**Typológia a riešenie výchovných situácií**

**(průvodce studiem)**

**Chudý Štefan**

**Cieľom** *je pochopenie a analyzovanie základných kategórií výchovy s ohľadom na výchovné situácie a ich riešenie. Text je súčasťou přednášky a mal by napomôcť študentom v lepšej orientácii problémov súčasnej výchovy.*

Pri chápaní výchovného procesu je nutné okrem stanovenia si základných funkcií určiť aj špecifické znaky procesu a určiť jeho plánovanie, projektovanie a priebeh. Ku kvalitnejšiemu plánovaniu výchovného procesu je nutné previesť diagnózu stavu procesu na základe špecifických znakov. Tieto znaky určia lepšie a presnejšie predpoklady v zameraní výchovného procesu a umožnia koncipovať podmienky pre rozvoj osobnosti človeka.

Medzi špecifické znaky výchovného procesu patria: heterogénnosť, dlhodobosť, stupňovitosť, postihnuteľnosť výchovných výsledkov. Špecifickým znakom je aj výber metód a zásad pri výchovnom procese v priebehu výchovnej činnosti.

Pri projektovaní výchovného procesu treba vychádzať z cieľa výchovy. Pri konkretizácii cieľov musíme poznať hlavné cieľové zložky – koncové body – a musíme vedieť disponovať s projektívnymi spôsobilosťami. Znamená to, že na základe diagnostiky vieme určiť a konkretizovať dielčie ciele, vieme vybrať vhodné metódy a prostriedky, ktoré uplatníme v rozvoji osobnosti. Projektovanie speje k ujasneniu si, k čomu chce vychovávateľ dospieť a ako bude postupovať.

**Výchovný proces** je proces otvorený a determinovaný mnohými faktormi. Nie vždy dochádza k ukončeniu procesu podľa predstáv a dochádza k mnohým „nešpecifikovaným“ zmenám počas neho. Výchovný proces je proces dynamický s mnohými vnútorne a hlavne vonkajšie determinovanými premennými, ktoré vieme popísať a predpokladať ich priebeh a zásah do procesu, ale nedokážeme určiť ich intenzitu v jednotlivých, nami stanovených, etapách a výstupoch výchovného procesu. Tu vstupuje do procesu jeho členenie a štrukturalizácia na menšie „jednotky“, ktoré nazývame výchovné situácie. Situácia je, v chápaní členenia procesu, zhoda vonkajších a vnútorných okolností, časovo limitovaná a vychovávaný je vystavený jej konkrétnym vplyvom a je „podmieňovaný“ v činnosti. V tomto prípade „podmieňovania“ v činnosti hovoríme o tzv. priamej a nepriamej výchovnej činnosti, či priamom a nepriamom výchovnom pôsobení.

**Priame výchovné pôsobenie** spočíva v priamom vplyve pedagóga na osobnosť vychovávaného v celej výchovnej situácii. Toto pôsobenie sa riadi postupným získavaním vedomostí, spôsobilostí a návykov. Vychovávaný musí reagovať na dané požiadavky, na strane druhej oslabuje jedincovu skúsenosť. Jedinec zostáva len pri vyriešení situácie.

Vychovávateľ si v priamom pôsobení vytyčuje požiadavky, určuje ciele a činnosti, čím napĺňa prvú etapu.

V druhej etape učí vychovávateľ vychovávaných plniť rôzne úlohy a vyžaduje ním vymedzené kroky dodržiavať. Organizuje činnosť a ovplyvňuje ju v konkrétnej pedagogickej situácii.

V tretej etape prichádza k vysvetľovaniu a zdôvodňovaniu požiadaviek, pravidiel a noriem, čím dochádza k utváraniu osobnostných vlastností.

V štvrtej etape si vychovávaný pod vedením vychovávateľa vytvára samostatný, individuálny postoj k vytýčeným požiadavkám.

Menej používaným, ale efektívnejším (v našom chápaní – pozn. autora) je prístup, v ktorom situáciu neriadime priamo, ale vytvárame podmienky pre ovplyvňovanie žiakov cez situáciu a svoje vlastné chápanie a sebauvedomovanie. Ide o **nepriame výchovné pôsobenie**. Vytvorením podmienok situácie ovplyvňujeme psychiku, potreby, záujmy vychovávaných.

Nepriame pôsobenie pomáha vytvoriť vlastnú skúsenosť, zabezpečuje aktivitu subjektu a vychovávaný je súčasťou a spolutvorcom rozvoja svojej osobnosti. Pre lepšie chápanie a ilustráciu pojmov uvádzame model priameho a nepriameho pôsobenia vo výchovnej situácii od J. Pelikána (obr.č.1) (Pelikán, 1995, s. 73):

*Obr. č. 1 Model priameho a nepriameho výchovného pôsobenia*



Autor pre výchovné pôsobenie pedagóga pri ovplyvňovaní žiaka vo výchovných situáciách odporúča nasledovný postup:

* situačná fáza – je to fáza začiatočná, kde na žiaka pôsobia vo výchovnej situácii rôzne, konkrétne podmienky situácie, ktoré u neho vyvolávajú vznik situačných motívov, reakcií a postojov, v závislosti na intenzite, aktuálnej funkčnosti a podmienkach jeho osobnosti.
* fixačná fáza – pri opakovaní tých istých situácií, žiak reaguje a nachádza nové a nové súvislosti a tým si upevňuje postoje, ustálené reakcie v modelovo podobnej situácii. Dochádza tu k stabilizácii, fixovaniu reakcií, ktoré sa od neho vyžadujú a prispôsobuje sa vonkajším podmienkam, pričom vnútorný stav s konaním nemusí súhlasiť.
* generalizačná fáza – žiak si na základe získaných a naučených reakcií, správania v modelovo podobných situáciách, uvedomuje rozmanitosť štruktúr v jednotlivých situáciách a nachádza rozdiely a podobné prvky, čo vedie k pochopeniu významovosti z hľadiska požiadaviek na jeho osobu. Na základe tohto javu si žiak buduje hodnotové vzorce a hodnotovú orientáciu v súlade s uvedomením si seba, svojho „miesta“ v spoločnosti.
* osobnostne - integračná fáza – dochádza tu ku kvalitatívnym zmenám, ktoré sú v prieniku ovplyvňovania a spontánneho formovania osobnosti. Celý proces sa javí u žiaka v integračných väzbách všetkých sfér v oblasti intelektuálnej, emocionálnej, vôľovo–konatívnej a žiak si uvedomuje adaptáciu na životnú sféru reality.

Sebavýchova má pevné miesto v procese výchovy a je jeho integrálnou súčasťou. **Sebavýchova** je jedným z cieľov výchovy a ako uvádza J. Kuric je „ cieľavedome plánovitý proces formovania vlastnej osobnosti na základe vytýčených cieľov. Dosiahnutím tohto cieľa sa v procese sebavýchovy dosahujú mravné charakterové vlastnosti a rozvíja tvorivý a plodný život v súčasnosti a budúcnosti“ (voľne podľa Kuric, 1996, s. 27).

Nevyhnutným predpokladom toho je, aby mal jedinec záujem o vlastné zdokonaľovanie. Základom je sebapoznanie. Jedinec si vytvára o sebe obraz na základe podnetov, reakcií iných jedincov a mienky o sebe. Uvedomením si týchto vplyvov sa rozvíja psychický stav, city a vzťahy k sebe a k okoliu.

Sebapoznanie nesmie byť len pasívnou reflexiou o tom aký som, ale aktívnym procesom, v ktorom sa nielen „dozvedám“ o tom, aký som, ale aktívne formujem svoju osobnosť.

Cieľ zmeniť sa, zdokonaliť vychádza zo sebapoznania v súlade s požiadavkami, kladenými na osobnosť nielen z okolia, ale hlavne od seba samého. Táto väzba vzniká na základe uvedomenia si a prežívania vlastného „ja“.

Pri pojatí sebavýchovy v procese výchovy je nutné vysvetliť procesuálnu stránku sebavýchovy. V našej práci vychádzame s pojatia sebavýchovy, založenej na rozvoji úrovní od L.I. Ruvinského (1992):

1. procesuálno - situačná úroveň,
2. kvalitatívno – situačná,
3. kvalitatívne – statická,
4. kvalitatívne dynamická,
5. kvalitatívne – perspektívna (Ruvinskij in: Špičák, 1992, s. 58-60).

Situačný prístup je základom alternatívnych postupov v procese výchovy, vyzdvihuje osobnosť človeka nad ciele. Proces poňatí situačným prístupom **vyzdvihuje zážitok a vychádza z analýzy situácie** (životná, výchovná, didaktická) a zážitku, skúsenosti, ktoré z nej vyplývajú. Sústreďuje sa viac na správanie sa človeka v situácii a na jeho správanie sa, pokiaľ normatívny prístup zaujíma vstupy a výstupy v procese.

**Konštrukt situácie** sa stáva základným prvkom na vystavanie „vyšších“ a zložitejších celkov. Situácia sa stáva teda základným prvkom. Proces rozvoja osobnosti a jeho ďalší rast, z tohoto pohľadu, bude proces založený na reťazci vzájomne sa podmieňujúcich situáciách. V živote za sebou nasledujú, striedajú sa, prekrývajú, prelínajú a podmieňujú sa rôzne vrstvy nespočetných situácií. Tieto situácie spĺňajú rámec situačných útvarov. Prebiehajúcich v živote a označených ako životné situácie.

**Životnú situáciu** teda môžeme vymedziť ako dynamický systém relatívne ohraničených interakcií a transformácií subjektu, objektu a podmienok, v ktorých je určujúcim faktorom subjektu určená sprostredkovaná realita, v ktorej sa uplatňuje tvorivý potenciál subjektu (Langová, 1992, s.4). Subjekt, aktér situácie, je nepostrádateľnou zložkou situácie. Svojím správaním a činnosťou reaguje na vzniklú situáciu, prispôsobuje sa jej, mení ju a pretvára. Subjekt je aktívnym činiteľom. Životná situácia je systém, štruktúrou relatívny, pretože vzťahy medzi činiteľmi situácie nie sú zákonité, utvárajú sa pred vstupom subjektu do situácie, v situácii a po nej, a tiež nemôžeme predvídať ich priebeh ako i priebeh celej situácie. Väčšina životných situácií prebieha náhodne a na základe náhodných vzťahov sa mení, preto je dosť ťažké priebeh predvídať. Životná situácia tvorí nielen vonkajšie, ale i vnútorné podmienky činnosti zúčastnených jedincov a činiteľov.

J. Pelikán (1995, s. 48), vymedzuje životnú situáciu ako zhodu vonkajších okolností v časovom limite, na ktoré musí človek nejakým spôsobom reagovať. Sledovaním dynamiky života zisťujeme, že celý život je postavený na situáciách a ich riešení.

Z pohľadu sociológie (Řezníček, 1994, s. 25) sa jedná o analýzu a interpretáciu životných situácií z pohľadu zmyslu. Zmyslom situácie je jej definovanie uvedomenie si daných vstupných a výstupných premenných, ako i uvedomenie si konkrétnych znakov. Človek tak reflektuje situácie z pohľadu jej účastníka nasledovne:

* Objektívny význam situácie, kultúrny a sociálny význam – zmysel vyjadrený kultúrou a percepciou a interpretáciou danej situácie,
* Subjektívny, individuálny prístup – konkrétna interpretácia jedinca.

Pojem **sociálna situácia** (Řezáč, 1998) obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi. Tento termín sa používa na zvýraznenie dynamickosti interakcie ľudí v sociálnom priestore.

Napríklad: Niekto vníma len postavy ľudí v určitej sociálnej skupine, kým iný človek sa pokúša analyzovať ich participáciu na probléme a postavenie v spoločnosti. Vnímaním objektov ako situácie znamená, že objavujeme vzťahy medzi nimi a objektom našej pozornosti sa stáva sieť vzťahov a nie množstvo objektov.

Z uvedeného vyplýva, že situáciu dokážeme objaviť a identifikovať, alebo vyvolať, a meniť.

Sociálna situácia obsahuje interakciu medzi objektmi, je vsadená do určitého časového a sociálneho priestoru. Výchovná situácia zahrňuje žiaka i učiteľa a vzťahy medzi nimi, ktoré sa prelínajú do interakcie učiteľ – žiak. Môžeme teda konštatovať, že **výchovná situácia** (C) ješpeciálnym prípadom sociálnej situácie (B), ktorá je špeciálnym prípadom životnej situácie (A) (Obr. č. 2).



*Obr. č. 2 Výchovná situácia v koncepcii situácií*

Realizácia, zámerného a systematického procesu výchovy a vzdelávania s dôrazom na progresívne spôsoby, ktoré vedú k pokroku vychovávaných v sociálnom kontexte si vyžaduje zmenu pohľadu na prípravu učiteľov, sociálnych pedagógov a vychovávateľov.

Vzhľadom na to, že výchovu chápeme ako **„spleť“ situácií** ( Pelikán, 1995, Hegel, 1966, Vondráček, 1982, Ursul, 1975, Slavík, 1994) rôznych typov **– sociálna** (Řezáč, 1997), **pedagogická** (Hlavsa, Langová, 1982, Slavík, 1994, 1995, Budiš, 1991, Řehulka, 2000 a pod.), **problémová** (Chalupa, 1973, Rotterová, 1972), **konfliktná** (Křivohlavý, 1977, Čáp, 1968, Dytrych, 1968, a pod.). Môžeme konštatovať, že problematika výchovy zo situačného chápania je skúmanou tematikou ako z pedagogického, tak zo psychologického poňatia. Pravdou však zostáva, že skúmanou je ale len do určitej miery. Čo sa týka pojmoslovia a vymedzenia existujú na danú problematiku texty, vedecké štúdie a výskumné správy. Je to ale naozaj postačujúce? Čo s výchovnou situáciou? Existuje? Ak áno, ako ju pojmovo vymedziť?

Výchovná situácia spĺňa všetky atribúty sociálnej situácie - obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi, dynamickosť interakcie ľudí v sociálnom priestore.

J. Řezáč (1998), chápe pojem výchovná situácia ako konšteláciu všetkých podmienok prostredia, ktoré motivujú žiaka k činnosti a podporujú zmeny v prostredí, ako vonkajšom tak aj vnútornom.

 Pri definovaní výchovnej situácie využívajú mnohí autori pojem **pedagogická,** alebo **školská situácia.** Napr. M. Langová (1992) uvádza, že označenie „pedagogický“ v školských podmienkach má svoje špecifické vymedzenie a vzťahuje sa na vyučovanie a výchovu, teda na školské ale i mimoškolské prostredie.

 Situácia ako taká, obsahuje aj časovú a priestorovú súvislosť. J. Maňák (1994) vymedzuje výchovnú (vzdelávaciu, pedagogickú) situáciu ako zhodu vonkajších okolností, časovo limitovaných, v priebehu ktorých je žiak vystavený pôsobeniu konkrétnych vplyvov, na ktoré určitým spôsobom reaguje. Práve táto skutočnosť, že žiak i učiteľ sú vtiahnutí do situácie, vyvoláva vnútornú zmenu. Dochádza tak k zvnútorneniu vonkajšej situácie a problém sa stáva vnútorným prežívaným vzťahom k okoliu.

**Výchovná situácia** pre nás teda znamená súhrn podmienok mikrosociálneho prostredia, ktoré žiaka motivuje k aktívnej činnosti (sebarealizácia) v súlade s výchovnými cieľmi, podporujúc zmeny vnútorného a vonkajšieho prostredia (Chudý, 2004).

Podrobnejšou analýzou svojich úvah o situačnom pojatí vzťahu: človek – jeho okolie, sa dostaneme k faktu, že každá situácia je jedinečná. Tak ako neexistuje štandartná osobnosť, neexistuje ani štandartná situácia. V našom ponímaní ide o obvyklú, teda štandartnú situáciu v kontexte určitej aktivity, dynamiky systému a vzťahu objektov vyvolávajúcich potrebu zmeny.

## Štruktúra výchovnej situácie

Výchovnú situáciu môžeme chápať v dvoch dimenziách. Dimenzií subjektívneho a objektívneho pohľadu. Z **objektívneho pohľadu** tvoria výchovnú situáciu sociálne a fyzické prostredie, zúčastnené subjekty a objekty, ich činnosť a správanie sa a konanie vo výchovnej situácii. Objektívny sociálny význam výchovnej situácie je v tom, že vychádza zo životnej situácie a jej súčasťou. **Subjektívnou** sa stáva výchovná situácia tým, že účastníci vyberajú z komponentov situácie len niektoré. Tieto sú potom v interpretovanej situácii ako celku, dominujúcimi a určujú jeho povahu a zameranie. Výchovná situácia tak má svoju štruktúru a dynamiku. Výchovná situácia je relatívne ohraničená, štrukturovaná a vymedzená prvkami alebo činiteľmi. Aby vznikla, musia byť činitele vo vzájomných vzťahoch a vzájomne na seba pôsobiť. Ideálnym vzťahom je aktívny partnerský vzťah. Činitele výchovnej situácie sú:

* + subjekt, subjekty - tvorca výchovnej situácie,
	+ činnosť a správanie sa subjektu,
	+ objekt výchovného pôsobenia,
	+ prostriedky pôsobenia subjektu,
	+ podmienky pôsobiace na účastníkov výchovnej situácie,
	+ dynamika výchovnej situácie
		- vnútorný vývoj výchovnej situácie,
		- vonkajší vývoj výchovnej situácie,
	+ situačný útvar – vyjadruje vnútorné pole subjektu a objektu.

Pre lepšiu ilustráciu uvádzame grafické znázornenie štruktúry výchovnej situácie (Chudý, 2004)(obr. č. 3).

*Obr. č.3 Štruktúra výchovnej situácie*



Činitele výchovných situácií sa môžu zamieňať. Z objektu výchovného pôsobenia sa môže stať subjekt alebo nástroj subjektu k presadeniu cieľov výchovnej činnosti. Činnosť objektu sa tak stáva podmienkou pre iný objekt či subjekt výchovnej situácie, preto je nutné vymedziť základné znaky a charakter činiteľov.

**Subjekt** výchovnej situácie má podobu individuálnu alebo skupinovú. Subjektom výchovných situácií je jedinec, konajúci výchovnú činnosť či už zámerne alebo nezámerne orientovanú. Dôležitý je výchovno-vzdelávací potenciál jedinca, tj. subjektívne predpoklady k efektívnej výchovno-vzdelávacej práci, pedagogické cítenie a suma spôsobilostí, objavujúca sa v profile absolventa a prezentujúca cez kompetencie.

**Objektom** výchovného pôsobenia sú iné subjekty. Objekty výchovného pôsobenia však nie sú pasívnymi. Sú autonómni a aktívni jedinci, ktori sa podieľajú na výchovnej situácii a jej priebehu. Výchovné pôsobenie subjektu prežívajú, kognitívne spracúvajú a stáva sa súčasťou ich sveta. Sú tiež svojím spôsobom subjektmi situácie. Ide o vzťah subjektovo-objektový. Pojem objekt je ale nutné chápať i z roviny procesu výchovnej činnosti a zameranosti. Aktivita objektov sa prejavuje v stimulácii subjektu a tým vyvolávajú u neho reakcie, na ktoré musí reagovať, korigovať a pretvárať svoju činnosť a pôsobenie. Ich aktivita vychádza z ich potrieb, hodnôt a cieľov vzťahujúcich sa na výchovnú situáciu.

**Mieru činnosti** alebo samotnú činnosť je možné vyjadriť ako kontinuu od nuly do maxima. Z hľadiska miery činnosti je možné určiť a popísať (napr. použitím škály – pozn. autora) reguláciu situácie a potrebu zásahu do nej. Pokiaľ sa v situácii vykoná zásah do činnosti jednotlivých prvkov situácie, vyvolá to reakciu, ktorá je viditeľná v zmene činnosti aktérov.

**Podmienky** činnostiv situácii chápeme ako zložky životného prostredia, pôsobenie a vzťahy medzi aktérmi. Sprostredkovane pôsobia na aktérov situácie a vytvárajú vznik nových podmienok. Podmienky môžu byť podľa dĺžky trvania trvalé, dočasné, momentálne, podľa obecnosti všeobecné a konkrétne, špecifické. Vzhľadom na činnosť aktérov delíme podmienky na rušivé, primerané, neprimerané, škodlivé. Z psychologického hľadiska môžeme hovoriť o podmienkach utvárania rastu osobnosti, utvárania postojov, utvárania patologických vzorcov správania.

**Prostriedky** výchovnej situácie sú optimalizované podmienky a nástroje aktérov použité vo výchovnej situácii k dosiahnutiu výchovných cieľov. Tvoria ich prístroje, výchovné metódy, verbálny a neverbálny prejav aktérov a pod.

**Dynamika** výchovnej situácie obsahuje väzby medzi jednotlivými aktérmi a činiteľmi výchovnej situácie v meniacom sa čase. V priebehu výchovnej situácie a po jej ukončení sú aktéri vystavení k efektívnej sebareflexii svojej činnosti v situácii. Popisujú a analyzujú priebeh situácie, výsledok situácie a priebeh situácie, pri čom sa do analýzy dostávajú subjektívne pocity, ktoré reflektujú objektívne príčiny priebehu situácie. Ku kvalitnejšej analýze slúži rozdelenie výchovnej situácie na vonkajší a vnútorný vývoj výchovnej situácie.

**Vnútorný vývoj** situácie je dejová línia situácie, ktorá obsahuje určitú štrukturálnu stavbu. Spojením deja a štruktúry vytvoríme prvky prežívania aktérov v situácii, ktoré nazývame udalosti. Sú to určité medzné body, ktoré ovplyvňujú nielen aktérov, ale i priebeh situácie. Udalosti musia spĺňať dejovú líniu, teda obsahujú začiatok, priebeh a koniec.

 Každá aktuálne prebiehajúca výchovná situácia má určitú schému, vzorec správania, ktorý je buď prenášaný z predchádzajúcej situácie a zároveň sa “obrusuje“ a koriguje, čím vytvára predpoklad na vznik nového s vyhliadkou do budúcnosti. Súhrnný opis takejto udalosti vytvára životný beh. V príprave učiteľov sa jedná o príbeh Ako sa stávam učiteľom, moje pojatie výuky a pod.

**Vonkajší vývoj** situácie je určený vzťahmi k iným situáciám a vzťahmi vnútornými. Rôzne výchovné situácie prebiehajú súbežne, môžu sa prelínať, prekrývať, striedať či opakovať v určitom cykle.

Rozdielom medzi dynamikou vnímania subjektom a objektom dochádza ku posunu v situácii. Aktéri vo vzájomnom pôsobení mnoho ráz nepostrehnú zmeny v situácii, a tým sa ocitnú buď „mimo“ konkrétnu situáciu alebo z nej vytvoria iný útvar. Tieto útvary nazvime situačnými. Situačné útvary obsahujú viacero situácií, vzájomne pospájaných či situácií s rovnakou mierou dynamiky. Preto je nutné si výchovné situácie roztriediť na druhy podľa určitých parametrov, kritérií a podmienok (tab č. 1). Na výchovné situácie môžeme nazerať z rôznych pohľadov. Z pohľadu vied o človeku, z pohľadu intenzity, z pohľadu realizácie, pohľadu tvorby a na základe prístupu.

Perspektívne a dielčie ciele majú vo výchovných situáciách významné miesto. Výchovná situácia je podľa nášho názoru intencionálna. Tým sa odlišuje od iných sociálnych situácií. Je však obklopená a premietajú sa do nej, interpersonálne situácie. V tomto kontexte sa môžeme pýtať, čo je pre výchovnú situáciu charakteristické a čo v nej jednotlivé subjekty sledujú a čo od nej očakávajú. Tým sa výchovná situácia mení zo statického javu na jav dynamický a bytostne sa dotýka osobnosti človeka a jeho prežívania.

***Tab. č. 1 Hľadiská výchovných situácií***

|  |  |
| --- | --- |
| Kritérium | **Druh výchovnej situácie** |
| *Časová os* | retrospektívna, aktuálna, |
| ***Vyváženosť faktorov*** | rovnovážna,problémová,konfliktná, |
| ***Stupeň regulácie*** | riadená,neriadená,pedagogická, |
| ***Významovosť*** | štandardná,osobne významná, |
| ***Vizualizácia*** | vizualizovaná,skrytá, |
| ***Funkčnosť*** | modelová,simulovaná,pracovná,inšpiračná,interakčná, |
| ***Prístup aktérov*** | interpersonálna,konštruktívna,usmerňujúca,kooperatívna,reštriktívna, |
| ***Forma riešenia*** | modelová,výrazová hra,hranie rolí,kazuistika,analýza výchovných situácií, |

Výchovná situácia sa, pre nás, v svetle týchto názorov a konštatovaní ukazuje v nasledovných rovinách:

1. situácia je súčasťou reťazca situácií, kde sú si niektoré modelovo blízke,
2. vnímanie situácie jedincom je osobne významné a zasahuje do integrity jeho osobnosti a správania sa,
3. riešenie situácií je pre človeka aktivitou, kde sa prejavuje rozvitosť osobnosti po stránke tvorivosti a samostatnosti,
4. niektoré situácie si musí človek vytvoriť sám (angažovanosť človeka) a úmyselne do nich vstupovať, čím môže vyvolať reakciu, ktorá vedie k aktualizácii a vizualizácii predchádzajúcej reakcie a na ňu vytvorenej skúsenosti (Chudý, 2004).

Konzistentnosť jáctva a obecnosť rysu sa môže okrem spomenutých rovín výchovnej situácie prejavovať aj v budovaní hodnotového systému človeka a v jeho ašpiráciách a sebapojatí, ktoré reflektujú nielen psychosomatickú stránku osobnosti, ale i stránku výchovnej situácie z pohľadu štrukturálneho javu.

# Zoznam použitej literatúry

ADCOK, C,J. Fundamentals of Psychology, repr. Hardmondsworth, 1964.

BEIJAARD, D.; VAN DRIEL, J.; VERLOOP, N. Evaluation of story-line methodology in research on teachers´ practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation,* 1999, č. 25, s. 47-62.

BREZINKA,W. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Portál, 1996.

ČÁP, P., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích.* Praha: SPN, 1980.

ĎURIČ, L. – ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1973.

FULLER, F. F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In RYAN, K. (Ed.). *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yaerbook, Part II.* Chicago : University of Chicago Press, 1975, s. 25-52.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Práca, 1999.

GAVORA, P. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue.* 42, 1990, č. 3, s. 209-222.

GAVORA, P. Metóda verbálných výpovedí v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : IRIS, 1998.

HLAVSA, J. LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v  životních situacích.* Praha: Academia, 1987.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti.* Praha : SPN, 1982.

CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií ako prostriedok rozvoja pedagogických zručností In ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem.* Brno: Paido, s. 53 – 64.

JANÍK, T. Subjektivní teorie učitele a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí.* [CD-ROM], 2003a.

LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. Přístupy k náročným výchovným situacím*.* In. *Československá psychologie V.* 1989, s. 439 – 451.

LANGOVÁ, M. at al. *Učitel v pedagogických situacích.* Praha: UK, 1992.

MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, Vl. *Učitelovo pojetí výuky.* Brno : Masa­ry­kova univerzita, 1996.

MARKS, R. Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education,* 1990, roč. 41, s. 3-11.

NOVAK, J. D. Concept Mapping – A Useful Tool for Science Education. *Journal of Research in Science Teaching,* 28, c. 10, 1990, s. 923-949.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava : Amosium, 1995.

SLAVÍK, J. Pojem situace ve školní reflexi. In *Učitel – vyučování – situace.* Brno : Paido, 1995, s. 46-52.

SLAVÍK, J. Hodnocení portfólia. In *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s.106-109. ISBN 80-7042-170-3.

SPRINTHAL, N.A. - SPRINTHAL. R.C. *Educational Psychology a development Aproach*. New York: McGraw-Hill, 1990.

STERNBERG, R. J. What Do We Know About Tacit Knowledge? Making the Tacit Become Explicit. In STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A. (eds.). *Tacit Knowledge in Profes­sional Practice.* London : Lawrence Erlbaum Associates, 1999, s. 231-236.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace.* Brno : Paido, 1999.

TOLLINGEROVÁ, D. Taxonómia učebných úloh. In: MALACH, A. (ed.) *Tvorba programu SVUMP.* Brno, 1972.

VONDRÁČEK, V. Význam kazuistík. In. *Úvahy psychiatricko-psychologické.* Praha: Aviceum, 1982, s. 35.