj koučovania tímov

Definícii pojmu koučing sme sa detailne venovali v piatej kapitole. Koučing býva často vnímaný ako jeden zo spôsobov, ako zlepšiť ľudské zdroje v organizácii (Persson, 2007). Zároveň sa koučing začal uplatňovať i vo vzdelávaní ako spôsob skvalitňovania učiteľskej práce, ako aj učenia sa študentov, pričom sa zameriava čoraz viac na jeho obsah (Dole, Liang, Watkins, & Wiggins, 2006). Pre účely uvedenej publikácie chceme vysvetliť, ako využívať vybrané nástroje a metódy koučovania tímov vo vzdelávaní, pri práci so študentmi. Títo majú často rozdielnú úroveň vedomostí, ako aj úroveň znalosti komunikačného jazyka (v prípade výučby v cudzom jazyku, príp. v prípade výučby cudzincov). Všetky tieto faktory predstavujú výzvu pre každého učiteľa, aj pre toho najskúsenejšieho.

Tímové koučovanie je relatívne nová oblasť výskumu, ktorej je venovaná len minimálna pozornosť. Prvé štúdie sa venovali koučovaniu tímov najmä v športe (Keidel, 1987), v nich sa uvádzalo, že štruktúra, procesy a závislosti v športových tímoch sú iné ako v tímoch iných organizácií, pričom možnosť transferu používaných metód z jednej oblasti do druhej je relatívne nízka.

Zároveň spolupráca v rámci tímu prispieva ku kreativite a inováciám tým, že sa jednotlivé myšlienky členov tímu navzájom rozvíjajú a obohacujú (Cohen & Bailey, 1996). Pre efektivitu tímov sa však vyžadujú určité zručnosti, ako napríklad aktívne načúvanie, komunikácia, sociálne vnímanie, samo-monitorovanie, altruizmus či schopnosť spolupráce s inými (Woods & West, 2010).

Koučing je vo svojej podstate transformácia pochopenia do zmysluplných činov. *Tímový koučing* je holistický prístup, ktorý vytvára zmysluplnú a pretrvávajúcu zmenu jednotlivcov v tíme, tímu ako celku, ako aj samotnej organizácie, v ktorej tím pôsobí. Chápe sa ako multidimenzionálny proces zmeny, ktorý využíva hlavné princípy koučovania jednotlivcov v prostredí tímu. Kombináciou metód využívaných v koučovaní jednotlivcov a tímov sa členovia tímu učia novým spôsobom myslenia, interakcie a spoločnej práce tak, aby dosiahli svoj spoločný cieľ (Anderson, M.C. – Anderson, D.L. & Mayo, W.D., 2008).

Vo výskume koučingu sa dôraz tradične kládol na individuálne výstupy. Iba niekoľko štúdií sa venovalo dopadu tímového koučovania na komunikáciu, vzťahy, ale aj na pohodu iných v organizácii, tiež autori skúmali, ako tieto aspekty môžu prispieť k riešeniu problémov (O'Connor & Cavanagh, 2013). Koučing sa začal považovať za dôležitý nástroj učenia sa v organizácii a jej rozvoja (Motsoaledi & Cilliers, 2012; O'Connor & Cavanagh, 2017).

Clutterbuck (2007) hovorí o rôznych perspektívach, rolách a funkciách tímového koučovania. Zdôrazňuje najmä nasledovné faktory:

- tím a tímový kouč akceptujú, že koučovací prístup je pre nich vhodný a prínosný,
- dôraz je kladený na výkon (tu sa však rozchádzajú názory na to, či zlepšenie výkonu tímu je príčina alebo efekt učenia sa),
- dôraz je kladený na komunikáciu medzi členmi tímu, pričom sa využívajú ich spoločné zručnosti, vedomosti a záujmy.

DEFINÍCIA TÍMOVÉHO KOUČINGU

Koučing ako taký je relatívne nová oblasť skúmania, pričom tímový koučing na pracovisku (ako jeho časť) sa začal skúmať iba nedávno (Carr & Peters, 2012). Z uvedeného dôvodu neexistuje zatiaľ dostatok odborných prác, ktoré by sa zaoberali tímovým koučingom u študentov, v našom prípade najmä vo vysokoškolskom vzdelávaní. Veľké množstvo definícií tímového koučingu kladie dôraz na ciele a výkon tímu (napr. Clutterbuck, 2007 alebo Thornton, 2010). Tímový koučing je zároveň definovaný ako „... priama interakcia s tímom, ktorá má v úmysle pomôcť jeho členom koordinovať ich činnosť, vhodne využívať ich kolektívne zdroje za účelom realizácie ich tímových aktivít“ (Hackman & Wageman, 2005, p. 269).

KEDY JE TÍM PRIPRAVENÝ NA KOUČOVANIE?

Veľké množstvo tímových koučov diskutujú o „pripravenosti klientov“ na koučovanie. Podľa Hawkinsa (2017) schopnosť tímu úspešne využívať tímový koučing je vždy zameraný na vzťahy v tíme a vyplýva z ich vzájomných súvislostí. Preto je vhodné sa pýtať: Sú v tíme dostatočné podmienky pre koučing? Som vhodný tímový kouč pre tento tím? Sú dobré naše vzťahy, ako aj širšie okolie tímu, ktoré podporujú tímové koučovanie?

Podmienky, ktoré podporujú koučovanie tímov môžu zahŕňať nasledovné:

- tím vyvíja spoločné úsilie na to, čo chce dosiahnuť,
- členovia tímu si uvedomujú, že potrebujú spolupracovať efektívnejšie, aby dosiahli svoj cieľ,
- členovia tímu sú otvorení prijať pomoc pri dosahovaní svojho cieľa ako tím,
- členovia tímu sú pripravení vložiť svoj čas a zdroje za účelom podpory spoločného úsilia,
- členovia tímu sú ochotní byť aktívni jednak ako súčasť tímu, jednak ako jednotlivec (Hawkins, 2017).

V tomto prípade môžeme spomenúť aj osobnosť kouča a jeho skúsenosti, čo môže do určitej miery ovplyvniť neochotu tímu. Role učiteľa ako kouča sme sa podrobne venovali v piatej kapitole.

Tabuľka 7 Prínosy koučovania tímov vo vzdelávacom procese

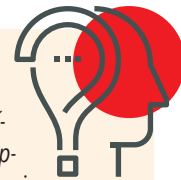
Prínosy pre tím	Prínosy pre študenta	Prínosy pre učiteľa
Podpora toho, kam tím smeruje, a toho, čo je dôležité.	Študent má pocit istoty, je členom celku.	Vyššia produktivita študentov.
Lepšia kvalita vzťahov v rámci tímu.	Lepšie vzťahy so spolužiakmi.	Výraznejšie výsledky študentov.
Pochopenie silných stránok tímu a jeho hodnôt.	Uvedomenie si svojich schopností, v čom je dobrý.	Jasnejšie ciele s napojením na ďalší rozvoj študentov.
Zdieľané spoločné postupy, ako pracovať, čo je akceptovateľné a čo už nie.	Zlepšuje svoju schopnosť pracovať v tíme a adaptovať sa.	Silnejšie vzťahy v rámci tímu, niekedy aj vzťahy tímu s inými učiteľmi.
Výraznejší dôraz na ciele, ktoré sú jasné. (Učitelia i študenti sa vedia s nimi rýchlejšie stotožniť.)	Rešpekt voči učiteľovi a spolužiakom.	Vyššia podpora zo strany tímu. (lojalita zo strany študentov)
Neustály dôraz na to, čo je dôležité, čo funguje a čo nefunguje, podpora zmien pri plnení cieľov tímu.	Zlepšenie schopnosti adaptovať sa na zmeny.	Jasnejšie smerovanie jeho práce.
Členovia tímu ťahajú za jeden povraz.	Prostredie je pre študenta motivačné, teší sa na stretnutia v škole.	Viac motivovaných a nadšených učiteľov (Úspechy mojich kolegov, sú aj moje úspechy.)

Zdroj: Spracované podľa: Nesbit, 2012

Otázky na zamyslenie:

Je kouč akceptovaný tímom? (Toto môže byť napríklad problém v univerzitnom prostredí, kde je akceptácia založená v určitej miere na hierarchickom usporiadaní, dĺžke pôsobenia v oblasti či akademickej hodnosti.)

Ako môže kouč prekonať určitý odpor/neochotu niektorých členov v tíme?



PRÍNOSY KOUČOVANIA TÍMOV

Ako sme už uviedli vyššie, koučovanie tímov prináša celý rad benefitov, ako napr. sebaregulácia skupinového správania, rozvíjanie dôvery a podpory v rámci tímu, zlepšenie komunikácie a načúvania, zlepšenie prístupu k plneniu povinností a tým aj rozvoj zodpovednosti, prenos znalostí medzi členmi tímu, čo všetko vedie k lepším výsledkom v rámci organizácie (In Anderson, M.C. – Anderson, D.L. & Mayo, W.D. 2008; De Vries, 2005; Ward, 2008).

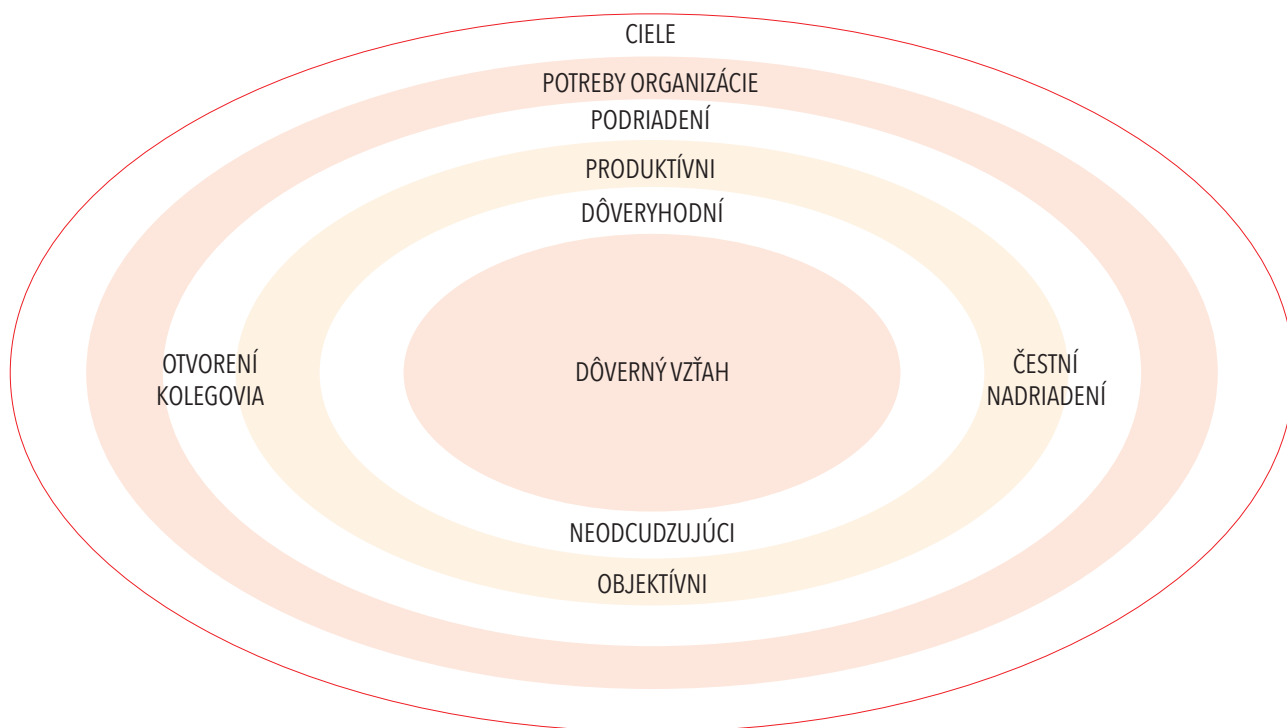
Sumár prínosov koučovania tímov pre tím ako taký, pre študenta a učiteľa je uvedený v Tabuľke 7.

Prínosy koučovania tímov boli v minulosti formované výlučne pre podnikateľské prostredie. Analogicky však tieto môžeme očakávať pri implementovaní koučovacieho prístupu vo vzdelávaní študentov.

MODELY KOUČOVANIA TÍMOV

Pri koučovaní študentov je možné využiť rôzne modely, ktoré pomôžu učiteľom vytvoriť priaznivé otvorené prostredie vhodné pre tímové koučovanie. Pri tímovom koučovaní je nevyhnutné využiť koučovací model, ktorý určuje jasnú úlohu pre samotného kouča. Niektoré z modelov už boli spomenuté v predchádzajúcich kapitolách, preto sa im už v uvedenej časti nebudeme venovať, ako napr. model Grow (kapitoly zamerané na metodiky a nástroje koučovania, či individuálne koučovanie). Z existujúcich modelov by sme spomenuli tie, ktoré sú vhodné na koučovanie tímov, ide napríklad o model *Kruhy vzťahov*.

Obrázok 8 Model „Kruhy vzťahov„



Zdroj: Upravené podľa Les Weiss (In Mthembu, 2007)

1/ KRUH VZŤAHOV (CIRCLE OF RELATIONSHIPS)

Uvedený model hovorí o nastavení prostredia, ktoré napomáha koučovaniu tímov. Ukazuje na dôležitosť vzťahu v podniku, ktorý má byť neodsudzujúci a objektívny – ide o vzťahy medzi nadriadenými a podriadenými či kolegami navzájom. V univerzitnom prostredí sledujeme formovanie vzťahov medzi učiteľmi navzájom, ako aj medzi učiteľmi a študentmi. Skúmame vzťahy študentov a prepojenie ich potrieb s potrebami vzdelávacej inštitúcie, ako aj postoje účastníkov vzdelávacieho procesu k náročným výzvam, ktorým neustále čelia. Uvedený model napomôže učiteľovi, resp. vzdelávacej inštitúcii k tomu, aby si vybudovali dôveru v rámci vnútorného prostredia, či už vo vzťahu ku kolegom alebo k samotným študentom. Jednotlivé kruhy vzťahov je teda možné analogicky implementovať aj v univerzitnom prostredí.

Práve pri uvedených modeloch je dôležité vedieť, či je tím pripravený na koučovanie (čomu sme sa venovali v jednej z úvodných podkapitol). Ako to môžem zistiť? K tomu nám môžu napomôcť nasledujúce otázky:

Ako sa cítia jednotliví členovia tímu, keď diskusia v tíme začína byť viac napätá?

Verím, že môžem ako učiteľ udržať dôveru v tíme?

Je tím pripravený vystaviť sa riešeniu náročných otázok?

2/ PILIERE V OTVORENOM PRIESTORE

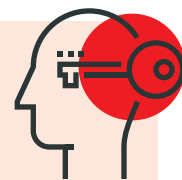
Ďalšia úloha kouča v uvedenom modeli je nastoliť atmosféru dôvery. Samozrejme, dôveru je náročné dosiahnuť aj v prípade učiteľa v triede. Ako na to?

PRÍKLAD

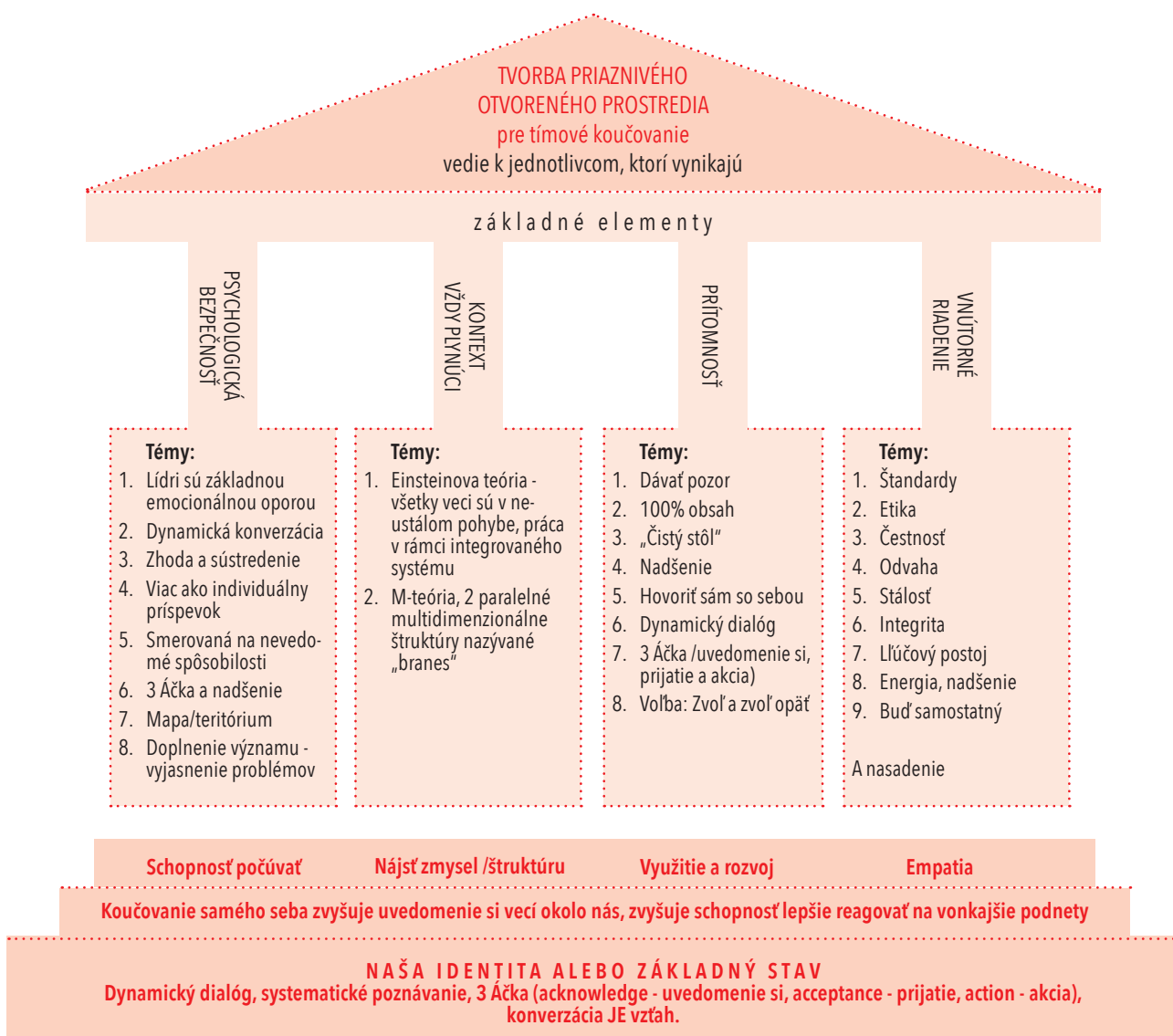
Otázky kouča:

1. Ako ste sa cítili pri plnení uvedenej úlohy?
2. Bola uvedená úloha náročná?
3. Mali ste dostatok času na splnenie uvedenej úlohy?

Kouč sa snaží zistiť, ako sa tím cíti, čo si myslí a tím navodiť atmosféru dôvery medzi ním a tímom. Rovnako to napomôže vytvoriť priateľskú atmosféru v tíme.



Obrázok 9 Koučovací model: Piliere v otvorenom priestore (Pillars of an open space)



Zdroj: David Hendry (In Mthembu, 2007)

Uvedený model poskytuje hlbšiu perspektívu tímového koučovania vysvetľovaním základov, kladie dôraz na osobný rozvoj a osobné povedomie, jeho základné štyri piliere: bezpečnosť, kontext, prítomnosť a nasadenie; riadenie (governance) slúži ako opora. (M-teória, kde “M” znamená magickosť (magic), záhada (mystery) alebo membrána (membrane). Uvedená teória popisuje dvoj- alebo päťdimenzionálne objekty nazývané ako „branes“). V tomto prípade odkazujeme na základnú ľudskú potrebu bezpečnosť. Tá je úzko previazaná s dôverou, ktorá bola súčasťou predchádzajúceho modelu. Ak si dôverujeme v tíme, cítime sa v ňom bezpečne.



Otázky na zamyslenie:

Čo podľa Vás môže viesť k strate dôvery v tíme ?

Akým spôsobom je možné znovu dôveru v tíme obnoviť?

Ako môže k obnoveniu dôvery v tíme prispieť kouč?

Na základe pozorovaní, ktoré sme realizovali priamo vo výučbe na univerzite, môžeme konštatovať, že učitelia sú viac otvorení skúsiť nové veci, ak sú zohľadnené ich vlastné potreby.

7.2 Koučovanie skupín verzus koučovanie tímov

Často sa stretávame s pojmom „koučovanie skupín“, ktorý sa odlišuje od pojmu „koučovanie tímov“. Cieľom uvedenej podkapitoly je v jednotlivých krokoch postupne vysvetliť definíciu tímového koučingu.

Predtým, ako prejdeme k problematike koučovania, by sme si mali ujasniť **rozdiel** medzi pojmom **tím** a **skupina**, ktoré sa často zamieňajú.

Väčšina definícií sa zhoduje v tom, že tím je skupina ľudí, ktorá má spoločný cieľ. Napr. Katzenbach a Smith (1993) definuje **tím** ako malú skupinu ľudí, ktorí sa vzájomne

dopĺňajú schopnosťami, sú oddaní spoločnému účelu, pracovným cieľom a prístupu k práci, za ktorú sú vzájomne zodpovední. Hermochová (2006) uvádza, že tím má dvoch a viac členov, má známy a definovaný cieľ, k dosiahnutiu cieľa je potrebná koordinovaná spolupráca ľudí v tíme.

Vzniku samotného tímu predchádza existencia skupiny jedincov. Pracovnú **skupinu** možno chápať ako skupinu ľudí s pridelenými rolami, v ktorej sa vyskytujú sociálne javy – ako napríklad priama interakcia medzi členmi skupiny, vzájomná blízkosť, dôvera (Kozłowski & Bell, 2003). Detailnejšie, no pomerne komplexne popisuje Krüger (2004) základné rozdiely medzi skupinou a tímom podľa nasledujúcich charakteristických ôsmich znakov: 1. záujmy členov: v skupine obvykle členovia sledujú vlastné záujmy, v tíme obvykle ťahajú za jeden koniec; 2. ciele: v skupine členovia sledujú rôzne ciele, v tíme je sledovaný rovnaký cieľ; 3. priority: príslušnosť k skupine je podradená osobným záujmom, ktoré sú na prioritu, v tíme je príslušnosť k tímu najvyššou prioritou; 4. organizácia práce: v skupine je organizácia uvoľnená a nezáväzná, naopak v tíme je organizácia jasná, pevná a záväzná; 5. motivácia: motivácia prichádza obvykle zvonku; v tíme motivácia prichádza zvnútra; 6. konkurencia a súťaživosť: v skupine si jednotlivci vzájomne konkurujú, v tíme je konkurencia zameraná smerom von; 7. komunikácia: v skupine sa komunikuje čiastočne otvorene, čiastočne skryte, a naopak v tíme sú prítomné informačné a spätne-väzobné procesy otvorené; 8. dôvera: vzájomná dôvera voči skupine je neobvyklá a obzvlášť málo častá, v tíme je obvykle silná dôvera medzi členmi a dôvera v tím ako taký.

Pre správne fungovanie tímu sú potrebné dôležité faktory: jasné stanovenie cieľov, atmosféra, efektívne vedenie tímu, organizácia práce, dostatočná motivácia, spokojnosť členov tímu až po vhodnú veľkosť tímu a obsadenie kľúčových rolí. Tímová rola je spôsob, akým sa jednotlivci zapája do spolupráce s inými ľuďmi.

M. Belbin (2012) vytvoril na základe pozorovania a porovnávania fungujúcich a menej fungujúcich tímov základné typy rolí. Podľa Belbina tím dobre funguje, ak má zastúpených 9 rolí:

- 1) realizátor (implementer),
- 2) koordinátor (coordinator),
- 3) formovač (shaper),
- 4) inovátor (planter),
- 5) hľadač zdrojov (resource investigator),
- 6) pozorovateľ (monitor-evaluator),
- 7) tímový hráč (teamworker),
- 8) dokončovateľ (completer-finisher)
- 9) špecialista (specialist).

Z našej práce s tímami vo vysokoškolskom prostredí môžeme konštatovať, že je veľmi zriedkavé, aby boli v tíme zastúpené všetky roly. Práve naopak, často sa stáva, že viacero rolí je zastúpených viacnásobne. Existuje ideálny počet členov tímu? Belbin na základe svojho výskumu prišiel na to, že ideálne číslo je šesť členov. Pri čísle sedem už podľa jeho pozorovaní tím nepracuje naplno a jeho výkon je porovnateľný s počtom šesť.

Britton (2013) vysvetľuje, že kľúčovým rozdielom medzi koučovaním skupín a tímov je kontext, v ktorom sa koučing odohráva. Aktivity v rámci koučovania tímov sa odohrávajú v prostredí organizácie, pričom sú zamerané na jej správne fungovanie. Je potrebné poznamenať, že ciele, vízia a hodnoty, ktoré sú zdieľané v tíme, sa u každého člena odlišujú stupňom akceptácie. V procese koučovania sa kouči sústreďujú najmä na tri úrovne dopadov: na individuálnu úroveň, úroveň tímu a úroveň organizácie.

Hlavné rozdiely medzi tímovým a skupinovým koučingom sú zhrnuté v Tabuľke 8.

Tabuľka 8 Skupinový verzus tímový koučing

Skupinový koučing	Tímový koučing
Dohoda/súhlas v rámci skupiny	Dohoda/súhlas v rámci tímu
Rozvoj jednotlivca v kontexte skupiny	Rozvoj jednotlivca v kontexte tímu
Vzťahy v skupine trvajú obyčajne iba počas koučovania	Vzťahy v tíme trvajú obyčajne aj po ukončení koučovania
Diskusia medzi jednotlivcami	Tímová diskusia
Vízia, hodnoty a účel členov skupiny môže byť odlišný.	Zdieľaná vízia a účel – spoločné pre tím, a organizačné hodnoty
Dôraz na „JA“	Dôraz na „MY“
Ukončenie aktivity môže byť kritické: spolupráca nepokračuje	Ukončenie aktivity je výzvou pre tím, ako zúročiť to, čo sa v tíme naučili
Rozvoj jednotlivca: dôraz na to, ako jednotlivci môžu rozvíjať svoje zručnosti, integrovať nástroje a procesy do ich práce	Rozvoj schopností: dôraz na integráciu nástrojov a procesov do ich podnikania/sveta
Spoločné základy: - Želané dohody - Početné úlohy - Nastavenie cieľa SMART - Akcia a vnímavosť - Zodpovednosť - Dôvera a dôvernosť - Mlčanlivosť - Silné otázky a aktívne počúvanie - Dôraz na proces	

Zdroj: Spracované podľa: Britton, 2013

Aktívnemu počúvaniu a návodom, ako na to, sme sa venovali v predchádzajúcich kapitolách zameraných na kritické myslenie a komunikáciu.

Tímoví kouči potrebujú podporovať tím ako celok, na druhej strane však podporujú jednotlivých jeho členov individuálne. Naopak, pri skupinovom koučingu sa dôraz často kladie na rozvoj jednotlivcov v skupine, obzvlášť v prípade verejných skupín, kde koučovia pracujú so skupinu jednotlivcov (Britton, 2013).

Mthembu (2007) konštatoval, že koučovanie tímov je postavené na týchto troch hlavných predpokladoch:

- Prostredie v tíme je systemické a komplexné.
- Tím je taký silný ako jednotlivci v ňom.
- Úspech je závislý od vzťahov v tíme a ich spoločnom zámere.

Hackman (2002) sa domnieva, že tím musí byť skutočný, stabilný, vymedzený jasnými hranicami a vzájomne závislými vzťahmi. Takisto musí mať jasné smerovanie, jasný zmysel jeho fungovania, pričom sa očakávajú od neho pozitívne dopady jeho činnosti. Práve prostredníctvom koučingu môžeme poskytnúť tímu možnosť objavovať príležitosti pre jeho členov, ktorí môžu toto všetko svojou aktivitou podporiť.

7.3 Aké metódy vzdelávania je možné využiť pri koučovaní tímov?

Pri samotnom koučovaní tímov môžeme využiť veľké množstvo vzdelávacích metód, ktoré sú určené na prácu s tímami. Jednou z odporúčaných metód je tzv. **kooperatívne učenie**. Hrdináková (2014) uvádza, že ide o prístup, ktorý v sebe zahŕňa druh vzdelávacej klímy a vzdelávacieho prostredia, v ktorom malé tímy pracujú spoločne na poznávaní konkrétneho predmetu, učení sa alebo na vzdelávacej aktivite.

Úlohou učiteľa je preto poskytnúť študentovi komunikačný rámec pre učenie. Od jeho vytvorenia závisí úspech v samotnom učení. Uvedená metóda rovnako podporuje kritické myslenie študentov (ktorému sa venujeme v úvode publikácie), či motiváciu študentov navzájom.

Podľa Hajrovej (2014) je komunikačný rámec vyjadrený otázkami:

Kde sa nachádzame?

Aká je reálna situácia, úloha alebo problém? Čo vieš a čo potrebuješ vedieť? Koho a čoho sa to týka? Prečo je to tak, ako to je?

Kde chceme dôjsť?

K čomu sa chceš dopracovať? Čo chceš urobiť? Aké prekážky v tom bránia? Ako sa tam chceš dostať? Kto alebo čo ti pri tom pomôže? Akými cestami pôjdeš? Ako poznáš, že si tam dospel?

Pre úspešnú implementáciu kooperatívnych metód je dôležité, aby učiteľ využíval reflexiu a kolektívne hodnotenie realizovaných aktivít.

Zároveň by mal učiteľ pozorovať študentov pri práci, vyhodnotiť, kedy je potrebná jeho pomoc alebo podpora. Medzi najčastejšie využívané kooperatívne metódy patria o. i.:

- diskusia, debata,
- projektové vzdelávanie.

Uvedené metódy zároveň rozvíjajú kritické myslenie študentov a rozvíja ich argumentačné schopnosti. Na hodnotenie členov tímu môžeme využiť aj nasledovnú maticu.

Obrázok 10 Hodnotenie v tíme

		ZDROJE							
		Z1	Z2						Zn
MAX									
	X3								X4
				O					
									X2
		X1				O			
MIN									

O – ja (hodnotím seba aj ostatných)

X1 – 1. člen tímu

X2 – 2. člen tímu

Xn – n-tý člen tímu

Zdroj: Materiál z workshopu PDCS, Vlado Labáth

Zdroje môžeme nahradiť aj „konkrétnou úlohou“, uvedeným nástrojom sa hodnotí každý člen tímu. Každý člen hodnotí seba a ostatných. Na záver o tom diskutujú a snažia sa nájsť argumenty pre svoje hodnotenie a prísť ku konsenzu. Uvedenú aktivitu je možné využiť na tých predmetoch, kde študenti pracujú v tímoch, napríklad na manažérsky zameraných predmetoch (manažment, manažment inovácií, projektový manažment a i.).

Ďalej pri práci s tímom môžeme využiť tzv. **tímové učenie**. Ako uvádza Senge (1995), jednotlivci sa dokážu učiť, no žiadny jednotliviec nedokáže samostatne dosiahnuť, aby sa učil aj tím, v ktorom pôsobí – tak ako jednotlivý hráč v orchestri alebo športovom tíme nedokáže zabezpečiť súzvuk a zladený výkon celého súboru či tímu. Ak sa nedokáže učiť tím, nebude prosperovať ani vzdelávanie na univerzite ako celok. Zároveň uvádza **dva základné postupy tímového učenia**, ktoré sú podstatné pre tímové učenie sa a prispievajú k tomu, že tímy ako celok vysoko prevyšujú inteligenciu a schopnosti jednotlivcov, ktoré ho tvoria. Oba základné postupy tímového učenia – **dialóg a diskusia** – sú založené na rozhovore, sú však navzájom veľmi odlišné a súčasne sa dopĺňajú.

KEÚČOVÉ VLASTNOSTI A ZRUČNOSTI TÍMOVÉHO KOUČA

V uvedenej kapitole by sme sa chceli pozrieť na vlastnosti a zručnosti učiteľa, ktoré sú predpokladom toho, aby mohol využívať koučovanie vo svojej práci.

Keďže koučing je relatívne nová disciplína, zručnosti kouča sú len zriedkakedy merané alebo hodnotené využitím vhodných nástrojov (Lidbetter, 2003). Tímový kouč potrebuje analyzovať veľké množstvo personálnych a medziľudských verbálnych a neverbálnych dát a z nich extrahovať kolektívny vzorec, ktorý je evidentný zo správania jednotlivých členov tímu. (Ryde, 2009).

Skiffington a Zeus (2000) definujú tímového kouča ako niekoho, kto zjednodušuje riešenie problémov a konfliktov. Uvedená definícia sa hodí aj na učiteľa v pozícii kouča, ktorý sa snaží vo svojej každodennej práci riešiť konflikty medzi študentmi.

Otázka na zamyslenie:

Ako ma ako úspešného kouča môže podporiť môj tím svojím správaním?



Mthembu (2007) zdôrazňuje najmä konverzačné zručnosti (ktorým sa bližšie venujeme v kapitole venovanej komunikácii), ktoré sú nevyhnutné pre každého dobrého tímového kouča. Koučovanie tímov je podľa neho chápané ako umenie vytvárania vzťahov v tíme, rozvíjanie vzájomného porozumenia a efektívnej komunikácie. Dôležité sú:

- **Empatické načúvanie (Empathetic listening)** – efektívnosť a úspech akéhokoľvek koučovania (obzvlášť koučovania tímov) vo výraznej miere závisí od schopnosti načúvať druhých. To zároveň vyžaduje trpezlivosť, sústredenie a pozornosť kouča.
- **Parafrázovanie** – toto je test pre poslucháča, aby mohol preukázať aktívny záujem o iných ľudí parafrázovaním ich myšlienok. To umožní zvýrazniť ich význam a presnosť.
- **Aktívne pýtanie sa** – je založené na otvorených otázkach, ako aj priamych alebo uzatvorených otázkach. Pri koučovaní tímov je pýtanie sa zamerané na argumentáciu názorov v tíme, analýzu ich významu, tvorbu podnetného prostredia v diskusii za účelom hľadania alternatív v riešeníach.

Formulovanie vhodnej otázky je náročné pre každého učiteľa, o to viac pre študentov. Vedieť položiť dobrú otázku je nevyhnutné tak pre kouča jednotlivcov, ako i tímového kouča. V kontexte vzdelávacieho procesu podporuje kladenie otázok kritické myslenie študentov (čomu sme sa podrobne venovali v predchádzajúcich kapitolách). Názory na to, akým spôsobom formulovať otázky pri koučovaní iných, sa rôznia. Jedným zo spôsobov je používanie otázok typu „prečo?“ – tak dokážeme identifikovať dôvod, prečo je prezentovaný určitý názor, či postoj. Iní autori (napr. Britton, 2013) sa domnievajú, že otázky typu

„prečo?“ nie sú vhodné, nakoľko stavajú koučovanú osobu do defenzívnej pozície.

V nasledovnom príklade si uvedieme, ako pomôcť študentom správne argumentovať.

PRÍKLAD

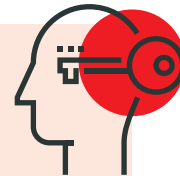
Otázka: *Má globálne otepľovanie negatívny vplyv na život na Zemi?*

Záver: Áno, má.

Argument: 1. Z dôvodu otepľovania planéty dochádza k úbytku ľadovcov a k zvyšovaniu úrovne oceánov, čo vedie k migrácii zvierat a ľudí do iných regiónov.

Podporný argument 1: Satelitné snímky zhotovené pred 20 rokmi a dnes ukazujú výrazný úbytok plochy, ktorá bola v minulosti pokrytá ľadom.

Podporný argument 2: V súčasnosti dochádza k zaplavovaniu malých ostrovov v Pacifiku v dôsledku zvyšovania hladiny oceánu.



Študenti sa musia pýtať sami seba, prečo sa niektorí ľudia domnievajú, že globálne otepľovanie neexistuje a ako majú formulovať svoje argumenty v rámci diskusie na rôzne témy.

Používanie argumentov (dôvodov) – prečo zastávame určitý názor, dokážeme tento prezentovať v objektívnejšom svetle a uľahčí sa jeho akceptácia inými, v našom prípade študentmi navzájom. Toto je jednoduchý spôsob, akým môže učiteľ rozvíjať kritické myslenie u študentov. Naopak, kladenie „správne položených otázok“ je nevyhnutnou zručnosťou nielen pre koučov, ale i samotných učiteľov, ktorí využívajú koučovacie prístupy vo vzdelávaní.

- **Dávanie a prijímanie spätnej väzby** – spätná väzba je jadrom každej konverzácie, pričom napomáha každého z členov tímu akceptovať rôzne typy pripomienok, či už sú pozitívne, alebo negatívne. Ako sme uviedli v predchádzajúcich kapitolách, dávanie SV a jej prijímanie je neodmysliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu. Často sa však stáva, že učiteľ dáva spätnú väzbu iba formálne, alebo v niektorých prípadoch SV úplne absentuje. Toto odôvodňujú najmä nedostatkom času, ktorý majú k dispozícii. Pre budovanie vzájomného vzťahu dôvery medzi učiteľom a študentom je však nevyhnutné vytvoriť si na ňu dostatok času. Podrobnejšie sme sa uvedenej problematike venovali v kapitole o reflexii.
- **Počúvanie, pozorovanie, ako aj kladenie otázok** napomáhajú koučovi byť viac „vo vnútri“ konverzácie, pričom zlepšuje „pozorovanie“ konverzácie. Počas počúvania a kladenia otázok môže kouč pozorovať vzorec myslenia svojho klienta, spôsob, akým používa slová, kontext, v ktorom ich používa. Všetko toto napovedá koučovi, akým spôsobom jeho klient myslí a ako má k nemu pristupovať (Stout-Rostron, 2006).

7.4 Perspektívy vývoja koučovania tímov a jeho vplyv na kritické myslenie

V uvedenej podkapitole sa budeme venovať možným perspektívam vývoja koučovania tímov na základe čiastkových záverov predchádzajúcich kapitol, ako aj vo svetle uplynulých udalostí, ktoré sa odohrali v úvode roku 2020.

POSUN Z KOUČOVANIA TRADIČNÝCH TÍMOV NA KOUČOVANIE VIRTUÁLNYCH TÍMOV

Aj keď koučovanie virtuálnych tímov je relatívne nové, má veľkú perspektívu. Práve na začiatku roku 2020 sme mali možnosť zistiť, že k presunu do virtuálneho prostredia sme nabádaní nielen úsporou nákladov, dostupnosťou nových technológií, ale niekedy sme doslova prinútení celkom nečakane vonkajšími podmienkami alebo prostredím, napr. prebiehajúcou pandémiou. Vzdelávanie vo virtuálnom prostredí je veľká výzva i pre skúsených pedagógov. Naopak, pre našich študentov (Generáciu Z, ktorej sme sa jej venovali v kapitole o histórii kritického myslenia) tento presun nebol až taký bolestivý. V takejto výnimočnej situácii, akou sme boli svedkami, môžu pomôcť práve netradičné prístupy a metódy, ako je aj využitie koučovania pri práci so študentmi.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že často sú za tímy považované aj „skupiny“ jednotlivcov, ktorí iba náhodou pracujú spolu.

V súčasnosti sa učiteľ stále častejšie stretáva s využívaním on-line nástrojov vo vzdelávaní, ktoré sa dajú zároveň využiť aj na koučovanie. Využívanie koučovacieho prístupu nám prirodzene evokuje, že je lepšie, ak sa kouč stretáva so svojim klientmi osobne. Práve nárastom využívania informačno-komunikačných technológií (existencia množstva užívateľsky jednoduchých komunikačných nástrojov, dostupnejší vysokorýchlostný internet) sa presúva koučing (tak ako aj iné oblasti) viac do virtuálnej sféry,

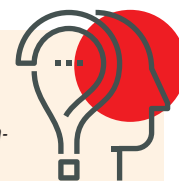
pričom koučovanie virtuálnych tímov už nie je vôbec výnimočným. Oproti koučovaniu „face-to-face“ je však spojené s mnohými výzvami, ktoré sú uvedené v Tabuľke 9. Tu sme učiteľom dali niekoľko tipov, ako pracovať so študentmi vo virtuálnom priestore, kde je iná dynamika ako pri fyzickom stretnutí.

Samozrejme, vo vzdelávaní sa koučovací prístup nemusí využívať iba počas výučby. V univerzitnom vzdelávaní ho možno aplikovať napríklad pri vedení záverečných prác. I tu sa často využívajú virtuálne nástroje (Skype, sociálne siete atď.), vtedy je koučovanie samozrejme náročnejšie. Podrobne sme sa venovali využívaniu IKT vo vzdelávaní v kapitole 4. Pre začiatočníkov v koučovaní odporúčame začať s „face-to-face“ koučovaním a až neskôr prejsť na koučovanie „virtuálne“, keďže toto je oveľa náročnejšie i pre skúsených koučov.

Otázky na zamyslenie:

Aké riziká preberám na seba ako kouč pri koučovaní virtuálnych tímov?

Aké zručnosti a schopnosti musím mať, ak chcem koučovať virtuálny tím? Sú iné ako pri koučovaní tradičného tímu?



AKO KOUČOVANIE TÍMOV ROZVÍJA KRITICKÉ MYSLENIE?

Na základe našich zistení z predchádzajúcich kapitol môžeme konštatovať, že koučing je vhodný nástroj, ktorý podporuje kritické myslenie študentov. Napomáha hľadaniu ich odpovedí práve prostredníctvom vhodne formulovaných otázok, položených v našom prípade učiteľom, ktorému záleží na úspechu študenta ako jednotlivca, ako aj študentov ako tímu. Učiteľ-kouč sa pýta študentov na ich názor, zisťuje, ako myslia a na základe čoho sa rozhodujú. Významu kladenia otázok pri rozvoji študentov sme

Tabuľka 9 Výzvy v koučovaní virtuálnych tímov

Výzvy	Čo robiť?
Nikto nehovorí	Vyzvať študentov na vstup do diskusie – napr. kladením otvorených otázok „Aký je váš názor na...?“ Skontrolovať na úvod prítomnosť zúčastnených a usadiť ich pri „virtuálnom stole.“ (Všímať si, kto sa na dlhšie odmlčal.)
Všetci rozprávajú naraz	Zaviesť „pravidlá“, najmä ak ide o väčšiu skupinu účastníkov. V niektorých prípadoch je vhodnejšie s každým z účastníkov hovoriť osobitne – napr. vyučujúci vyzve vždy konkrétneho účastníka, aby vyjadril svoj názor.
Záložný plán komunikácie	Mať záložný plán na komunikáciu s tímom. Je vhodné dať na úvod študentom jasné inštrukcie v prípade, že zlyhá hlavný komunikačný kanál – napr. „V prípade, že budete mať nejaký komunikačný problém, dajte mi prosím vedieť mailom.“
Jeden účastník dominuje nad ostatnými	Je potrebné zapojiť ďalších študentov – napr. „Aké sú iné názory na?“
Aj ticho vie upútať	Ticho vie byť prospešné pri koordinácii diskusie. Rovnako funguje pri získaní sa pozornosti študentov, keď vidíme, že sa nám diskusia vymyká spod kontroly.
Diskusia sa zdá príliš rýchla	Skúste využívať praktické cvičenia s dostatkom času. Zvážte veľkosť skupiny, nahrávanie diskusie, účastníci sa môžu k nej vrátiť.
Študenti majú pocit, že nejdú do hĺbky jadra problému	Zvážte hybridný spôsob hovoru – mix individuálneho a skupinového hovoru. Zvážte rôznorodosť skupiny: máme toho dosť spoločného, čo nás spája v diskusii?

Zdroj: Upravené podľa Britton, 2013, s. 58

sa podrobne venovali v kapitole 5, pričom správne položená otázka je základom koučovania. Niektorým učiteľom sa môže zdať tento prístup náročnejší, keďže kladie vyššie nároky aj na prípravu samotného pedagóga. Rovnako sme z našich pozorovaní zistili, že učitelia venujú málo času (niektorí dokonca vôbec) reflexii na konci vyučovania. Významu reflexie vo vzdelávaní sme sa podrobne venovali v kapitole 6. Zároveň sme uviedli mnoho inšpiratívnych aktivít pre učiteľov, ako k reflexii pristúpiť. Konkrétnym technikám a modelom, ktoré môže učiteľ-kouč využiť, sme sa venovali v kapitole 5 a 7. Ich zmysel je najmä vo formovaní priaznivého otvoreného prostredia, ktoré stavia na dôvere medzi študentmi a učiteľom. Dobré výsledky v koučovaní tímov na základe našej praxe vidíme najmä v tímoch, ktoré sú zložené zo slovenských a zahraničných študentov. V tomto prípade samotná diverzita tímu prispieva k jeho väčšej vnútornej dynamike, inému pohľadu na riešený problém, pričom zároveň učí študentov pracovať s kultúrnymi rozdielmi. Hoci kritickému mysleniu sa dá naučiť, rozvíjať a neustále ho zlepšovať (konkrétnym prístupom sa venujeme v kapitole 4, napríklad kooperatívneho učenia či spätnej väzbe), je vhodné začať už na začiatku vzdelávacieho procesu. Študenti na univerzite už prídu sformovaní predchádzajúcim prostredím a je náročné odstrániť niektoré ich zlovyky (pasivita, strach z kladenia otázok, uspokojenie sa s prímerom).

Niekoľko slov na záver



Uvedená kapitola sa zaoberá konceptom koučovania tímov a jeho využitím v procese vzdelávania. V úvodnej časti sme sa venovali vývoju koučovania a jeho posunu od koučovania jednotlivcov ku koučovaniu tímov. V jednotlivých podkapitolách sme poukázali, ako sa dajú využiť jednotlivé prístupy k tímovému koučovaniu vo vzdelávacom procese predovšetkým na vysokých školách. Vyzdvihli sme prínosy koučovania jednak pre tím ako taký, ako aj pre samotného učiteľa a študenta. Zároveň sme identifikovali nevyhnutné vlastnosti a zručnosti tímového kouča. V závere kapitoly sme sa venovali perspektívam rozvoja koučovania tímov. Dôraz sme kladli na posun z koučovania tradičných na koučovanie virtuálnych tímov, čo je spôsobené okrem iného aj nárastom využívania IKT vo vzdelávaní z dôvodu ich dostupnosti, jednoduchosti a niekedy aj nevyhnutnosti.

OTÁZKY A ÚLOHY, KTORÉ NÁM POMÔŽU

1. *Poznávate niekoho, kto na vašom pracovisku využíva niektoré nástroje, techniky koučovania tímov?*
Na úvod odporúčame začať pracovať v malej skupine, osloviť kolegov z viacerých úrovní riadenia, resp. viacerých oddelení. Začleniť kolegu/kolegyňu, ktorí už nejakú skúsenosť majú, resp. pozvať si takéhoto človeka z inej organizácie.
2. *Máte možnosť zúčastniť sa vzdelávania/tréningu zameraného na koučovanie?*
V prípade, že nie, odporúčame pre inšpiráciu na začiatok nasledovné zdroje:

1. Rozhovor s bývalým prezidentom Microsoftu v Európe a lektorom Komenského inštitútu Janom Muhlfeitom, ktorý hovorí o využívaní koučingu vo vzdelávaní (Zdroj: <https://ciernalabut.sk/2769/muhlfeit-sko-la-by-odomykat-ludsky-potencial-nebyt-tovar-nou-kopie/>)
2. Praktický návod ako využiť koučing vo vyučovaní (v anglickom jazyku)
(Zdroj: <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/coaching-for-teaching.pdf>)
3. Vyučovanie prostredníctvom koučovania na univerzite – séria videí (v anglickom jazyku) pedagógov z MIT (Massachusetts Institute of Technology), ich skúsenosti s využívaním koučovania, dôležitosť práce v tímoch, tipy pre kolegov (napríklad pri vyučovaní náročných predmetov akým je Fyzika).
(Zdroj: <https://ocw.mit.edu/courses/physics/8-13-14-experimental-physics-i-ii-junior-lab-fall-2016-spring-2017/instructor-insights/prof.-janet-conrads-insights/teaching-as-coaching/>)
4. Inšpiratívna prednáška prof. Johna Doerra zo Stanfordskej univerzity, ktorý ponúka tipy, ako vybudovať silný tím, napríklad aj s využitím koučovania (v anglickom jazyku)
(Zdroj: <https://ecorner.stanford.edu/videos/helping-teams-work-together/>)

Na záver zaujímavý tip na platformu, ktorú môžete využívať aj v slovenskom jazyku „EPALÉ“, keďže poskytuje množstvo kvalitných a presných informácií určených pre odborníkov v oblasti vzdelávania dospelých. Na uvedenej stránke nájdete prípadové štúdiá, tipy na on-line vzdelávanie alebo série rozhovorov o vzdelávaní dospelých. (Bližšie informácie nájdete na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/about>)

LITERATÚRA

- Anderson, M. C., Anderson, D. L., & Mayo, W.D. (2008). Team coaching helps a leadership team drive cultural change at Caterpillar. *Global Business and Organizational Excellence*, 27(4), pp. 40-50.
- Belbin, M. (2012). *Team roles at work*. NY: Routledge.
- Britton, J. (2013). *From One to Many: Best Practices for Team and Group Coaching*. Mississauga: John Wiley & Sons Canada.
- Carr, C., & Peters, J. (2012). *The experience and impact of team coaching: A dual case study*. D Prof thesis, Middlesex University. Retrieved from <http://eprints.mdx.ac.uk/11065/>
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the Team at Work*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2005). Reaping the systematic benefits of lesson study:
Insights from the U.S. *Phi Delta Kappan*, 86 (9), pp. 674-680.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1996). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the

- executive suite. *Journal of Management*, 23(3), pp. 239-290.
- De Vries, M. K. (2005). Leadership group coaching in action: The Zen of creating high performance teams. *Academy of Management*, 19(1), pp. 61-76.
- Dole, J.A., Liang, L.A., Watkins, N.M., & Wiggins, C.M. (2006). The reading coach's corner—The state of reading professionals in the United States. *The Reading Teacher*, 60 (2), pp. 194-199.
- Feldman, D. A. (2001). *Workplace Coaching*. Amherst: HRD Press.
- Hackman, R. (2002). *Leading Teams*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), pp. 269-287.
- Hajrová, M. (2014). *Metódy podporujúce kooperatívne učenie*. Reviewed from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/10_ops_hajrova_miriam_-_metody_podporujuce_kooperativne_ucenie.pdf
- Hawkins, P. (2017). *Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership*. NY: Kogan Page Limited.
- Hermonochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada.
- Hrdináková, L. (2014). *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Reviewed from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf
- International Reading Association (2004). *The role and qualifications of the reading coach in the United States [Brochure]*. Newark, DE: Author.
- Katzenbach, J. R. and Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organisation*. Harvard Business School, Boston.
- Keidel, R. (1987). Team sports as a generic organizational framework. *Human Relations*, No. 40, pp. 591-612.
- Kozłowski, S. W. J., Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. I. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 12: Industrial and organizational psychology* (pp. 333-376). Hoboken, NJ: Wiley.
- Krüger, W. (2004). *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Praha: Grada.
- Lidbetter, K. (2003). For good measure. *People Management*, Vol. 9 No. 1, p. 46.
- Motsoaledi, L., & Cilliers, F. (2012). Executive coaching in diversity from the systems psychodynamic perspective. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 38(2), pp. 1-11.
- Mthembu, D. (2007). *Team Coaching*. Randburg: Knowres Publishing.
- Nesbit, D. (2012). Coaching in Hard Times, *Training Journal* (May 2012): pp. 65-69.
- O'Connor, S., & Cavanagh, M. (2013). The coaching ripple effect: The effect of developmental coaching on wellbeing across organisational networks. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 3, 2.
- O'Connor, S., & Cavanagh, M. (2017). Group and team coaching. In T. Bachkirova, G. Spence, & D. Drake (Eds.), *The Sage handbook of coaching* (pp. 486-504). London: Sage.
- Persson, S. (2007). Coaching as a tool for learning: An interplay between the individual and organizational level. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), pp. 197-216.
- Ride, J. (2009). *Being white in the helping profession*. London: Jessica Kingsley.
- Senge, P. (1995). *Piata disciplína manažmentu*, Bratislava: Open Windows.
- Skiffington, S. & Zeus, P. (2000). *The Complete Guide to Coaching at Work*. Roseville: McGraw Hill.
- Stout-Rostron, S. (2006). The history of coaching. In: M. McLoughlin (Ed.), *Sharing the Passion: Conversations with Coaches* (pp. 16-41). Cape Town: Advanced Human Technologies.
- Thornton, CH. (2010). *Group and Team Coaching: The Essential Guide*. New York and London: Routledge.
- Thornton, CH. (2016). *Group and Team Coaching*. NY: Routledge.
- Ward, G. (2008). Towards executive change: A psychodynamic group coaching model for short executive programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 6(1), pp. 67-78.
- Woods, S. A., & West, M. A. (2010). *The psychology of work and organisations*. Hampshire, UK: Cengage Learning EMEA.
- Odporúčané videá ku koučovaniu tímov (najvýznamnejší odborníci v uvedenej oblasti):
- 1/ Hawkins Peter: The new frontier in systemic team coaching, 2017. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=a0sisvkNbZ0>
 - 2/ Hawkins Peter: Leadership team coaching, 2018. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=inrvWuVA0e0>
 - 3/ Clutterbuck David: High performing teams, 2014. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=7LN-9gqdlEY>
 - 4/ Clutterbuck David: Whole team to coach? 2017. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=Qtu-77JZj6Ek>

Výsledky prezentovaných výskumov jednoznačne dávajú podnet na zmenu v spôsobe výučby na vysokých školách. Doterajšie metódy sa ukázali ako nevyhovujúce pre súčasné celospoločenské a globálne výzvy. Sú zamerané predovšetkým na memorovanie, málo interaktívne a nedostatočne motivujú študentov prevziať zodpovednosť za svoje vzdelávanie.

Toto sa v konečnom dôsledku prejavuje aj v nespokojnosti zamestnávateľov – absolventi vysokých škôl nemajú podľa nich dostatočne rozvinutú schopnosť preberať zodpovednosť za svoje konanie a výsledky práce. Nedostatočná schopnosť absolventov identifikovať a riešiť problémy súvisí s nedostatočnou úrovňou schopnosti vnímať realitu, s nízkou úrovňou kritického myslenia, čo sa môže prejavovať v ich nesprávnych rozhodnutiach (schopnosť absolventov vysokých škôl vedieť sa správne rozhodovať je vo výsledkoch výskumov taktiež nepriaznivo vnímaná). Sme presvedčení, že techniky a metódy na rozvoj kritického myslenia a vhodné prvky koučovania sa môžu úspešne využívať aj vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Mnohí z vysokoškolských učiteľov pri výučbe svojich predmetov úspešne využívajú prvky koučovania, väčšinou však ide o intuitívny prístup, nie cieleň.

Táto vysokoškolská učebnica ponúka základné vedomosti a zručnosti v koučovaní, ktoré môže učiteľ a aj študent nadobudnúť; našou ambíciou je zvýšiť motiváciu študentov učiť sa a rozvíjať zručnosti kritického myslenia.

Koučovanie sa v súčasnej manažérskej praxi pokladá za významný a vysoko účinný spôsob maximalizácie výkonu pracovníkov, založený je na uvoľňovaní ich potenciálu a aktivizácii ich vnútorných zdrojov. Zamestnávatelia sú ochotní vynakladať vysoké finančné sumy na zaplatenie koučov pre svojich kľúčových zamestnancov, ale zároveň stúpa počet profesionálov, ktorí spolupracujú s koučom dlhodobo s cieľom hľadania zmyslu nielen v profesionálnom, ale aj v osobnom živote.

Využitie koučovacieho prístupu vo vysokoškolskom vzdelávaní má široké možnosti uplatnenia jednak vo vzdelávaní na všetkých stupňoch štúdia, pri vedení študentov, pri záverečných prácach, ako aj pri výskumných a projektových aktivitách, kde sa rozvíja samostatnosť, prehĺbuje vnímanie reality a schopnosti riešenia výziev.

Súčasná doba je charakterizovaná ako doba digitálna a neustále sa meníaca. Giertlová (2018) vidí koučujúceho učiteľa ako takého, ktorý pozitívne reflektuje zmeny, a to najmä v kontexte týchto predpokladov:

- zmena je nevyhnutná a deje sa neustále, je dôležité, aby ju niekto včas spozoroval a prispôbil jej svoje správanie;
- aj celkom malé zmeny v správaní môžu viesť k veľmi významným zmenám;
- zmeny sa môžu diať rôznym smerom a môžu mať rôznu intenzitu;
- zmena prebieha ľahšie pri rozvojovom nastavení mysle ako pri fixnom nastavení;
- pamätajme na silu slova „zatiaľ“, nejde o konštantný stav;
- zmena môže byť nielen užitočná, ale aj bezbolestná, vítaná, dokonca príjemná.

Zvyšujúce sa požiadavky na kvalitu vzdelávacieho procesu, ako aj náročnejšie požiadavky na schopnosť kriticky myslieť u absolventov VŠ, si vyžadujú neustále zmeny a uplatňovanie moderných prístupov vo výučbe. Slovenské vysokoškolské vzdelávanie veľmi pomaly aplikuje požiadavky spoločnosti a praxe do vzdelávacieho procesu.

Cieľom vysokoškolského vzdelávacieho procesu je pripraviť absolventov tak, aby na akýchkoľvek pracovných miestach a pozíciách vedeli vyhodnocovať informácie, vytvárať si vlastný názor, chápať historické súvislosti, prepájať ekonomický a politický kontext. Ale tiež používať viaceré cudzie jazyky, hodnotiť umenie i literatúru a využívať komunikačné a informačné technológie. V neposlednom rade by mali byť schopní prejavovať empatiu, solidaritu, pracovať v tíme a mali by byť flexibilní pri rýchlych zmenách.

Podľa prieskumov uvádzaných v prvej kapitole absolventi vysokých škôl nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť preberať zodpovednosť za svoje konanie a výsledky práce. Vo výraznej miere potrebujú rozvinúť kritické myslenie a s tým súvisiace tzv. prierezové (mäkké) zručnosti. Chýbajú im schopnosti analyzovať dáta a aplikovať teoretické znalosti na prípady z praxe.

Autori predkladanej publikácie v kontexte so súčasnými výzvami sformovali nasledovné závery a odporúčania:

1. *Kritické myslenie je súhrn zručností, ktoré sa dajú naučiť, treba ich neustále trénovať a zlepšovať.*
2. *Iba učitelia, ktorí sami kriticky myslia, môže túto zručnosť naučiť a rozvíjať u svojich študentov.*
3. *Uplatnenie koučovacieho prístupu pri formovaní kritického myslenia znamená orientáciu na rozvoj jednotlivca, jeho vnímanie a pozorovanie, čo sa deje okolo neho a v spoločnosti, ako aj na jeho aktívnu angažovanosť*

a zapojenie sa do celospoločenského prípadne globálneho diania.

4. Kriticky myslieť v 21. storočí znamená akceptovať to ako novú životnú filozofiu, a taktiež aj ako nový životný štýl.

Vo formálnom vzdelávaní na Slovensku máme slabé kariérne poradenstvo, chýbajú odborníci, ktorí by mladým ľuďom pomohli identifikovať ich individuálne schopnosti a odporučili im, kde by ich mohli najlepšie využiť. Vytvorenie „Development Center“ na univerzitnej pôde je moderný prístup na mapovanie súčasných kompetencií študentov a nastavenie plánov ich ďalšieho rozvoja. Študenti pod vedením skúsených odborníkov/ pedagógov prechádzajú súborom individuálnych a skupinových situácií (modelové situácie, prípadové štúdie, profesijná psychodiagnostika a pod.), ktoré svojou povahou zodpovedajú kompetenciám, potrebným na úspech v určitej pozícii a v určitej organizácii. Je to efektívny nástroj smerujúci k zlepšeniu výkonov a k pokroku v kariére, pomáha pri identifikácii talentov. Umožní zamerať ďalšie rozvojové aktivity (tréninky, koučovanie, mentorovanie) na tie oblasti, ktoré študent potrebuje rozvíjať a výrazne tak zvýši efektívnosť vynaložených investícií.

Development Center slúži na získanie pracovných a priezových schopností, potrebných v praxi a využiteľných na pracovnom mieste. Aj keď vychádzame z predpokladu, že priezové spôsobilosti ani kritické myslenie nemôžu byť rozvíjané len prostredníctvom jednej inštitúcie – rozvojového centra, ale mali by byť súčasťou každodennej práce vysokoškolských učiteľov v jednotlivých predmetoch, vidíme v existencii centra veľký význam.

Prínosom knihy je navrhnutie novej formy učenia do vzdelávacieho procesu na vysokých školách, čím sa zvýši v budúcnosti spôsobilosť vysokoškolských učiteľov – v konečnom dôsledku to bude mať dopad aj na absolventov. Využitie koučovacieho prístupu vo výučbe študentov akéhokoľvek študijného odboru prispeje tiež v budúcnosti k rozvoju ich schopnosti kriticky myslieť a k získaniu takých zručností, ktoré im pomôžu úspešne sa uplatniť v praxi a fungovať v spoločnosti. Od vysokoškolsky vzdelaných ľudí sa očakáva, že budú mať rozvinutú schopnosť kriticky myslieť, a tak môžu významnou mierou prispievať k úspešnému fungovaniu akejkoľvek organizácie. Zvýši sa tým aj ich angažovanosť v spoločnosti a úspešnosť na trhu práce. Vytvorená nová forma vzdelávania prostredníctvom koučovacieho prístupu poskytne kľúčové teoretické poznatky v skúmanej oblasti, ako aj praktické techniky a nástroje na využitie takejto inovatívnej formy vzdelávania v akýchkoľvek oblastiach profesionálneho, spoločenského a občianskeho života.

Výstupom uskutočnených pozorovaní viacerých pedagogických aktivít na Univerzite Mateja Bela sa sformovali príklady dobrej praxe, ktoré môžu inšpirovať ďalších pedagógov nielen vo vysokoškolskom prostredí, ale aj v akejkoľvek vzdelávacej inštitúcii.

V súlade so zadanými skúmanými piatimi kritériami prezentujúcimi základné zručnosti kritiky myšlienke študenta, uvádzame naše odporúčania nižšie.

„BEST PRACTICES“

– osvedčené postupy, rady a tipy pre učiteľov i študentov

Naším cieľom vo vzdelávacom procese je:

1. ... aby študenti nepreberali informácie automaticky

- vyzvať študentov, aby sami zhodnotili: „Čo by sme urobili inak?“;
- prepájať jednotlivé témy napr. teória s praxou, téma prezentácie s témou BP/DP;
- používať názorné pomôcky (ukážky prác, fotografie, obrázky, prípadové štúdie, články);
- nové pojmy, definície – zastaviť sa a objasniť si ich;
- klásť otázky, či porozumeli, ale aj na získanie iného uhla pohľadu;
- zadania robiť „krok za krokom“ a pýtať sa: „Prečo to neurobili tak?“ alebo „Mohlo sa niečo urobiť inak?“;
- učiteľ ide príkladom, ukáže ako sa pýtať, reagovať hneď na predkladanú informáciu, spýta sa na zdroj informácie, nadviaže, prípadne položí otázku;
- naviesť, vytvoriť situáciu/príklad, ktorý ich vyprovokuje k zamysleniu;
- príklady zo súčasnosti, hľadať paralely;
- na začiatku sa spýtať: „Ako ste sa pripravili na seminár? Čo ste čítali? Aké máte postrehy?“;
- hľadať dáta cez IKT, pýtať sa: „Čo ešte môžeme nájsť resp. doplniť?“

2. ... aby študenti spochybňovali to, čo učiteľ hovorí

- iniciovať obojstranný proces spätnej väzby;
- klásť dôraz na reflexiu a položiť otázky podporujúce reflexiu, napr.: „Čo sme mohli urobiť lepšie?“;
- konštruktívne diskutovať o chybách, podnecovať aktívne hľadanie chýb;
- cielene budovať priateľský vzťah medzi učiteľom a študentmi napr. cez „energizer (icebreaking)“ na začiatku hodiny alebo tým, že učiteľ oslovuje krstným menom; priateľská, neformálna atmosféra, učiteľ pozná aj záujmy študentov, ich osobné záležitosti, ktoré riešia;
- humor, rozprávať historky o odbore, o rôznych osobnostiach, vlastné zážitky;
- zaujať, vyvolať kontroverznú diskusiu;
- pripustiť, že ani učiteľ všetko nevie;
- žiadať študentov, aby overili, či učiteľovo tvrdenie je správne, kontrolná otázka učiteľa: „Hovorím správne?“ alebo „Neviem, či to robím správne“;
- študent vedie hodinu, kreslí schémy, vysvetľuje, ale nie teóriu, skôr skúsenosť, niečo z praxe;
- vyzývať na uvádzanie príkladov resp. iných, odlišných prístupov;
- robiť zadanie spoločne, napr. výpočet a následne spoločnú kontrolu; diskusia ako by to mohlo byť inak;
- často súhlasiť s názorom študenta a oceniť, že sa ozval.

3. ... aby študenti navrhovali nové prístupy a riešenia

- robiť si poznámky, čo oslovilo študentov a ako by sa to dalo využiť v ďalších riešeniach/predmetoch/témach;
- pobádať k uvažovaniu: „Rozmýšľajte...“; „Skúsme sa na to pozrieť inak...“; „Ako?“; „Prečo?“; otázka na objasnenie: „Ako pokračujete?“;
- prejavíť úprimný záujem o názor študentov;
- robiť poznámky na tabuľu počas prezentácie, vracáť sa k nim a diskutovať; hranie rolí – napr. som podnikateľ: „Čo urobím?“;
- hľadať analógiu, príbuznosť, iné využitie;
- iniciovať súťaženie medzi jednotlivcami, alebo tímami a následne ho vyhodnotiť najmä kvalitatívne.

4. ... aby študenti argumentovali svojimi poznatkami a dátami, resp. faktami

- zistiť vopred, čo vedia o téme, aké majú informácie, poznatky;
- študenti si dávajú navzájom spätnú väzbu;
- zistiť, aké sú ich zdroje informácií, ako hodnotia kvalitu zdrojov;
- uviesť príklady z praxe, zo života, príbehy;
- študenti si sami navrhnu aktivitu resp. zadanie.

5. ... aby učitelia i študenti kladli otázky

- učiteľ kladie otvorené otázky, veľa sa pýta;
- sám spochybňuje niektoré definície, aby rozprúdil diskusiu;
- iniciovať študentov, aby si sami položili otázky, ak prezentujú alebo ak iní študenti prezentujú, napr.: „Čo ste nevedeli a čo ste sa dozvedeli dnes, resp. z tejto prezentácie?“
- formulovať otvorené a efektívne otázky;
- otázku počas prezentácie si každý pripraví sám na papier a musí ju položiť.

A čo ešte zafungovalo?

- na začiatku zadefinovať cieľ, vzdelávacie výstupy („learning outcomes“) a na konci to vyhodnotiť (reflexia, zhnutie), či sa to podarilo;
- budovať vzťah, nie svoju moc, napr. tak, že oslovujeme študentov krstnými menami;
- študenti vyšších ročníkov opravujú a hodnotia zadania študentov nižších ročníkov;
- mať transparentné kritéria hodnotenia (kvantitatívne aj kvalitatívne) a následne hodnotiť podľa nich;
- preferovať menšie skupiny (13 – 18 ľudí) a sedenie v kruhu, nie v laviciach;
- študenti sa hodnotia navzájom, učiteľ hodnotí až nakoniec;
- na konci akejkoľvek činnosti (prednáška, seminár) urobiť „summary, debrief, reflexiu“;
- zamerať reflexiu na silné a slabé miesta: „Čo bolo výborné?“ a „Ako to zlepšíme?“

A čo pokladáme za najdôležitejšie pri rozvíjaní kritického myslenia koučovacím prístupom? Je to „OTVORENÁ OTÁZKA“, ktorou učiteľ prejaví záujem o študentov a skúma ich hlbšie pochopenie.

Predkladaná publikácia inšpiruje a navodzuje potrebu učiť inak. Keď budeme viac študentov koučovať, budú odchádzať zo škôl kriticky mysliaci, lepšie pripravení pre trh práce, ale najmä ako uvedomelejší jednotlivci.

Stojí to veľa námahy a úsilia, ale výsledný produkt vo forme sebavedomejšieho, samostatnejšieho a zodpovednejšieho absolventa je hodný vynaloženej námahy.

Summary

Alarming results of recent studies show that it is necessary to change the way of teaching in higher education. Traditional methods seem to be obsolete for current societal and global challenges. Historically, they focus of memorising, they are less interactive and do not support the motivation of students to take the responsibility for their own studies.

This textbook offers basic knowledge and skills of coaching which might be useful for each teacher. At the same time, they can help him/her to increase the motivation of students to study and develop their critical thinking skills.

The use of coaching approach in higher education offers wide range of opportunities for all levels of education, e.g. in writing diploma thesis or scientific project implementation. It enables to develop students' autonomy and increase the capacity of problems solving.

The authors of this textbook formed the following recommendations:

1. Critical thinking is a sum of skills which is possible to learn, but it is necessary to train and develop them constantly.
2. Only a teacher who is able to think critically can transfer these skills to his/her students and develop it.
3. Use of coaching approach by forming of critical thinking means the orientation towards the individual development, individual civic engagement and the observation what is happening in society.
4. Critical thinking in the 21st century means to accept it as a new way of life and life philosophy.

The aim of this book was to propose a new form of teaching in higher education which can enhance the capabilities of university teachers and consequently improve the quality of future university graduates.

The proposed book has an ambition to propose teaching in a different way. For this purpose, we recommend the coaching approach which can help students to develop their critical thinking skills and at the end to prepare them better for their future careers.

To implement an innovative approach in teaching is not easy. It requires a lot of enthusiasm and patience, but after that it might help to prepare a self-confident, responsible and successful graduate.

Authors

Ročník:

Pohlavie: žena muž

1. Informáciám, ktoré sú prezentované počas pedagogického procesu dôverujem *

Nikdy
Výnimočne
Niekedy
Pravidelne
Vždy

2. Medzi najčastejšie zdroje informácií, s ktorými pracujem sú *

Google prehľadávač
Odborná literatúra
Prednášky
Sociálne siete
Iné

3. Spochybňujem to, čo učiteľ hovorí *

Nikdy
Výnimočne
Niekedy
Pravidelne
Vždy

4a. Moje pochybnosti sú podmienené *

získavaním ďalších informácií a dát z iných zdrojov
vlastnými skúsenosťami (práca, štúdium, rozhovory s ľuďmi, odborníkmi)
zvedavosťou a neustálym pochybovaním o všetkom
ani učiteľ nemôže vedieť všetko
Iné

4a. Spochybňovanie prezentujúcich poznatkov nerobím lebo (zakrúžkujte max 2 tvrdenia) *

Je to nevhodné správanie voči pedagógovi
Nemám dostatok nadobudnutých informácií a dát
Rýchlo reagovať je náročné, potreboval/la by som viac času na rozmyslenie
Nie je to môj spôsob komunikácie (ani v škole, ani v súkromnom živote)
Nie sme k tomu vedení školským systémom
Iné

5. Navrhujem nové prístupy a riešenia počas výučby *

Nikdy
Výnimočne
Niekedy
Pravidelne
Vždy

5b. Navrhoval by som nové prístupy a riešenia, ak *

vyučujúci by ma vyzval osobne
vyučujúci by ma motivoval bodmi navyše
navrhovali by ich moji spolužiaci, a tým by som bol motivovaný
Iné

6. Argumentujem svojimi poznatkami a prezentujem dáta počas výučby *

Nikdy
Výnimočne
Niekedy
Pravidelne
Vždy

6b. Argumentoval by som svojimi poznatkami a prezentoval ich počas výučby, ak *

mal by som viac priestoru na svoje vyjadrenia zo strany vyučujúceho
mal by som viac priestoru na svoje vyjadrenia zo strany spolužiakov
vyučujúci by zvolil inú formu výučby, ako teraz
Iné

7. Otázky vyučujúcemu, študentom, resp. tým čo prezentujú počas výučby kladiem *

Nikdy
Výnimočne
Niekedy
Pravidelne
Vždy

8. Čo by mi pomohlo, aby som sa viac pýtal? *

byť neustále vyzývaný/ná sformulovať otázku
otázky si pripraviť vopred (pred seminárom, pred prezentáciou)
naštudovať si tému, aby som vedel/la o čom bude diskusia
menšia skupina študentov
menej štruktúrované semináre, kde bude viac priestoru na diskusiu
v triede by panovala uvoľnená atmosféra a nemal by som strach
spolužiaci by sa nesmiali z mojich otázok, ale brali ich vážne
Iné

SÚHRNNÝ ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- Abrahám, S. (1996) a. Úvodník/Editorial. In *Kritika & Kontext*, 1/1996. Reviewed from http://kritika.sk/pdf/1_1996/1.pdf
- Abrahám, S. (1996) b. Potrebujeme archeológiu kritického myslenia?/ Is There a Need for an
- Absolvent (2015). Vysoké školy ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti. Reviewed from <https://vysokoskolacidoopraxe.cvtisr.sk/sk/aktuality/prieskumy-hodnotenia/>
- Anderson, D. & Anderson, M. (2005). Coaching that counts. Harnessing the Power of Leadership Coaching to Deliver Strategic Value. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann. Reviewed from <http://www.sms.org.ir/portal/files/articles/eBooks/ElsevierCoachingThatCounts.pdf>
- Anderson, J. (2008). Socrates as an Educator. *Australian Journal of Philosophy*, 9(3).
- Anderson, M. C., Anderson, D. L., & Mayo, W.D. (2008). Team coaching helps a leadership team drive cultural change at Caterpillar. *Global Business and Organizational Excellence*, 27(4), pp. 40-50.
- Archaeology of Critical Thinking? In *Kritika & Kontext*, 1/1996. Reviewed from http://kritika.sk/pdf/1_1996/2.pdf
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog*. Praha : Odeon.
- Balážová, E. (2013). *Metódy a techniky výučby*. Reviewed from <http://www.vutv.uniag.sk/images/stories/dokumenty/metody%20a%20techniky%20vyucby.pdf>
- Baranyai, L. (2017). Čo prináša koučing školám. Reviewed from <https://www.krestanskykouc.sk/co-prinasa-koucing-skolam/>
- Barica, J. (2020). *Koučing*. Reviewed from <https://www.hrvpraxi.sk/33/koucing-uniqueidmRRWSbk196FPky-DaLfWAPQEY8KXghZIBgsmFizmIvuj58lW14oD1w/>
- Bednárik, M. a i. (2020). Ako v čase krízy zabezpečiť prístup k vzdelávaniu pre všetky deti. Reviewed from www.minedu.sk/ivp
- Behar-Horenstein, L., Niu Lian. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning*. February 2011 Volume 8, Number 2.
- Belbin, M. (2012). *Team roles at work*. NY: Routledge.
- Beková, L. & Uhríková, E. *Koučing a jeho využitie v oblasti kariérneho poradenstva*. Reviewed from <http://www.navigaciavpovolani.sk/clanky/karierove-poradenstvo-v-teorii-a-v-praxi-1-12>
- Bencsik, A. a kol. (2016). Y and Z generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, roč. 8, č. 3., s. 90-106.
- Berg, K. I. & Szabó, P. (2005). *Brief Coaching for Lasting Solutions*. USA: Norton Professional Books.
- Berkup, S. B. a kol. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, roč. 19, č. 5., s. 218-229.
- Bernhard, M. (1993). Civil Society and Democratic Transition in East Central Europe. In *Political Science Quarterly* 108, No. 2, Summer 1993, pp. 307-326.
- Birch, P. (2005). *Koučování v kostce*. Brno: Computer Press.
- Birkner, M. & Birknerová, Z. (2014). Koučovanie v prostredí školy, pedagóg v roli kouča. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU. Birknerová, Z. & Frankovský, M. & Lajčin, D. (2014). Súvislosť medzi sociálnou inteligenciou a názormi na koučing. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU.
- Boris, V. (2007). What Makes Storytelling So Effective For Learning? Reviewed from <https://www.harvardbusiness.org/what-makes-storytelling-so-effective-for>
- Bošanský, M. (1981). Kritika a sebakritika. In HUTIRA, I. (zost.) *Aktuálne otázky vnútorného života strany. Zborník Ústavu marxizmu-leninizmu ÚV KSS*, roč. 20, č. 1. Bratislava : Pravda.
- Britton, J. (2013). *From One to Many: Best Practices for Team and Group Coaching*. Mississauga: John Wiley & Sons Canada.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and techniques to help students question their assumptions*. US: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Brookfield, S. D. (2013). Teaching for Critical Thinking. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 4(1), 1-15, January-March 2013/1.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective teacher*. Second Edition. San Francisco, CS. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Brooks, I. (2003). *Firemná kultúra jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Brno: Computer press.
- Browne, M. N. & Keeley, S. M. (2015). *Asking the Right Questions*. Essex: Pearson Education Limited.
- Brozmanová, A. a kol. (2014). *Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Bude, H. (2019). *Spoločnosť strachu: Slobodní ľudia by sa nemali báť strachu*. Bratislava: Absynt – Kalligram.
- Burák, E. (2017). *Komunikácia v konflikte a kríze*. Ružomberok: Tesfo.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S., Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: confirmatory study. *College Student Journal*, 38, 3. ProQuest Art, Design and Architecture Collection.

- Burjan, V. (2010). *Dobrá škola*. Reviewed from www.cestykdobrejskole.sk
- Burnette, C. (2009). A theory of design thinking. FAIA Prepared in response to the *Torquay Conference on Design Thinking*, Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia.
- Carr, C., & Peters, J. (2012). *The experience and impact of team coaching: A dual case study*. D Prof thesis, Middlesex University. Retrieved from <http://eprints.mdx.ac.uk/11065/>
- Cenker, M. (2014). *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. Bratislava: Pontis.
- Changing Minds. (2012). *Socratic questions*. Reviewed from http://changingminds.org/techniques/questioning/socratic_questions.htm
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2005). Reaping the systematic benefits of lesson study: Insights from the U.S. *Phi Delta Kappan*, 86 (9), pp. 674-680.
- Ciulla, J. B. (1996). Ethics and critical thinking in leadership education. *The Journal of Leadership Studies*, Vol. 3, No. 3. s. 110-119.
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the Team at Work*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Colakoglu, S. N., Sledge, S. A. (2013). The development of critical thinking skills through a service – learning oriented entrepreneurship course. *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 16, special issue, s. 115-124.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1996). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), pp. 239-290.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Palgrave study skills.
- CVTI SR, (2015). Zamestnávateľský prieskum. Reviewed from <http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/absolvent/zamestnavatelia.pdf>.
- Čavojová, V. (2016). O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In Čavojová, V. et al. (eds.): *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava : Iris, s. 69-87.
- Čihovská, V. & Hvizdová, E. & Matušovičová, M. (2014). *Manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm.
- Čupka, M. (2017). Novinka roku 2017? O slovo sa hlási generácia Z. *Pravda*, roč. 27, č. 15.
- Daňková, M. (2013). *Koučování, kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing.
- Daňková, M. (2015). *Koučování*. Praha: Grada Publishing.
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education, *Higher Education Research & Development*. Vol. 30, No. 3, June 2011, pp. 255-260.
- Dawson, G. (1996). Teaching self-reflection: A necessary part of the learning process. Retrieved from <http://electronicportfolios.com/reflection/mosepMod2-1adds.html>
- De Vito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- De Vries, M. K. (2005). Leadership group coaching in action: The Zen of creating high performance teams. *Academy of Management*, 19(1), pp. 61-76.
- Dembkowski, S. & Eldridge, F. & Hunter, I. (2009). *7 kroků efektivního koučování*. Brno: Computer Press.
- Dewey, J. (1991). *How to think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1997). *How to think*. New York: Houghton Mifflin.
- Discover and Navigate your Authentic Career Vision*. Reviewed from <http://www.adaptcareercoach.com/#>
- Dole, J.A., Liang, L.A., Watkins, N.M., & Wiggins, C.M. (2006). The reading coach's
- Corner – The state of reading professionals in the United States. *The Reading Teacher*, 60 (2), pp. 194-199.
- Duin, P. C. (2009). *Central European Crossroads: Social Democracy and National Revolution in Bratislava (Pressburg), 1867 – 1921*. International Studies in Social History Series. New York: Berghahn Books.
- Elder, L. (2007). Our Concept and Definition of Critical Thinking. *Foundation for Critical Thinking*. (Citované dňa 10.11. 2019).
- Ennis, R. H. (1993). Teaching for higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 181.
- European Commission (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Union*, 142, pp. 1-22.
- European Commission (2007a). *Schools for the 21st century*. (Commission Staff Working Paper). Brussels: European Commission.
- European Commission (2007b). *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament*. Brussels: European Commission.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERIC-Servlet?accno=ED315423>

- Faccione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, pp. 1-28.
- Feldman, D. A. (2001). *Workplace Coaching*. Amherst: HRD Press.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování*. Praha: Portál.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Fleming, I. & Taylor, J. D. A. (2005). *Koučink: Management do kapsy 2*. Praha: Portál.
- Flores, K. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. *Quinn & Heath Harding Educational Philosophy and Theory*, 44 (2).
- Furmanová, B. & Furman, R. (2017). Podnikové vzdelávanie zamestnancov. In *Trendy a inovatívne prístupy v podnikových procesoch 2017*, roč. 20. Reviewed from http://www.sjf.tuke.sk/umpadi/taipvpp/2017/index.files/prispevky/06_Furmannova_Furmann_PodnikVzdelZamest.pdf
- Gabura, J. & Gabura, J. ml. (2015). *Teória komunikácie v kontexte pomáhajúcich profesií*. Nitra: UKF.
- Gajdošová, E. (2015). Sme dnes iní ako kedysi? In *Zborník príspevkov z odbornej konferencie Virtuálna generácia*. (pp. 21-34). Reviewed from <https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2017/03/virtualna-generacia-sme-dnes-ini-ako-kedysi-zbornik.pdf>
- Gallayová, Z., Labašová, Z. (Editorky) a kol. (2018). *Medzi nami. Rozhovory o postojoch, ktoré ubližujú a myšlienkach, ktoré rozdeľujú*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.
- Gálik, S. (2006). Porozumenie človeka z hľadiska globalizujúceho sa sveta. *Filozofia v kontexte globalizujúceho sveta*. Bratislava: SAV.
- Gálik, S. (2011). *Úvod do filozofie médií*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.
- Gálik, S. (2012). *Dejiny európskej filozofie v kultúrno-mediálnom kontexte (1. časť)*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave.
- Gallwey, W. T. (2001). *Inner Game of Work*. UK: Random House Publishing Group.
- Gallwey, W. T. (2004). *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press.
- Giertylová, K. (2004). *Manažovať a koučovať systemicky?* Martin: Co/Man.
- Giertylová, K. (2007). *Koučovanie s ľuďmi: Keď koučovať, tak koučovať*. Reviewed from <https://www.etrend.sk/podnikanie/koucovanie-s-ludmi-keď-koucovat-tak-koucovat.html>
- Giertylová, K. (2018). *Koučovací prístup vo vysokoškolskom vzdelávaní*. Informácie z workshopu konaného na Ekonomickej fakulte UMB v roku 2018.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford University Press.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez porazených*. Malvern.
- Griffin, R. W. (1991). Effects of work redesign on employee perceptions, attitudes, and behaviors: A long-term investigation. In *Academy of Management Journal*, Vol 34. No. 2, pp. 425-435.
- Guffová, D., Haviar, M., Sisáková, A. (2020). 21st Century Skills in Curriculum for Lower Secondary Education in Slovakia. In *Croatian Journal of Education*, submitted.
- Gymerská, M. & Kožuch, B. & Zaškarová, V. (2009). *Ako komunikovať s druhými*. Bratislava: OZ Persona.
- Gymerská, M. & Kožuch, B. et al.: *Ako riešiť konflikty a ostať priateľmi*. Reviewed from <http://www.ozpersona.sk/metodiky/konflikty.pdf>
- Haberleitner, E. & Beistler, E. & Ungvari, R. (2009). *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Hackman, R. (2002). *Leading Teams*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), pp. 269-287.
- Hanečáková, M. (2012). Živá knižnica. *Multikultúrna výchova v praxi*. Reviewed from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_hanecakova
- Hajrová, M. (2014). *Metódy podporujúce kooperatívne učenie*. Reviewed from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/10_ops_hajrova_miriam_-_metody_podporujuce_kooperativne_ucenie.pdf
- Hajrová, M. (2015). *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Havel, V. (1999). *Eseje a jiné texty z let 1953 – 1969* (Spisy 3). Praha: Torst.
- Hawkins, P. (2017). *Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership*. NY: Kogan Page Limited.
- Hattie, John, A. C. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Hattie, J.-Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. NY: Routledge.
- Hermonochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada.
- Heroutová, M. (2004). Diagnostika narušené komunikační schopnosti. In Vítková, M. a kol. 2004. *Integrativní speciální pedagogika – integrace školní a sociální*. Brno: Paido.

- Hernandez, J. (2018). An Exploration of Critical Thinking Necessities, Barriers and CAT MAGIC Notion. *University Centre for Economic and Administrative Sciences U of G.*, Mexico.
- Hodnotenie absolventov EF UMB zamestnávateľmi v SR. Reviewed from <https://www.ef.umb.sk/index.asp?uid=864>
- Homolová, E. (2004). *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Horská, V. (2009). *Koučovanie v školskej praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Hrdináková, L. (2014). *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Reviewed from https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf
- Hromková, M. & Letovancová, K. & Slaná, M. & Polakovičová, Z. *Systematické vzdelávanie pracovníkov v organizácii na podklade výskumných zistení*. Reviewed from http://www.ef.umb.sk/konferencie/vdrsp/zb/pdf/Hromkova_Letovancova_Slana_Polakovicova.pdf
- Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na deťoch*. Praha: Triton.
- Hunter, I. (1996). Assembling the School. In *Foucault and Political Reason*. London: UCL Press. s. 143-166.
- Hupková, I. (2011). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava: Iris.
- Chalupa, R. (2012). *Efektivní krizová komunikace: pro všechny manažery a PR specialisty*. Praha: Grada, 2012.
- Individuálny koučing*. Reviewed from <https://takt.academy/individuálny-koucing/>
- INEKO, (2017). Podnikateľská Aliancia Slovenska: Správa o stave a vývoji demokracie na Slovensku. Reviewed from http://www.ineko.sk/file_download/1079/Demokraciu+na+Slovensku+ohrozujem+populizmus+a+korupcia.pdf
- Insight Assessment Division. (2019). *Critical thinking*. Reviewed from <https://www.insightassessment.com/article/characteristics-of-strong-critical-thinkers>
- International Reading Association (2004). *The role and qualifications of the reading coach in the United States [Brochure]*. Newark, DE: Author.
- Janková, M. (2015). Zamestnávateľský prieskum. Reviewed from <http://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/absolvent/zamestnavatelja.pdf>
- Jiang, J. (2015). Roles of Creative Process Engagement and Leader-Member Exchange in Critical Thinking and Employee Creativity. *Social Behavior and Personality*, 43(7) s. 1217- 1232.
- Jiráček, J. – Köpplová, B. (2007). *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.
- Kamenec, I. (1992). Fenomén strachu (len v našich?) moderných dejinách. In *Slovenské pohľady*, roč. 108, č. 12, s. 38-39.
- Kamenec, I. (2015). Strach tvoril naše dejiny, vynorili sa udavači a pokrytci. Teraz sa ten strach vracia. In *Denník N*, 18.08.2015. Reviewed from <https://dennikn.sk/216788/strach-ako-spolutvorca-dejin-a-sucasnosti/>
- Kaplan, D. E. (2017). Online Teacher Training of Cognition and Learning in Education. *Psychology*, Vol. 8 No.3, s 54-69.
- Karpinská, Z. & Kmecová, D. (2017). *Koučovanie podľa pyramídy*. Bratislava: Business Coaching College.
- Katzenbach, J. R. and Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organisation*. Harvard Business School, Boston.
- Keidel, R. (1987). Team sports as a generic organizational framework. *Human Relations*, No. 40, pp. 591-612.
- Kohn, H. (1944). *The Idea of Nationalism: A study in its origins and background*. New York : Macmillan.
- Kollárik, T. a kol. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: UK.
- Koníčková, J.(a) *Metódy kritického myslenia a ich využitie v škole*. Reviewed from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/2651/metody-kritickeho-myslenia-a-ich-vyuzitie-v-skole>
- Koníčková, J.(b) Milan Hejný: Naučiť deti mať radosť z radosti iného človeka je dnes najväčšou úlohou školy. Reviewed from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4643/milan-hejny-rozhovor?fbclid=IwAR2OxCvm-d478VBZ0YnpFuj0jgY6M3Q0mXJBcZ5ESVwNOjgLir-RgCNrsTtB4>
- Kosturková, M. (2011). Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl. Prešov: MVEK, 2011.
- Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru výchovávateľstvo. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*, roč. 4, č.1, s. 45-61.
- Kosturková, M. (2017). K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii. In *Pedagogická revue*, roč. 64, č. 2, 2017, s. 23-38.
- Kosturková, M. (2018). Kritické myslenie ako profesijná a osobnostná kvalita človeka. In *Pedagogická revue*, roč. 65, č. 2, 2018, s. 5-36.
- Kosturková, M., Ferencová, J., Šuťáková, V. (2018). Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku. Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. Praha: *ORBIS SCHOLAE*, Vol 12 No1, 2018, s. 27-50. DOI: <http://doi.org/10.14712/23363177.2018.283> (citované dňa 12.6.2020)
- Koučovanie* (2015). Reviewed from <https://managementmania.com/sk/koucovanie-coaching>

- Koučing a mentoring (2019). Reviewed from <https://alkp.sk/koucing-a-mentoring/>
- Koučing- jemné "nakopnutie" (2017). Reviewed from <https://educentrum.sk/koucing-jemne-nakopnutie/>
- Koučovanie nie je žiadna psychoanalýza (2014). Reviewed from <https://www.soitron.com/sk/koucovanie-nie-je-ziadna-psychoanaliza/>
- Kozłowski, S. W. J., Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. I. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 12: Industrial and organizational psychology* (pp. 333-376). Hoboken, NJ: Wiley.
- Krajčiová, M. Koučovanie. Reviewed from http://www.krajciova.sk/EM/MK_Koucovanie_D1_V1.pdf
- Krčmárik, R. (2019). *Absolventom chýba kontakt s praxou. Pomôcť môžu školy aj firmy*. Reviewed from <https://uzitocna.pravda.sk/praca-a-kariera/clanok/509241-absolventom-chyba-kontakt-s-praxou-pomoc-mozu-skoly-aj-firmy/>
- Krüger, W. (2004). *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- Kudláčková, B. (2007). *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Kusá, Z. (2018). *Za ostrou hranicou: Všetci zodpovedáme len sami za seba, a už takmer nevieme, čo si počať so slovom „spoločnosť“*. Krásno pod Kysucou: Absynt pod značkou Kalligram.
- Kvasz, L. (2000). K problému písania filozofie na Slovensku. In *Filozofia*, roč. 55, č. 5, s. 400-413.
- Kvasz, L. (2001). A Momentary Lapse of Reason? In *Kritika a Kontext* 1/2001, s. 88-89.
- Lagueux, C. R. (2014). A Spurious John Dewey Quotation on Reflexion. Reviewed from https://www.academia.edu/17358587/A_Spurious_John_Dewey_Quotation_on_Reflection
- Larson, J. L. (2005). "Critiques of Impure Reason? Contextualizing Postsocialist Slovak Intellectual Conflict" Thinking in/after Utopia, 2005 Havighurst Conference. Reviewed from <http://www.miamioh.edu/cas/files/documents/havighurst/2005/larson.pdf>
- Larson, J. L. (2017). *Kritické myslenie v slovenskej postsocialistickej spoločnosti*. Bratislava: Kalligram.
- Lidbetter, K. (2003). For good measure. *People Management*, Vol. 9 No. 1, p. 46.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*. Vol.14. N. 2.
- Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy*. Praha: Karolium.
- Lokaj, A. (1965). *Kritika a sebakritika v našej spoločnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- Manažér ako kouč. Reviewed from <https://www.develorsk/?portfolio=leadership-coaching-2>
- Mann, D. a kol. (2014). *Generation Z: The new kids on the block have arrived*. London: Happen Group Ltd, 64 s. Reviewed from http://www.happen.com/wp-content/uploads/2015/08/Generation-Z_first-chapter.pdf
- Markoš, J. (2019). *Sila rozumu v bláznivej dobe*. Manuál kritického myslenia. S doslovom Ondreja Gažoviča. Bratislava: Knižná edícia denníka N. NPress
- Martinkovičová, L. (2018). 60% absolventov nepracuje vo vyštudovanom odbore – čo s tým? Správa z konferencie Paneurópskej univerzity. Reviewed from
- McLuhan, M. (2011). *Jak porozumět médiím*. Extenze člověka. Praha: Mladá fronta.
- Mentorovanie, (2016). Reviewed from <https://managementmania.com/sk/mentorovania-mentoring>
- Minárová, M. (2014). *Emocionálna inteligencia ako súčasť kompetentnosti manažéra*. Banská Bystrica: Belianum.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR . *Národný kvalifikačný rámec*. Reviewed from https://www.minedu.sk/data/files/289_Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf
- Motsoaledi, L., & Cilliers, F. (2012). Executive coaching in diversity from the systems psychodynamic perspective. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 38(2), pp. 1-11.
- Mthembu, D. (2007). *Team Coaching*. Randburg: Knowres Publishing.
- Nesbit, D. (2012). Coaching in Hard Times, *Training Journal* (May 2012): pp. 65-69.
- Neuschlová, V. (2019). *Manažérsky koučing: Nedávajte zamestnancom rady, ale začnite ich koučovať*. Reviewed from <https://www.podnikajte.sk/manazment-a-strategia/manazersky-koucing-zamestnancov-zacnite-koucovat>
- Niklová, M. & Stehlíková, J. (2018). *Podpora osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov 6. ročníka základných škôl*. Banská Bystrica: Belianum.
- O'Connor, S., & Cavanagh, M. (2013). The coaching ripple effect: The effect of developmental coaching on wellbeing across organisational networks. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 3, 2.
- O'Connor, S., & Cavanagh, M. (2017). Group and team coaching. In T. Bachkírova, G. Spence, & D. Drake (Eds.), *The Sage handbook of coaching* (pp. 486-504). London: Sage.
- Olšovský, J. (2005). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia.

- Ondrisová, S. (2018). *Tréningový materiál Živica*.
- Ondrušek, D. (2007). *Efektívna komunikácia v terénnej sociálnej práci*. Bratislava: PDCS.
- Parma, P. (2006). *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing.
- Pasternáková, L. (2014). Inovácie na FHPV v Prešove. In P.Kónya (ed). *Univerzita v kontexte zmien*, s. 569-572. Prešov: Prešovská univerzita.
- Pellegrino, J. W., Hilton, M. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (ed.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, pp. 223-251.
- Penrose, R. (2008). *Social Environments for Interactive Learning*. A Critical Conversation with Persson, S. (2007). Coaching as a tool for learning: An interplay between the individual and organizational level. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), pp. 197-216.
- Podaná, R. (2012). *Koučovanie pre manažérov*. Praha: Grada Publishing
- Pojmy dôležité pre personalistov a manažérov*. Reviewed from <https://www.amrop.sk/sk/clanok-clanky-a-studie/?clanok=134>
- Prošková, P. & Kubíčková J. A. & Daňková, M. (2014). *Koučování týmu*. Praha: Grada Publishing.
- Rodičia chcú zmeny vo vzdelávaní* (2020). Reviewed from <https://www.minedu.sk/rodicia-chcu-zmeny-vo-vzdelavani/>
- Roger Penrose. Lecture summary. Conway Hall.
- Ricci, T. (2014). *Critical thinking in organizations*. Performance Management.
- Ride, J. (2009). *Being white in the helping profession*. London: Jessica Kingsley.
- Rosenberg, B. M. (2016). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.
- Rosling, H., Rosling, O., Roslingová Ronnlundová A. (2018). *Moc faktov*. Bratislava: Tatran, 2019.
- Schafersman, S. D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Reviewed from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Schoenberg, B. (2016). *Critical Thinking in Business: Revised and Expanded Second Edition*. Heuristic Books.
- Senge, P. (1995). *Piata disciplína manžmentu*, Bratislava: Open Windows.
- Shulman, S. (2002). Challenging the civic/ethnic and West/East dichotomies in the study of nationalism. In *Comparative Political Studies*, Vol. 35, 2002, pp. 554-585.
- Schulz von Thun, F. (2003). *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada.
- Schneider, J. (2015). How to Market to the iGeneration. *Harvard Business Review*. Reviewed from <https://hbr.org/2015/05/how-to-market-to-the-igeneration?auto-complete=true>.
- Seková, M. a kol. (2013). *Manažment II. Ľudia v organizácii a organizačná kultúra*. Bratislava: IURA Edition.
- Skiffington, S. & Zeus, P. (2000). *The Complete Guide to Coaching at Work*. Roseville: McGraw Hill.
- Sliacka, D. (2012). Mladí (nie) sú stratení na trhu práce. In *Zisk*, č. 6., s. 12-13.
- Slyšková, A. (2018). *Čo je to koučing a pre koho je určený*. Reviewed from <http://zzvp.sk/page.php?odkaz=koaching%20pre%20koho>
- Soroková, T. (2019). *Koučing ako inovatívny prvok v prostredí školy*. Reviewed from <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/koucing-ako-inovativny-prvok-v-prostredi-skoly.m-632.html>
- Správa o mládeži. (2018). IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Reviewed from https://www.iuventa.sk/files/som/som-sprava%20o%20mladezi%202018_popularizovana.pdf
- Soroková, T. (2019). *Efektívna komunikácia v riaditeľni*. Bratislava. Wolters Kluwer.
- Správa o mládeži. (2018). IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Reviewed from https://www.iuventa.sk/files/som/som-sprava%20o%20mladezi%202018_popularizovana.pdf
- Stanier, M. B. (2016). *The Coaching Habit: Say Less, Ask More & Change the Way You Lead Forever*. Canada: Friesens.
- Steele, J. L., Meredith, K. (1991). Working together – Growing together: Constructive evaluation of language learning. *Moline Public Schools District*, 40, Moline.
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., Walter, S. (1997). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s.
- Stout-Rostron, S. (2006). The history of coaching. In: M. McLoughlin (Ed.), *Sharing the Passion: Conversations with Coaches* (pp. 16-41). Cape Town: Advanced Human Technologies.
- Stubbs, Z. M. (2009). *Krátke koučovanie pre trvalé riešenia*. Reviewed from <https://www.zms-consulting-coaching.com/news/sk-first-blog/>
- Sukuba, D. (1998). Vznik a prvé štyri ročníky časopisu Jednotná škola (1945-1949) In *Pedagogická revue*, roč. 50, č. 2, 1998, s. 69-77.
- Suchý, J. & Náhlavský, P. (2006). *Koučování v manažerské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Svatoš, T. (2006). *Kapitole ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Swennen, A., Van der Klink, M. (eds.) (2009). *Becoming a Teacher Educator*, C Springer Science+Business Media B.V. DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2 2.
- Szabó, P. & Meier, D. (2011). *Koučovanie – krátko, jednoducho, účinne*. Banská Bystrica: CO/Man.
- Šariská, Z. (2014). Koučing a osobný rast. In *Koučovanie ako metóda vzdelávania v manažmente*. Prešov: Fakulta manažmentu PU.
- Šimková, J. (2014). O knihe *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Reviewed from <https://lifekoucing.sk/o-knihe-pruvodce-svetem-koucovani-a-osobnostni-typologie/>
- Školka, A. (2000). Neveselá správa o stave spoločnosti: Obraz Slovenska vidieť slovenskými intelektuálmi. In *Slovo* (48).
- Šnidl, V. (2017). *Pravda a lož na Facebooku*. Bratislava: N Press Knižná edícia denníka N.
- ŠVP, (2008), (2015). Štátny vzdelávací program, nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy/ State educational program, lower secondary education – 2nd stage of primary school. Bratislava: ŠPÚ. Reviewed from https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
- Tisucan, M. (2015). *Critical thinking in development of creativity*. International conference on scientific paper affases. Faculty of Psychology and Pedagogy.
- Theodoulides, L., Jahn, P. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.
- Theodoulides, L. et al. (2020). Case studies, techniques, and tools for developing the critical thinking: how to use a coaching approach in teaching and learning at the higher education. Banská Bystrica: Belianum.
- Thornton, CH. (2010). *Group and Team Coaching: The Essential Guide*. New York and London: Routledge.
- Thornton, CH. (2016). *Group and Team Coaching*. NY: Routledge.
- Tomengová, A. et al. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Pedagogical knowledge and professionalism of teacher. Banská Bystrica: Belianum.
- Tsui, L. (2008). Cultivating Critical Thinking: Insights from an Elite Liberal Arts College. *The Journal of General Education*, 56(5), pp. 200-227
- Twenge, J.M. a kol. (2010). Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values, Increasing Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, roč. 36, č. 5., s. 1117-1142.
- Urban, M. (2016). *Psychoterapeutický "vhlád" ako nástroj koučingu*. Reviewed from <http://differentcoaching.info/>
- [psychoterapeuticky-vhlad-ako-nastroj-koucingu/#more-868](https://differentcoaching.info/psychoterapeuticky-vhlad-ako-nastroj-koucingu/#more-868)
- Vasílová, M. a kol. (2013). *Inovatívne univerzitné vzdelávanie*. Bratislava: Ekonóm.
- Underwood, CH. (2020). *Will Coronavirus Quarantine Finally Hatch the real Gen-7?* Reviewed from <https://www.forbes.com/sites/chrisarosa/fa250961893>
- Unesco International Bureau of Education (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Reviewed from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf
- Vančo, M. a kol. (2016). *Analýza získania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, CVTI.
- Ward, G. (2008). Towards executive change: A psychodynamic group coaching model for short executive programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 6(1), pp. 67-78.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance*. London : Nicholas Brealey Publishing.
- Whitmore, J. (2009). *Koučování*. Praha: Management Press.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Woods, S. A., & West, M. A. (2010). *The psychology of work and organisations*. Hampshire, UK: Cengage Learning EMEA.
- Vítek, M. et al. (2015). *Kritické systémové myšlení*. Praha : Policejní Akademie ČR, 2015.
- Vodák, J. et al. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada publishing.
- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha : Grada.
- Watson Glaser *Critical thinking test*. Reviewed from <https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm>
- West, S. (2018). *Critical Thinking Skills: Practical Strategies for Better Decision making, Problem-Solving and Goal Setting*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report*. Reviewed from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
- Zákon č. 95/1948 Zb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). Reviewed from https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1948/95/vyhlasene_znenie.html
- 60% absolventov nepracuje vo vyštudovanom odbore – čo s tým? Správa z konferencie Paneurópskej univerzity (2018). Reviewed from <https://www.istp.sk/clanok/13843/60-absolventov-nepracuje-vo-vystudovava>

[nom-odbore-co-s-tym-sprava-z-konferencie-paneurop-skej-univerzity](#)

INTERNETOVÉ ZDROJE:

1/ Video „What is critical thinking and how to teach it?“ Reviewed from https://www.youtube.com/watch?v=9o-Af3g5_138&feature=youtu.be

2/ Kvíz „Formal logic quizzes and more“. Reviewed from <https://lucidphilosophy.com/fallacy-quizzes/>

3/ Vzdelávacie metódy „Pedagogy in Action, Connecting Theory to Classroom Practice, Teaching methods – The What, Why and How of Student Centered Learning“ Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/index.html>

4/ „Active learning strategies“ Reviewed from <https://cetl.uconn.edu/active-learning-strategie>

<http://writing.umn.edu/tww/assignments/informal.html>

5/ prof. MUDr. Dušan Meško, PhD. Reviewed from https://i-med.sk/sites/default/files/Priprava_prednasok.pdf

6/ Prednášky, Reviewed from <https://www.teachhub.com/lectures-done-right-teaching-listening-skill>

7/ Webstránky zahraničných univerzít obsahujú sprievodcov štúdiom v podobe rád a tipov, ako zvládnuť štúdium na VŠ. Sú zamerané na rôzne študijné zručnosti, medzi ktorými má aktívne počúvanie významné postavenie. Napr. materiál Univerzity v Adelaide dáva konkrétne tipy, ako aktívne počúvať, napr. ako dať hovoriacemu jasne najavo, že ho počúvame pomocou očného kontaktu, krátkymi verbálnymi poznámkami, kladením relevantných otázok a dopĺňaním vlastných postrehov a názorov. Uvádza tri stupne aktívneho počúvania – opakovanie, parafrázovanie a reflexiu.

8/ „Strategies to promote active student listening“, Reviewed from <https://uminntilt.com/2011/09/26/strategies-to-promote-active-listening/>

9/ „Pedagogy in action“ Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/triggers.html>

10/ Interaktívne vzdelávacie techniky. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/index.html>

<https://medicine.fiu.edu/resources/faculty-tools/clinical-and-classroom-teaching/classroom-teaching/learning-teaching-series-services/assets/Content-specific.pdf>

<https://cetl.uconn.edu/2017/04/03/active-learning-strategies-apr-2017/>

11/ „Using Socratic Questioning“. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/introgeo/socratic/index.html>

12/ „Service Learning Course“. Reviewed from <https://cetl.uconn.edu/2017/03/21/planning-a-service-learning-course-mar-2017/>

13/ „Cooperative Techniques“. Reviewed from <https://serc.carleton.edu/introgeo/cooperative/techniques.html>

14/ Medzinárodná federácia koučov, Reviewed from <https://www.icf.sk/>

15/ Slovenská asociácia koučov, Reviewed from www.sako.sk

16/ Hawkins Peter: The new frontier in systemic team coaching, 2017. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=a0sisvkNbZ0>

17/ Hawkins Peter: Leadership team coaching, 2018. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=inrvWuVA0e0>

18/ Clutterbuck David: High performing teams, 2014. Reviewed from https://www.youtube.com/watch?v=_7LN9gqdlEY

19/ Clutterbuck David: Whole team to coach? 2017. Reviewed from <https://www.youtube.com/watch?v=Qtu-77JZj6Ek>

O AUTOROCH

Ing. Lenka Theodoulides, PhD., MBA,

je odbornou asistentkou na Katedre ekonomiky a manažmentu podniku na Ekonomickej fakulte UMB. Titul MBA (Master in Business Administration) získala na Swinburne University v Austrálii a na Cyprus Institute of Management na Cypre. Vyučuje predmety zamerané na manažment, akými sú strategický, medzinárodný manažment a manažment inovácií. Vo výskumnej práci sa venuje téme vodcovstvu so zameraním na zmeny a inovácie. Je spoluautorkou metódy *kritická reflexívna analýza*, ktorá sa od roku 2013 používa na analýzu a zlepšovanie procesov v organizáciách.

prof. RNDr. Miroslav Haviar, CSc.,

je profesorom na Katedre matematiky Fakulty prírodných vied UMB a vyučuje viaceré matematické predmety v príprave učiteľov základných a stredných škôl i budúcich matematikov. Vo výskumnej práci sa venuje algebre, logike a teórii vyučovania matematiky. Pôsobil päť rokov na univerzitách v Oxforde a Melbourne, od júna 2020 zastáva aj (čestnú) pozíciu hosťujúceho profesora univerzity v Johannesburgu.

doc. JUDr. Ivana Šošková, PhD.,

je absolventkou Právnickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Od r. 2002 pôsobí ako vysokoškolský pedagóg na uvedenej fakulte na Katedre dejín štátu a práva. Pedagogicky sa zameriava na dejiny práva štátov Európy a USA a vývoj inštitútov súkromného práva. V rámci svojej vedeckej činnosti sa venuje vývoju rodinného a manželského práva na území Slovenska po r. 1918. Okrem toho sa venuje tiež problematike výučby dejín štátu a práva, otázkam jej opodstatnenia v procese vysokoškolského právnického vzdelávania.

doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.,

je absolventkou Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici v odbore pedagogika, špecializácia sociálna pedagogika. Od roku 1999 do 2001 pracovala na Detskej linke záchrany ako konzultantka, neskôr ako supervízorka. V roku 2013 sa habilitovala na docentku v odbore pedagogika. Od roku 2018 je podpredsedníčkou občianskeho združenia Asociácia sociálnych pedagógov. Vo svojej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti sa zameriava na oblasť sociálnej pedagogiky (najmä školskej sociálno-pedagogickej práce) a sociálnej patológie, ako aj jej prevencie (online rizikové správanie žiakov v prostredí internetu a i.).

doc. Ing. Katarína Liptáková, PhD.,

ukončila vysokoškolské štúdium na Ekonomickej fakulte UMB v Banskej Bystrici (2000). V roku 2004 obhájila doktorandskú prácu a v roku 2008 bola habilitovaná. Od roku 2015 pôsobí ako docentka na Katedre politológie Fakulty politických vied a medzinárodných vzťahov UMB. Vo svojej vedeckovýskumnej a pedagogickej práci sa venuje hospodársko-politickým aspektom Slovenska v regionálnom a európskom kontexte a problematike manažmentu s dôrazom na ľudské zdroje.

doc. Mgr. Vladimír Biloveský, PhD.,

je docentom na Katedre anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty UMB. Vyučuje viaceré translatologicky orientované disciplíny (metodika prekladu, odborný preklad, počítačom podporovaný preklad). Vo výskumnej práci sa venuje dejinám prekladu a didaktike prekladu. Od roku 1999 je členom European Society for Translation Studies.

Mgr. Ing. Gabriela Nafoussi (Kormancová), PhD.,

ukončila vysokoškolské štúdium na Žilinskej univerzite v Žiline, Fakulte špeciálneho inžinierstva v r. 2009. V roku 2012 ukončila magisterské štúdium na Univerzite vo Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines zamerané na medzinárodné vzťahy. Od r. 2009 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre ekonomiky a manažmentu podniku Ekonomickej fakulty UMB, pričom sa venuje najmä práci v tíme, virtuálnym tímom a ich výkonnosti.

Mgr. Ľuboslava Kubišová, PhD.,

vo svojej pedagogickej činnosti sa venovala rozvíjaniu mäkkých zručností a kritického myslenia v predmetoch zameraných na komunikačné zručnosti v anglickom jazyku. V rámci neformálneho vzdelávania sa venovala globálnemu vzdelávaniu, aktivizačným výučbovým metódam a facilitácie. Vo vedeckej práci sa venuje regionálnemu rozvoju, sociálnemu kapitálu a participácii v tvorbe verejných politík. V súčasnosti pôsobí ako analytička na Oddelení stratégií a analýz Banskobystrického samosprávneho kraja.

Autori: Lenka Theodoulides a kol.

Názov diela: ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA KOUČOVACÍM
PRÍSTUPOM VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Rozsah: 112 strán, 10,92 AH; 13,4 VH;

Formát: A4

Vydavateľ:
Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Ekonomická fakulta

ISBN 978-80-557-1792-0

DOI:<https://doi.org/10.24040/2020.9788055717920>

