

Imrich IŠTVAN

VYBRANÉ KAPITOLY Z DIDAKTIKY



Prešov 2016

Názov:	Vybrané kapitoly z didaktiky
Autor:	© Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD.
Recenzenti:	prof. PaedDr. Karol LÁSZLÓ, CSc. doc. PaedDr. Petr URBÁNEK, Dr.
Odborné konzultácie:	doc. PhDr. Marta ČERNOTOVÁ, CSc.
Vydal:	Vydavateľstvo Prešovskej univerzity 2016

ISBN 978-80-555-1730-8

EAN 9788055517308

PodĎakovanie

Touto cestou vyjadrujem úprimné poďakovanie doc. PhDr. Marte Černotovej, CSc., za jej dlhoročné odborné cenné rady, konzultácie, ktoré mi poskytla nielen pri písaní tejto publikácie, ale aj v priebehu doktorandského štúdia a po jeho ukončení.

Moje poďakovanie patrí recenzentom - prof. PaedDr. Karolovi Lászlóvi, CSc. a doc. PaedDr. Petrovi Urbánkovi, Dr. - za ich odborné pripomienky a usmernenia.

Osobitné poďakovanie vyjadrujem Mgr. B. Havlíkovi za poskytnutie pedagogických dokumentov pre potrebu ilustrácie.

ZOZNAM SKRATIEK

ISCED	International Standard Classification of Education, Medzinárodná klasifikácia vzdelávania
MP	Mentálne postihnutie
MŠ SR	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu slovenskej republiky
OECD	Medzinárodná organizácia, ktorá zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch školskej dochádzky
OVP	Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu
SR	Slovenská republika
ŠkVP	Školský vzdelávací program
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav
ŠVP	Štátny vzdelávací program
ŠZŠ	Špeciálna základná škola
TVVP	Tematický výchovno-vzdelávací plán
UNESCO	Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru, ktorá má mandát na rozvoj vzdelávacieho, vedeckého a kultúrneho potenciálu svetového spoločenstva
ZŠ	Základná škola

OBSAH

ZOZNAM SKRATIEK	4
ÚVOD	7
1 DIDAKTIKA AKO VEDA.....	10
1.1 Význam - potreba didaktickej teórie	10
1.2 Pojem a predmet didaktiky v historickom pohľade	12
1.3 Všeobecná didaktika a odborové didaktiky (didaktiky predmetov).....	16
1.4 Vzťah didaktiky k iným vedám	18
2 CIELE VYUČOVACIEHO PROCESU	22
2.1 Vymedzenie pojmu vyučovací cieľ a jeho význam	22
2.2 Hierarchia a klasifikácia vyučovacích cieľov	24
2.3 Požiadavky na formulovanie špecifických cieľov	28
2.4 Chyby pri formulovaní špecifických cieľov.....	29
2.5 Taxonómie vyučovacích cieľov.....	32
3 VYUČOVACÍ PROCES	43
3.1 Vymedzenie základných pojmov	43
3.2 Fázy vyučovacieho procesu	46
3.3 Koncepce vyučovacieho procesu.....	49
3.3.1 Programované vyučovanie	51
3.3.2 Problémové vyučovanie	54
3.3.3 Kooperatívne vyučovanie.....	56
4 OBSAH VZDELÁVANIA, UČIVO, „KURIKULUM“	63
4.1 Vymedzenie základných pojmov	63
4.2 Kurikulárne (pedagogické) dokumenty	71
4.2.1 Štátny a školský vzdelávací program.....	71
4.2.2 Rámcový učebný plán a učebný plán	77
4.2.3 Tematický výchovno-vzdelávací plán	81
4.2.4 Vzdelávací štandard.....	83
4.2.5 Školské knihy	83
4.3 Didaktická analýza učiva	84

5 ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA.....	91
5.1 Vymedzenie pojmu organizačná forma	91
5.2 Delenie organizačných foriem	91
5.3 Vyučovacia hodina, exkurzia, výlet, domáca príprava	94
6 VYUČOVACIE METÓDY	101
6.1 Vymedzenie pojmu vyučovacia metóda.....	101
6.2 Klasifikácia vyučovacích metód.....	102
6.3 Stručná charakteristika vybraných vyučovacích metód....	104
6.3.1 Slovné metódy.....	104
6.3.2 Náorno-demonštračné metódy	114
6.3.3 Praktické metódy	120
6.3.4 Aktivizujúce vyučovacie metódy	121
7 DIDAKTICKÉ ZÁSADY VYUČOVACIEHO PROCESU	156
7.1 Vymedzenie pojmu didaktická zásada.....	156
7.2 Prehľad didaktických zásad	156
8 UČITEĽ	165
8.1 Pedagogicko-psychologické vymedzenie pojmu osobnosť..	165
8.2 Učiteľská rola z pohľadu vybraných teoretických východísk	167
8.3 Genéza učiteľovej osobnosti	168
8.4 Vlastnosti učiteľa.....	177
8.5 Kompetencie učiteľa.....	180
SUMMARY.....	188
VECNÝ A MENNÝ REGISTER	192

ÚVOD

„Akú väčšiu alebo lepšiu službu môžeme preukázať štátu, ako keď učíme a vzdelávame mládež? Obzvlášť v tomto čase úpadku mravov, keď klesla tak hlboko, že ju treba spoločnými silami držať na uzde a krotiť.“

Cicero, 2. De divinatione

Milí čitatelia,

publikácia z názvom Vybrané kapitoly z didaktiky, ktorú máte v rukách je určená práve Vám, t.j. študentom/-kám učiteľských študijných programov, ktorí ste a rozhodli stať sa učiteľom/-kou. Dôvody, ktoré Vás viedli k rozhodnutiu stať sa učiteľom poznáte najlepšie Vy samotní. Určite Vaším hlavným motívom pre učiteľskú dráhu nebola vidina peňazí, rýchleho zbohatnutia, či vysokého sociálneho statusu. Možno u Vás zvíťazilo spojenie obdivu, lásky ku konkrétnemu predmetu s túžbou vyučovať, odovzdávať svoje poznatky iným, či iné dôvody. Vybrali ste si profesiu, v ktorej budete patriť k tým, ktorí formujú a ovplyvňujú mladú generáciu. Učiteľské povolanie predstavuje poslanie a veľkú zodpovednosť, ktorá môže žiaka, študenta motivovať a nasmerovať ho pre budúci život. Dôležitosť, náročnosť role učiteľa odzrkadľuje i tzv. „Sokratova prisaha učiteľa“ od autora H. Hentiga (2002), ktorá obsahuje i tieto vety:

Ako učiteľ a vychovávateľ sa zaväzujem:

- rešpektovať individuálne zvláštnosti každého dieťaťa a v prípade potreby ich ochraňovať,
- zodpovedať za nepoškodenie jeho telesného a duševného vývoja,
- dbať na jeho vývoj, načúvať mu, brať ho vážne,
- hľadať jeho súhlas ku všetkému, čo činím s jeho osobou, tak ako by to bolo v prípade dospelého,
- vysvetľovať zákonitosti vývoja dieťaťa v jeho prospech – rozvíjať a podporovať jeho vlohy,
- akceptovať jeho slabosti a byť mu oporou pri prekonávaní strachu, viny, hnevu a klamstiev, pochyb a nedôvery, prehnannej citlivosti a sebecka, všade tam, kde to potrebuje,
- nepodlamovať vôľu dieťaťa ani vtedy, keď je jeho konanie nezmyselné, ale pomôcť mu ovládnuť vôľu rozumom,
- pripraviť dieťa na prevzatie zodpovednosti v spoločnosti,
- umožniť mu spoznať aký je svet, bez toho aby si ho podrobil,
- umožniť dieťaťu, aby sa dozvedelo, čo je dobrý život,
- dať mu viziú lepšieho sveta a istotu, že ho možno dosiahnuť,

¹ Vo vysokom školstve je známa tzv. Hippokratova prisaha, ktorú skladajú absolventi lekárskeho fakúlt. Uvedená „Sokratova prisaha“ sa žiaľ v našich vysokých školách učiteľského zamerania nesľubuje.

- učiť ho pravdovravnosti (In: Kantorová et al. 2008, s.3).

Poznanky, informácie v tejto učebnici by Vám mohli k naplneniu podobnej „vašej“ osobnej prísahy pomôcť.

Obsahovú štruktúru učebnice tvorí osem kapitol, ktoré obsahujú vybrané problémy z didaktickej teórie. Prvá kapitola podáva stručný prehľad o didaktike, o význame poznania didaktickej teórie pre prácu učiteľa, o vybraných predstaviteľoch, ktorí ju v priebehu dejín významne ovplyvnili. V kapitole je vymedzená podstata, rozdiely medzi všeobecnou didaktikou, didaktikami predmetov a vzťah didaktiky k iným vedám.

Obsahom druhej kapitoly je otázka vyučovacích cieľov, napr. Čo je to vyučovací cieľ? Aký má význam v práci učiteľa a žiaka a iné. Dôraz je venovaný správnosti formulovania cieľov a najčastejším chybám, ktorých sa dopúšťajú nielen študenti, ale i učitelia z praxe – učitelia základných, stredných i vysokých škôl. Prečo spomíname i chyby? Uvedomenie si, poznanie rezerv je základom na ceste k zlepšeniu.

V tretej kapitole je pozornosť venovaná vyučovaciemu procesu, vymedzeniu základných pojmov, didaktických prvkov, charakteristike jednotlivých fáz a koncepcii vyučovacieho procesu.

Štvrtá kapitola je zameraná na základné pojmy týkajúce sa obsahu vzdelávania, transformácie učiva a základných kurikulárnych dokumentov.

Zámernom piatej a šiestej kapitoly je oboznámiť čitateľov s uplatňovanými organizačnými formami a metódami práce vo výučbe. V šiestej, rozsahovo najrozsiahlejšej kapitole poskytujeme prierez tradičných a aktivizujúcich vyučovacích metód aj s odporúčaniami pre ich úspešnú realizáciu. Opierame sa pri tom nielen o domácu, ale aj zahraničnú: českú, americkú a nemeckú odbornú literatúru s dôrazom na koncepciu kooperatívneho učenia a vyučovania. Dúfame, že kapitola sa stane pre študentov inšpiráciou, podnetom k vyhľadávaniu a využívaniu bohatého repertoára aktivizujúcich metód – podľa vlastnej tvorivosti každého budúceho učiteľa.

Siedma kapitola vymedzuje didaktické princípy, platnosť a aktuálnosť ktorých už od čias J.A. Komenského nestratili ani v súčasnosti na dôležitosti. Pokiaľ bude škola existovať i ich rešpektovanie a uplatňovanie bude základom úspešnej práce učiteľa.

Posledná kapitola je orientovaná pedeutologicky, t.j. orientuje sa na učiteľa. Kapitola rozoberá pojem osobnosť učiteľa z pedagogicko-psychologického hľadiska, popisuje genézu učiteľovej osobnosti v rámci jeho profesionálnej dráhy (riziká, ktoré je potrebné prekonať), vlastnosti tzv. „dobrého učiteľa“, ako aj spôsobilosti, ktorými by sa mal každý učiteľ vyznačovať. Táto kapitola je písaná v duchu myšlienok českého pedagóga J. Uhra (1932), ktorého presvedčenie o významnosti učiteľa môžeme vyjadriť slovami:

„Osobnosť je vo výchove najdôležitejším činiteľom. Nespasí nás ani nová organizácia, aj keď je dôležitá, ani osnovy, aj keď sú tiež dôležité. To všetko sú len prostriedky. Je teda osobnosť aj hlavným problémom školskej reformy. Ak sa nám nepodari reformovať niečo v tomto smere, nič sme nezreformovali.“

Táto publikácia sa nesnaží byť vyčerpávajúcim príspevkom k problematike didaktickej teórie, ale je skôr úvodom k pochopeniu jednotlivých didaktických otázok. Publikácia je primárne určená pre potreby študentov PU v Prešove. Nemožno konštatovať, že na knižnom trhu existuje málo štúdijských zdrojov, poznatkov z didaktiky od domácich a zahraničných autorov. Naše vybrané kapitoly z didaktiky zohľadňujú potrebu teoretického ponoru do pedagogickej prípravy budúcich učiteľov aj vzhľadom k tomu, že v učebných plánoch na fakultách PU je podľa nášho názoru venovaný nízky počet hodín všeobecnej pedagogickej prípravy. Publikácia nie je vyčerpávajúcim ponorom do oblasti historického vývoja didaktických smerov a koncepcií. Nevenujeme sa napr. osobnosti žiaka, rozvoju jeho myslenia, pretože študenti v učebnom pláne absolvujú paralelne aj psychologické disciplíny. Odporúčame preto čitateľom, aby si pri čítaní týchto textov vybavovali aj poznatky z psychológie. Náš text venuje väčšiu pozornosť teóriám vyučovania, menej teóriam vzdelávania. Text je doplnený o „pragmatický“ popis modernejších vyučovacích metód, ktoré nie sú v staršej didaktickej literatúre popísané. Text každej kapitoly obsahuje niekoľko otázok a úloh, ktoré poskytnú čitateľovi spätnú väzbu z hľadiska kognitívnych, psychomotorických cieľov. Na viacerých miestach publikácie sú uvedené odkazy na internetové a iné klasické zdroje rozširujúcich poznatkov, ktoré učiacemu sa vrelo odporúčame.

Autor

1 DIDAKTIKA AKO VEDA

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- definovať pojem didaktika;
- vymedziť predmet didaktiky v minulosti a v súčasnosti;
- popísať rozdiely medzi všeobecnou a predmetovou didaktikou;
- uvedomiť si a obhájiť potrebu didaktickej teórie pre budúcich pedagógov;
- uviesť vzťah medzi didaktikou a ostatnými vednými disciplínami.

1.1 Význam - potreba didaktickej teórie

Vo výchove človeka, v príprave mladej generácie hrali otázky výchovy a vzdelávania vždy dôležitú úlohu. V zhruba v 6.-5. storočí pred našim letopočtom sa výchova dostala do stredobodu záujmu filozofov. Po niekoľko storočí sa otázky výchovy a vzdelávania riešili v rámci filozofie. V 19. storočí sa pedagogika vyčlenila z filozofie ako samostatná veda, pozostávajúca z viacerých pedagogických disciplín, vrátane didaktiky. Ide o pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá otázkami vzdelávania a vyučovania.

Podstatu a význam didaktiky dokonale vystihol W. H. Peterssen (2001), ktorý na margo didaktiky povedal: *„didaktika patrí k pedagogickej teórii a praxi ako trne k ruži. Nedá sa prehliadnuť, ale nemožno si ju ani odmyslieť.“* Každý, kto sa zaoberá pedagogikou, či už v teoretickej, alebo v praktickej rovine, sa dostane do styku s didaktikou.

Didaktika je bezpodmienečne potrebná najmä pre učiteľov. Možno patriť k tým, ktorí si položili otázku: Prečo sa musí učiteľ zaoberať teóriou didaktiky? Prečo, ako študenti učiteľských smerov musíte nadobudnúť poznatky z predmetu všeobecná didaktika? Odpoveď je jednoduchá. Podľa nemeckého autora R. Winkela (In: Peterssen 2001, s. 14) je didaktická teória pre učiteľa nevyhnutná predovšetkým z dvoch príčin:

- 1) Po prvé to, čo sa vyučuje a žiak sa má naučiť, je o to neprehľadnejšie a ťažšie, o čo hlbšie prenikneme do určitej oblasti. To znamená, že bez účinných pomôcok sa laické vyučovanie a učenie stáva diletantizmom.
- 2) Pod druhé, v škole sa má vyučovať a učiť plánovite – systematicky. Znamená to, že ak by vyučovanie a učenie bolo úplne prenechané ľubovôli, kultúrnosť v spoločnosti by sa rozvíjala chaoticky na pokusoch a omyloch. Nutnosť vyučovania vyplýva aj z deficitu prirodzeného vzdelania. Príroda a spoločnosť ako uvádza Z. Veselá (1979) poskytujú človeku, i mimo systematické vyučovanie, hojnosť vzdelávacej látky v podobe každodenných skúseností, ako i dostatok podnetov,

aby túto látku spracoval. Touto cestou každý z nás nadobúda mnoho informácií, poznatkov, čím dochádza k vývoju „zdravého rozumu“. Avšak vzdelávacie vplyvy prírody, genetickej vybavenosti i spoločnosti vo svojej neprehľadnej rozmanitosti a náhodnosti nepostačujú, aby človeku poskytl jednotné, systematické, všeobecné a odborné vzdelanie. Je potrebné byť oboznámený i s psychologickými pojmami napr. zrenie, učenie nápodobou, učenie pokusom a omylom.

Profesionalizácia učiteľského povolania v SR vyžaduje široké pedagogické a psychologické vzdelanie, didaktickú prípravu v zmysle zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch V § 7 odsek 1 daného zákona sa uvádza, že *„Kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti je a) získanie profesijných kompetencií absolvovaním študijného programu alebo vzdelávacieho programu v požadovanom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania alebo b) získanie profesijných kompetencií pre pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení ...“*

Podľa B. Kasáčovej (2004) špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite. Profesionalizácia je možná, ak sú zachované určité podmienky profesionality. V čom spočíva profesionalita učiteľa? Z. Helus (1995) vychádzajúc zo systému kompetencií sformuloval nároky na profesiu učiteľa:

1. Učiteľ má byť **odborníkom** na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy.
2. Má byť **osobnostne zrelý**, na vyspelej **poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej úrovni**.
3. Učiteľ má byť **akceptovateľným partnerom** pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov ...), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov. K tejto podstate sa viaže **vysoká miera spoločenskej zodpovednosti**.
4. Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho **ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania** (In: Kasáčová 2004, s. 24-25).

Z vyššie uvedeného zákona si uvedomíme, že aj spoločnosť slovami zákona kladie dôraz na požiadavku, že každý učiteľ potrebuje didaktickú teóriu, aby svoje konanie orientoval podľa všeobecne uznávaných noriem a pedagogických zákonitostí. Didaktická teória poskytuje učiteľovi oporu - kategórie, pomocou ktorých môže pochopiť a rozanalyzovať predpoklady svojho konania aby následne, stavajúc na takejto analýze, mohol rozhodovať o svojom konaní. Od učiteľa sa

očakáva, že bude vedieť odôvodniť svoje rozhodnutia (napr. prečo využil skupinovú prácu, a nie samostatnú prácu, prečo preberal učebnú látku induktívnym a nie deduktívnym spôsobom) a jeho konanie sa nebude riadiť mimovoľnými náladami a nebude ovplyvnené vonkajšími vplyvmi (napr. haló efektom a iné). Ako uvádza M. Černotová (2006) práca učiteľa by nemala byť voluntaristická. Didaktika učiteľovi ukazuje smer jeho profesionálneho pôsobenia.

1.2 Pojem a predmet didaktiky v historickom pohľade

Ako je známe z učebníc didaktiky (Maňák 1993; Skalková 2007; Lehner 2009; Zormanová 2014; Benková 2015; Petlák 2016 a iní) z etymologického hľadiska siahajú korene slova didaktika do antického Grécka (cca. 600-200 pred Kristom). Zaužívané boli slová – „didaskein“ čo znamená učiť, vyučovať, „didáskalos“ – bol učiteľ (väčšinou vzdelaný otrok) a „didaskaleion“ bola škola, resp. miestnosť, kde prebiehala výučba. Pedagogické myšlienky nájdeme u **Sokrata** (469-399 pred K.), **Platóna** (424 – 348 pred K.), **Aristotela** (384-322 pred K.), **M.F. Quintiliána** (42 -118 po K.).

Didaktika sa rozvíjala v sústave pedagogických vied a umení. V prvej polovici 19. storočia sa didaktika začala vyčleňovať ako špeciálna časť pedagogiky, ktorá sa systematicky zaoberala otázkami teórie vyučovania. Keďže rozsah tejto kapitoly nedovoľuje systematicky analyzovať názory na túto vednú disciplínu a uviesť všetky charakteristiky autorov, ktorí sa otázkami didaktiky venovali a venujú, spomenieme len niektorých.

Začiatky tvorby všeobecnej teórie didaktiky siahajú do 17. storočia. V tomto storočí sa termín didaktika začal používať v špeciálne pedagogickom zmysle. Počiatky tvorby všeobecných didaktických teórií sú späté s menami **Wofgang Ratke** (1571 – 1635) a **Ján Amos Komenský** (1592 -1670).

W. Ratke bol prvý nemecký didaktik, ktorého myšlienky vychádzali z reformácie a humanizmu. Používal výrazy „Methodus didactica“, t.z. Lehrweg – cesta učenia a „Didactica als Lehrart“ – didaktika ako spôsob učenia. Toto slovo sa v tej dobe interpretovalo ako umenie učiť niekoho. Za obohatenie a zemeписné rozšírenie pojmu didaktika, vďačíme J. A. Komenskému, menovite jeho dielam s rovnocenným názvom „Veľká didaktika“ (1629, 1638) a „Analytická didaktika“ (1648).

Vo svojom diele „Didactica Magna“ (1657) chápe J. A. Komenský didaktiku **„ako všeobecné umenie, ako naučiť všetkých všetkému“**. Pojem didaktiky chápe J.A. Komenský širšie, ako ho rozumieme dnes my. Jasne to vyplýva z titulného listu Veľkej didaktiky, kde definuje didaktiku ako *„všeobecné umenie učiť všetkých všetko alebo spoľahlivý a vyberaný spôsob, ako možno po všetkých obciach, mestách a dedinách niektorého kresťanského štátu zriaďovať*

také školy, aby sa všetka mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla vyučovať v náukách, zušľachťovať v mravoch, naplňať zbožnosťou, a tak v rokoch dospievania stručne, príjemne a dôkladne sa naučiť všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život“ (Komenský 1991, s. 5).

Didaktiku chápe J.A. Komenský v širokom slova zmysle. Pre neho nie je didaktika len teóriou vyučovania. Komenský zahrňuje do nej všeobecné otázky cieľov a úloh výchovy, teóriu výchovy otázky obsahu vzdelania, mravnej, náboženskej a telesnej výchovy, vyučovacie zásady a metódy, organizáciu školskej sústavy a pod. Pod didaktikou rozumie J.A. Komenský celú náuku o výchove, ktorá dnes tvorí predmet celej pedagogiky.

Z ďalších významných pedagógov, ktorí prispeli k rozvoju didaktiky môžeme spomenúť najmä **J. Locka** (1632-1704), ktorý skúmal obsah vedomostí anglického gentlemana, a ako prvý v dejinách podrobne rozpracoval otázku telesnej výchovy v duchu myšlienky „*v zdravom tele, zdravý duch*“. Ďalej bol to **J. J. Rousseau** (1712-1778), ktorý svojim dielom *Emil alebo o výchove* (1762) rozvinul najmä zásadu slobodného rozvoja dieťaťa a nenásilného metodického pôsobenia v učení sa. Dieťa sa má učiť len to, čo uzná za potrebné a len vtedy, keď sa mu chce, pričom učiteľ má navodiť priaznivú situáciu pre učenie sa dieťaťa. Fyzické tresty sú nahradené metódou prirodzených následkov.

Významnú zásluhu pre rozvoj didaktickej teórie mal tiež švajčiarsky pokrokový pedagóg **J. H. Pestalozzi** (1776-1827), ktorý ostro kritizoval vtedajšiu školu pre mechanické učenie spamäti, dogmatickosť a zanedbávanie duševného vývinu dieťaťa. Svoje názory zhrnul v diele *Ako Gertrúda učí svoje deti* (1801). Vo svojej teórii výchovy sa usiloval spájať tri stránky výchovy: rozumovú, mravnú a pracovnú. Za základ svojich didaktických náhľadov postavil J.H. Pestalozzi pojem elementárneho vyučovania. Elementárne vzdelanie rozumel ako rozkúskovanie vyučovacieho postupu na prvky, spočívajúce v podstate každého poznania. J. H. Pestalozzi stanovil tri prvky, elementy poznania, a to: *číslo, tvar a slovo*. Ak si chce človek objasniť nejakú vec, musí ju vraj pozorovať z troch hľadísk: 1. koľko predmetov má pred očami, 2. akého sú tvaru a 3. ako sa nazývajú. Po J.A. Komenskom bol J.H. Pestalozzi najväčším didaktikom, ktorý ďaleko posunul napred metodické problémy. J.H. Pestalozzi bol prvým pedagógom, ktorý spracoval základy metodík predmetov v začiatočnom vyučovaní – metodiku materinského jazyka, metodiku počtov, metodiku zemepisu.

Ďalším významným medzníkom vo výstavbe teórie didaktiky sú diela nemeckého pedagóga **J. F. Herbarta** (1776-1848): *Všeobecná pedagogika* odvodená z cieľov výchovy (1806), *Všeobecná praktická filozofia* (1808), *Náčrt prednášok z pedagogiky* (1835). Pri svojich

úvahách a prednáškach o pedagogike sa stretával s chápaním didaktiky, ako vedy o vyučovaní. J.F. Herbart chápe didaktiku ako vedu o vyučovaní, a ako takú ju začleňuje do širšej pedagogiky, do vedy o výchove. Výhovný proces delil J. F. Herbart na tri zložky: ovládanie, vyučovanie a mravnú výchovu. V rámci vyučovania sa výchova nerealizuje v bezprostrednom vzťahu vychovávateľa a chovanca, ale vytvára sa medzi nimi sprostredkovaný vzťah. Sú medzi nimi vyučovacie predmety, ktoré k nim pristupujú ako tretí prvok. Didaktika sa teda sústreďuje predovšetkým na problém vyučovacích predmetov. Jej úlohou je, ako uvádza W.H. Peterssen (2001), objasniť ich problémy výberu, usporiadania a zoradenia, ako aj ich stvárnenia. J.F. Herbarta možno považovať za „otca tradičného vyučovania“ (ktoré žiaľ pretrváva do dneška) v ktorom boli dôležité 4 formálne stupne vyučovania, a to: *jasnosť* (pokojné vhlbenie sa do predmetu, keď učiteľ vysvetľuje nové učivo), *asociácia* (združovanie predstáv, spájanie predstáv s predstavami skôr získanými, uskutočňuje sa pri rozhovore o preberanom učive), *systém* (vyvodzovanie záverov vyplývajúcich zo spojenia nových predstáv so starými, vyvodzovanie pravidiel, zovšeobecňovanie), *metóda* (praktické použitie nadobudnutých poznatkov, praktické precvičovanie). J.F. Herbart mal veľký vplyv na rozvoj didaktického myslenia v 19. stor. v Európe i v Amerike.

K. D. Ušinskij (1824-1870), ruský pedagóg napísal diela Človek ako objekt výchovy, Materinská reč a Detský svet. K.D. Ušinskij rozviedol najmä elementárne vzdelávanie, ktoré zdôrazňovalo význam materinského jazyka a rozpracoval niektoré didaktiky predmetov. Z didaktických kategórií rozpracoval didaktické zásady. Žiadal, aby mal učiteľ vždy na zreteli vekové a psychické osobitosti detí. Veľký význam prikladal zásade primeranosti, názornosti, trvalého osvojovania vedomostí v škole. Pokúsil sa vybudovať pedagogiku na psychologickom základe.

J. Dewey (1859-1952) bol hlavným predstaviteľom pragmatickej pedagogiky, čo v didaktike znamenalo rozklad hromadného triedno-hodinového systému vyučovania (základy ktorého nachádzame u J.A. Komenského) a prechod na učenie podľa osobných učebných plánov. Centrum pozornosti sa prenieslo z učiva na žiaka, rešpektovanie jeho záujmov a potrieb. Vplyv pragmatizmu vyvolal silný ohlas v didaktike USA a v období medzi svetovými vojnami aj v Európe. J. Dewey a iní pragmatickí pedagógovia rozpracovali metodiku individuálneho učenia sa žiakov (laboratórne cvičenia, práca s knihou, exkurzie a pod.). Nedostatkom teórie J. Deweya (László, Osvaldová 2014) bolo

preceňovanie žiackych individuálnych skúseností, jednostranný prakticismus a príkon k pedocentrickým názorom².

Z vyššie uvedeného vyplýva, že pojem a predmet didaktiky bol chápaný rôzne. Podľa súčasných prístupov predmetom didaktiky je vyučovanie a vzdelávanie. Didaktika skúma všetky javy a procesy, ktoré sa týkajú zámernej myšlienkovvej a motorickej kultivácie človeka. Zaoberá sa v podstate cieľmi a obsahom vzdelávania a vyučovania, prostriedkami a podmienkami, organizáciou vyučovania, jeho projektovaním i hodnotením. Aktuálnym problémom didaktiky je skvalitňovanie vzdelávania a vyučovania vzhľadom k potrebám dnešnej spoločnosti.

Didaktika podľa mnohých domácich ako aj zahraničných autorov (Skalková 2007; Lehner 2009; Turek 2014; László, Osvaldová 2014; Zormanová 2014; Petlák 2016) odpovedá na nasledujúce otázky:

- *Prečo je potrebná výučba?*,
- *Čo si majú žiaci, študenti osvojiť v škole, čo je nutné vyučovať?*,
- *Ako majú učitelia viesť výučbu?*,
- *Ktoré prvky ovplyvňujú efektívne vyučovanie?*,
- *Ako realizovať kontrolu výučby? a iné.*

Úlohy didaktiky výstižne a nadčasovo vyjadril J. A. Komenský: „Začiatkom a koncom našej didaktiky nech je: hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili, ale žiaci sa viac naučili, aby bolo v školách menej zhonu, nechuti a márnej práce, no viac voľného času, potešenia a zaručeného úspechu, v kresťanskom štáte menej temnôt, zmätkov a roztržiek, no viacej svetla, poriadku, mieru a pokoja“ (Komenský 1991, s. 12). Komenský zdôrazňoval, aby didaktika viedla učiteľov „A to učiť spoľahlivo, aby musel nastať výsledok. A učiť ľahko, aby to neobťažovalo alebo neznechucovalo ani učiteľov, ani žiakov, ale skôr aby to bolo obom príjemné. A učiť dôkladne, a nie povrchné a len naoko, ale privádzaním k pravému vzdelaniu, dobrým mravom a úprimnej zbožnosti“ (Komenský 1991, s. 26).

Dnešné chápanie predmetu pedagogiky je podľa E. Petláka (2016, s. 22) nasledovné: „Didaktika je veda o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a učenia.“ Pod obsahom vzdelania sa rozumie to, čo sa žiak, študent má naučiť. Pod procesom vyučovania sa rozumejú metódy, zásady, organizácia a organizačné formy vyučovania, ale aj prostriedky využívané vo vyučovaní. Patria tu aj otázky interakcie (vzťahu medzi učiteľom a žiakom).

² Pedocentrické chápanie vyučovania je také, v ktorom je za dominantný prvok považovaný žiak. Pedocentristi zdôrazňujú rešpektovanie prirodzených vzťahov medzi učiteľom a žiakom, vekové osobitosti žiakov, ich potreby a záujmy. V súčasnosti slovenské tzv. alternatívne školstvo sa vracia k vybraným myšlienkam pedocentrizmu.

Podobne aj J. Skalková (2007, s. 15) vymedzuje didaktiku „ako teóriu vzdelávania a vyučovania.“ Ďalej autorka uvádza, didaktika sa zaoberá problematikou vzdelávacích obsahov, vyučovaním a učením.

Didaktika plní viacero funkcií (Turek 2014, s. 18):

1. *Diagnostickú funkciu* – skúma vyučovací proces (ako prebieha vyučovací proces v praxi, aká je jeho efektívnosť a pod.
2. *Prognostickú funkciu* – odhaľuje zákonitosti vyučovacieho procesu, ktoré rozhodujú o jeho úspešnom priebehu.
3. *Inštrumentálnu funkciu* – opisuje, ako treba určovať ciele, vyberať učivo, voliť metódy, organizačné formy, materiálne prostriedky výučby, ako racionálne a efektívne vyučovať i učiť sa.
4. *Normatívnu funkciu* – určuje aj kritériá efektívnosti vyučovacieho procesu, podmienky a prostriedky, ktoré im zodpovedajú.

1.3 Všeobecná didaktika a odborové didaktiky (didaktiky predmetov)

Didaktická problematika je veľmi široká, pretože sa týka celoživotného vzdelávania človeka. Viacerí autori (Skalková 2007; Beyer 2008; Lehner 2009; László, Osvaldová 2014; Petlák 2016 a iní) uvádzajú, že didaktickými otázkami sa zaoberá nielen všeobecná, ale aj ďalšie didaktické disciplíny.

Všeobecná didaktika skúma a vysvetľuje všeobecné zákonitosti vzdelávania a didaktického procesu. Rieši vyššie spomenuté problémy na úrovni princípov, zákonitostí, systémových vzťahov a zovšeobecnení. Zaoberá sa teda otázkami vyučovacieho procesu vo všeobecnosti, bez ohľadu na určitý konkrétny vyučovací predmet. Utvára základnú teoretickú bázu pre tvorbu obsahu vzdelávania, organizáciu a priebeh didaktického procesu na všetkých úrovniach a pre všetky druhy a formy vzdelávania.

Predmetové didaktiky označované v staršej literatúre ako metodiky predmetov vznikli a rozvíjali sa popri všeobecnej didaktike. Odporúča sa nepoužívať názov metodika predmetov, ktorý predstavuje zúžené chápanie orientované výlučne k metódam. Odborová didaktika rozpracováva všeobecnú didaktickú teóriu v dimenziách oboru transformovaného do vyučovacieho procesu. Znamená to, že didaktiky predmetov sa zaoberajú cieľmi, obsahom, prostriedkami a procesom vyučovania v jednotlivých predmetoch.

Didaktiky predmetov (Köhnlein 2008) plnia dôležitú sprostredkovateľskú úlohu medzi vedou, ku ktorej smeruje učiteľské zameranie, spoločnosťou a výchovno-vzdelávacími inštitúciami za predpokladu didaktickej transformácie vedeckých poznatkov.

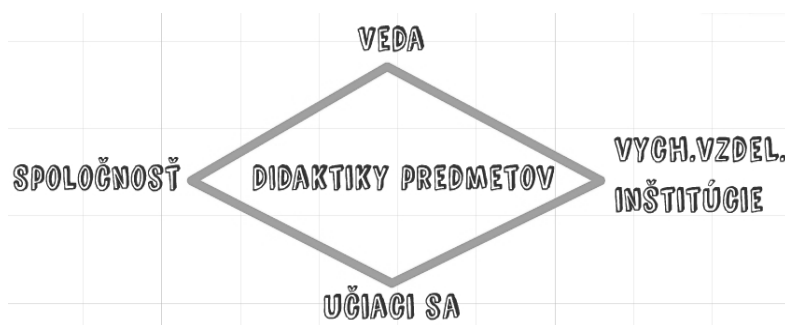


Schéma 1 Úloha didaktiky predmetov

Zdroj: Köhnlein 2008, s.9

Medzi všeobecnou didaktikou a didaktikami predmetov existuje úzky, vzájomný vzťah. Všeobecná didaktika poskytuje všeobecný teoretický základ, z ktorého didaktiky predmetov vychádzajú pri rozvíjaní špecifickej problematiky svojho predmetu. Naopak didaktiky predmetov obohacujú všeobecnú didaktiku tým, že zovšeobecňujú svoje výsledky, čím prispievajú k všeobecným didaktickým záverom.

Didaktiku môžeme rozlišovať podľa viacerých hľadísk:

- a) podľa stupňa škôl
 - predškolská didaktika (pre materské školy),
 - didaktika základnej školy (didaktika 1. stupňa, didaktika 2. stupňa);
 - stredoškolská didaktika,
 - vysokoškolská didaktika,
 - didaktika dospelých.

Uvedené didaktiky majú účelový charakter, slúžia k profesionálnej príprave učiteľov jednotlivých stupňov škôl a k príprave lektorov vzdelávania dospelých.

Osobitným druhom didaktiky je podľa I. Tureka (2014) **špeciálna didaktika**, určená na vyučovanie a učenie sa žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami: nadaných žiakov a handicapovaných, znevýhodnených žiakov (napr. so zníženými intelektuálnymi schopnosťami, pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, s poruchami zraku, sluchu, reči, a pod.).

- b) podľa inštitucionálno-organizačných subjektov uskutočňujúcich vzdelávanie
 - školská didaktika,
 - osvetová didaktika,
 - spoločensko-organizačná didaktika,
 - zamestnávateľsko-organizačná didaktika.

1.4 Vzťah didaktiky k iným vedám

Ako poukazujú viacerí autori (Maňák 1993; Skalková 2007; Turek 2014; Petlák 2016 a iní) aj napriek tomu, že je didaktika chápaná ako samostatná pedagogická disciplína, nemožno ju oddeľovať a izolovať od ostatných vied. Všeobecná didaktika spolupracuje s inými pedagogickými vedami. Čerpá z histórie pedagogiky a školstva, t.j. reflektuje názory pedagógov, výchovno-vzdelávacie systémy, v nich uplatňované metódy, formy práce a pod. Možnosti inšpirácie ponúka didaktike tiež porovnávacia pedagogika, ktorá sa zaoberá systémami výchovy a vzdelávania v rôznych krajinách. Úzky je aj vzťah didaktiky a teórie výchovy ako aj metodológie pedagogiky. Metodológia pedagogiky poskytuje didaktike rôzne výskumné metódy, ktoré potom didaktika využíva pri skúmaní rôznych didaktických javov.

Didaktika spolupracuje taktiež aj s inými vedami, ako napr.:

a) filozofia a didaktika

Filozofia je veda o vytváraní názorov človeka na prírodu a spoločnosť. Človek pomocou konkrétnych vied, či už v oblasti prírody alebo spoločnosti preniká do poznávania reality objektívneho sveta a na základe získaných poznatkov modeluje obraz sveta. Poznatky konkrétnych vied sú podkladom pre filozofiu, ktorá pomocou nich konštruuje model sveta. Vyučovací proces je z pohľadu žiaka poznávacím procesom. Pre didaktiku má význam tá časť filozofie, ktorá sa zaoberá teóriou poznávania (gnozeológia). Poznávací proces vo vyučovaní a v učení dieťaťa zohráva rozhodujúcu úlohu v prenikaní do poznávania skutočnosti javov a procesov, ktoré možno riešiť len tak, že poznáme jednotlivé filozofické prístupy poznávacieho procesu, a to ako poznávacieho subjektu, tak aj objektu.

b) psychológia a didaktika

Vzťah medzi didaktikou a psychológiou je veľmi blízky. Psychológia skúma psychiku človeka a jej poznatky sú východiskové pre pedagogiku. Psychológia zisťuje a konštatuje v akom stave sa nachádzajú jednotlivé psychické stavy a procesy človeka z aspektu jeho vývinu a možnosti praktického využitia. Jednotlivé pedagogické disciplíny ako všeobecná, vývinová a pedagogická psychológia poskytujú didaktike základ pre riešenie otázok súvisiacich s psychickými poznávacími procesmi. Poznatky, napr. z vývinovej psychológie sa aplikujú pri výbere učiva z hľadiska jeho primeranosti veku žiaka, pri výbere metód práce učiteľa. Učiteľ môže pracovať výchovne správne len vtedy, keď dobre pozná psychické procesy a javy so zameraním na vekové obdobie svojich žiakov. Medzi didaktikou a psychológiou neexistuje len jednostranný vzťah, nakoľko aj psychológia čerpá z didaktiky (skúma ako vyučovanie pôsobí na psychiku osobnosti).

c) sociológia a didaktika

Sociológia je veda o spoločnosti, o jej sociálnom zložení, vnútornom rozvrstvení a pod. Skúma rôzne aspekty súčasného spoločenského diania v rámci skupín (napr. život v rodine, záujmových skupinách). Zisťovanie spoločenských vzťahov v mikro a makro-útvaroch, vplyvy na sociálny status a štruktúru môžu mať účinný dopad aj pre prácu učiteľa. Škola a jej triedy sú tiež sociálne skupiny, v ktorých pôsobia určité spoločenské zákonitosti (napr. vytváranie spoločenstva triedy – kolektívu, postavenie žiakov v kolektíve, vzťahy a interakcie medzi žiakmi v triede, medzi triedami, a pod.

d) kybernetika a didaktika

Kybernetika sa zaoberá všeobecnými princípmi riadenia a prenosu informácií o živých a neživých organizmoch. Hovoríme, vždy o riadiacej zložke, medzi ktorými je vzájomný vzťah. Poznatky kybernetiky možno aplikovať aj vo vyučovacom procese (v tejto súvislosti hovoríme o didaktickom systéme). Poznatky kybernetiky sa využívajú tiež pri programovanom vyučovaní.

e) logika a didaktika

Logika je veda o formálnej stránke a o vývine poznávacích postupov uskutočňovaných myslením a spravidla vyjadrovaných v jazyku. Je veda o formách správneho myslenia. Poznatky o základných formách myslenia, ktorými sú pojem, súd, úsudok, a zovšeobecnenie – sú základnou požiadavkou na prácu každého učiteľa. Činnosť učiteľa, každá vyučovacia hodina, musia mať logický aspekt vedúci k pochopeniu poznávanej skutočnosti.

f) hygiena a didaktika

Hygiena je vedou o ochrane, udržiavaní a podmienkach zdravia. Poznatky z biológie a hygieny je potrebné rešpektovať aj v didaktike a uplatňovať vo vyučovacej praxi napr. pri osvetlení tried, farbe tabule a tried, výške stoličiek a lavíc, teplote v triede a pod. Uvedené činitele majú vplyv na priebeh celého vyučovacieho procesu a pôsobia na zdravotný stav žiakov. Psychohygiena sa zaoberá duševnou hygienou žiakov. Tá závisí od dobre zostaveného rozvrhu hodín, od počtu hodín v týždni od striedania predmetov a pod.

Didaktici (Maňák 1993; Skalková 2007; Lehner 2009; Zormanová 2014; Petlák 2016) sa zhodujú, že všetky didakticky využiteľné poznatky uvedených vied treba rešpektovať a plne využívať pri rozvíjaní didaktiky. Uvedená skutočnosť ponúka celostnejší pohľad na súčasného človeka, na základe ktorého je možné úplnejšie, a teda aj reálnejšie pristupovať k skúmaniu problematiky vzdelávania a výučby. Didaktická teória sa môže správne formovať len na širokej interdisciplinárnej teoretickej báze, aby mohla vo vzájomných väzbách a vzťahoch analyzovať a komplexne didakticky zhodnocovať všetky faktory, ktoré prispievajú k úspešnosti vzdelávania a výučby žiakov

alebo zapríčiňujú vzdelávaciu neúspešnosť a robiť správne teoretické závery a odporúčania pre prax.



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: Porovnajte chápanie didaktiky v minulosti a v súčasnosti.

Úloha č.2: Popíšte, ktorí významní predstavitelia ovplyvnili vývoj didaktickej teórie a čím prispeli k jej rozvoju.

Úloha č.3: Zdôvodnite dôležitosť didaktickej teórie v práci učiteľov.

Úloha č.4: Uveďte, v čom sa odlišuje všeobecná didaktika od didaktik predmetov, vysvetlite aký je medzi nimi vzťah.

Úloha č.5: Popíšte ktoré poznatky z psychológie, napr. o zapamätaní využijete v príprave plánu vyučovacej hodiny.

Použitá literatúra:

- BENKOVÁ, M., 2015. *Všeobecná didaktika*. Košice: KIP TUKE. ISBN 978-80-553-2182-0.
- BEYER, K., ed., 2008. *Didactica nova Band 8. Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0366-9.
- ČERNOTOVÁ, M. et al., 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 80-8068-317-4.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-352-7.
- KANTOROVÁ, J. et al., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOMENSKÝ, J. A., 1991. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01022-3.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ, 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: Haupt-Verlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- MEDYNSKIJ, E.N., 1950. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- PETERSEN, W.H., 2001. *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. ISBN 978-3-4860-2561-3.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- MAŇÁK, J., 1993. *Nárys didaktiky*. Brno: PF MU. ISBN 80-210-0210-7.

- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOMR, M. et al., 1987. *Dejiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN.
- SROGOŇ, T., CACH, J., MATEJ, J. et al., 1986. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8186-004-5.
- VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

2 CIELE VYUČOVACIEHO PROCESU

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem cieľ vo vyučovacom procese;
- obhájiť dôležitosť, význam špecifických cieľov v práci učiteľa a žiakov;
- správne sformulovať vyučovacie ciele v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti samostatne, ako aj za pomoci jednotlivých taxonómií cieľov,
- správne formulovať ciele v súlade s požiadavkami kladenými na špecifické ciele;
- uviesť najčastejšie chyby pri formulovaní cieľov a správne opraviť chybne naformulované ciele.

2.1 Vymedzenie pojmu vyučovací cieľ a jeho význam

Ako je známe z poznania vývoja ľudského myslenia, histórie i z poznania dejín pedagogiky, každá spoločnosť zasahuje do rozvoja jedincov, utvára ich v zhode so svojimi ideálmi a potrebami. Každá doba prináša nové ciele, obsah i prostriedky výchovy a vzdelávania. Každé „úspešné“ vyučovanie musí vyústiť do úspešného a efektívneho učenia. Učiteľ musí vedieť posúdiť či k učeniu došlo, či došlo k zamýšľaným zmenám vo vedomostiach, schopnostiach, zručnostiach, postojoch a vlastnostiach žiakov. Viacerí autori (Vališová, Singule, Valenta 1990; Skalková 2007; Kalhous, Obst 2009; Petlák 2016 a iní) sa zhodujú v tom, že základnou podmienkou účinného výchovno-vzdelávacieho procesu na ktoromkoľvek stupni a druhu školy, je definovať jasne, presne a konkrétne ciele výučby, aby bolo možné sledovať, kontrolovať i merať ich dosahovanie. J. Maňák (1993) uvádza, že ciele sú v našej škole odvodené z hodnotovej sústavy našej demokratickej spoločnosti. V pedagogicky koncentrovanej podobe sú zakotvené v hlavných kurikulárnych dokumentoch a to napr.: v štátnom vzdelávacom programe, vo vzdelávacích štandardoch, v učebných osnovách, prostredníctvom, ktorých sa usmerňuje výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľov.

Vyučovací cieľ považujeme za dôležitú kategóriu všeobecnej didaktiky a didaktík jednotlivých predmetov. Už J.A. Komenský (učiteľ národov) vyzdvihoval dôležitosť cieľa slovami „*Cieľa si všímaj pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú pre cieľ, vôbec nie, pre seba samé. Ak sa neustále hľadá k cieľu, je možné sa vyhnúť zákrutám*“ (Komenský 1991).

V odbornej didaktickej literatúre sa môžeme stretnúť s podobnými vymedzeniami pojmu cieľ. Najčastejšie sa pod cieľom rozumie **ideálna predstava toho, čo sa má výchovnou a vzdelávacou činnosťou dosiahnuť**. Napr.: Žiaci dokážu po

vyučovacej hodine vymenovať vybrané slová po r. Žiaci dokážu posúdiť a vo svojom konaní uprednostniť zdravú stravu pred nezdravou.

A.Vališová, F. Singule, J. Valenta (1990, s. 38) charakterizujú vyučovací cieľ, „*ako zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému učiteľ v súčinnosti so žiakom smeruje*. Tento výsledok býva vyjadrený v zmenách v osobnosti žiaka, ku ktorým dochádza v priebehu vyučovacieho procesu. Tieto zmeny sa týkajú nielen vedomostí, zručností, ale aj návykov žiakov, ich vlastností, názorov, postojov, hodnotovej orientácie a presvedčenia.

Vyučovací cieľ predstavuje podľa R. Šikulovej, L. Müllerovej (2001, s. 58) „*zamýšľaný, očakávaný a žiaduci stav (zmenu), ku ktorému učiteľ v spolupráci so žiakmi smeruje*.“ Tento stav je vyjadrený v zmenách, ktoré žiaci dosiahnu vo vedomostiach, zručnostiach, vlastnostiach, v utváraní hodnotovej orientácie, v celkovom osobnostnom rozvoji.


Z. Kalhous, O. Obst et al. (2009, s. 274) rozumejú pod vyučovacím cieľom „*predstavu o kvalitatívnych i kvantitatívnych zmenách u jednotlivých žiakov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti, ktoré sa majú dosiahnuť v stanovenom čase počas výučby*.

Podobne, ako vyššie uvedené autorky, ponímame kategóriu cieľa, ako plánovaný, očakávaný, želateľný stav (zmenu), a nie ako reálne dosiahnutý výsledok. Výsledok výučby je už reálny stav - reálna zmena, ku ktorej došlo. Snahou učiteľov by malo byť, aby rozdiel medzi vyučovacím cieľom a výsledkom výučby bol čo najmenší.


Ciele nepôsobia automaticky, ale sú sprostredkovávané učiteľom, prostredníctvom dialektických vzťahov medzi cieľmi, metódami, podmienkami, prostriedkami a učivom. Jedným z dôležitých predpokladov dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov je, aby si učiteľ ujasnil, k akým cieľom smeruje svoju pedagogickú činnosť, a by pochopil základný princíp, ktorý vedie ku konkretizácii všeobecných cieľov. Učiteľ si musí uvedomiť nielen, čo chce v priebehu vyučovacej hodiny dosiahnuť, ale i to, ako stanovené výchovno-vzdelávacie ciele dosiahne. Musí si stanoviť metódy, prostriedky, ktoré povedú k dosiahnutiu stanovených cieľov. Ujasnenie si cieľa vo vyučovacom procese je prvým krokom uvedomenia si dialektických vzťahov medzi cieľmi, učivom, metódami, formami a prostriedkami, ktoré využíva. Sú to ciele, ktoré determinujú voľbu metód, organizačných foriem a prostriedkov.

Poznanie, ujasnenie si výchovnovzdelávacích cieľov má podľa J. Skalkovej (2007), veľký význam, tak pre činnosť učiteľa, ako aj pre učebnú činnosť samotných žiakov. S rovnakým názorom sa môžeme stretnúť aj u iných didaktikov napr. u Z. Kalhousa, O. Obsta et al. (2009), M. Lehnery (2009) viď Tabuľka 1 a Tabuľka 2.

Tabuľka 1 Význam poznania cieľov v práci učiteľa

Význam cieľa pre učiteľa	
	Ciele vedú k členeniu vyučovacej hodiny na určité úseky s čiastkovými, jasne formulovanými problémami.
	Ujasnenie cieľa orientuje učiteľa pri výbere faktov, pojmov, dôkazov, zovšeobecnení, na ktoré kladie v priebehu hodiny dôraz.
	Cieľ pomáha pri formulácii otázok, ktoré vedú žiakov k poznávaniu vzťahov.
	Ujasnenie cieľa orientuje učiteľa pri výbere vhodných metód, organizačných foriem, didaktických prostriedkov.
	Cieľ pripomína učiteľovi hlavné myšlienky, zákonitosti, súvislosti, dokumenty, technické pomôcky a emocionálne pôsobenie.
	Pri hľadaní cieľa je dôležité nadväzovať na minulé učivo, cieľ upevňuje vzťahy k minulej hodine.
	Cieľovej orientácii slúži priama formulácia cieľov na začiatku hodiny, ako i zdôraznenie ich splnenia na konci hodiny.

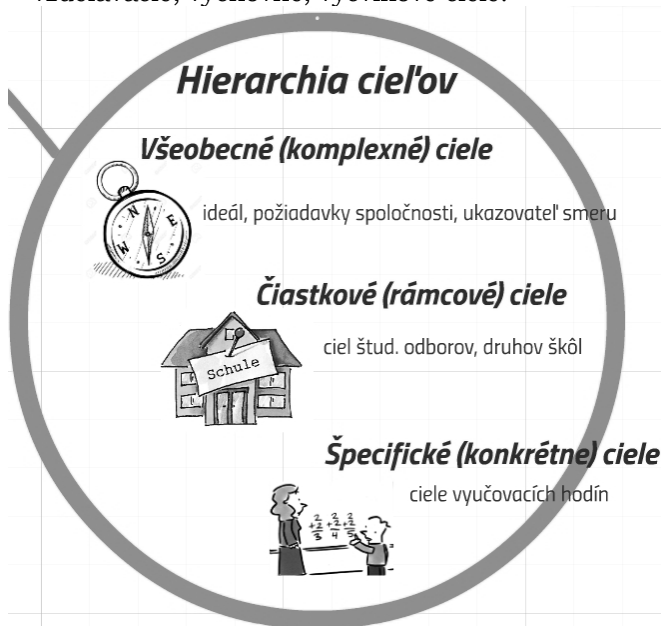
Tabuľka 2 Význam poznania cieľov v práci žiakov

Význam cieľa pre žiaka	
	Poznanie cieľa má vplyv na pohotovosť žiakov k určitej činnosti – má motivačný charakter.
	Poznanie cieľov dynamizuje učebnú činnosť žiakov.
	Žiak má možnosť posúdiť svoje napredovanie, či sa blíži k cieľu, alebo sa od neho vzdáva.
	Ciele s väčšou perspektívou pomáhajú preklenúť nepríťažlivé čiastkové ciele.
	Cieľ má byť formulovaný tak, aby bol dosiahnuteľný, čo mu umožňuje posilniť sebadôveru žiakov.
	Je dobré ak sa vonkajšia motivácia pretvorí na vnútornú potrebu žiaka.
	Mladší žiaci potrebujú bližšie ciele, dosiahnuteľné ihneď. Starším žiakom môžeme klásť vzdialenejšie ciele.

2.2 Hierarchia a klasifikácia vyučovacích cieľov

Klasifikácia výchovno-vzdelávacích cieľov predstavuje zložitú štruktúru, ktoré môžeme členiť z rôznych kritérií. A. Vališová, F. Singule, J. Valenta (1990) uvádzajú, že vyučovacie ciele môžeme deliť podľa:

- a) *miery zovšeobecnenia* – na všeobecné (komplexné), čiastkové (rámcové), špecifické (konkrétne);
- b) *podľa časovej postupnosti* - na ciele blízke, ciele perspektívne, ciele etapové;
- c) *podľa kvalít osobnosti žiaka a ich rozvoja* – na ciele vzdelávacie, výchovné, výcvikové ciele.



Obrázok 1 Hierarchia cieľov

Všeobecné ciele (komplexné ciele) vyjadrujú podľa J. Skalkovej (2007) potreby spoločnosti a jednotlivca. V hierarchii cieľom stoja najvyššie. Ide o ciele, ktoré chápeme ako vyjadrenie určitého ideálu výchovy a vzdelávania, vyjadrenie všeobecných spoločenských požiadaviek na výchovu a vzdelávanie, odrážajúcich rôzne filozofie a perspektívy, rôzne prístupy k obsahu výchovy a vzdelávania.

Sú to ciele, ktoré sú často dlhodobé a bývajú spravidla formulované príliš všeobecne, abstraktne a tým pripúšťajú rôzne interpretácie a nie je možné priamo kontrolovať ich plnenie. Tieto všeobecné ciele sú zamerané na rozvoj osobnosti žiaka, jeho myslenie, vzťah k spoločnosti, k práci. Podobajú sa šípkám na kompase, ukazujú nám približný smer, ktorým sa má učiteľ uberať.

Napr.: *Všestranný rozvoj osobnosti jedinca.*

Škola pripraví žiakov na celoživotné sebazvdelávanie.

Čiastkové ciele (rámcové ciele) predstavujú podľa I. Tureka (2014) určitú konkretizáciu všeobecných cieľov na ciele určitého typu školy, alebo ciele študijného, či učebného odboru. Aj keď je ich formulácia podľa spomenutého autora v porovnaní so všeobecnými cieľmi konkrétnejšia, pripúšťajú stále nejednoznačnú interpretáciu a náročnú kontrolu ich dosiahnutia.

Napr.: *Rozvíjať asertívne správanie žiakov.*

Zlepšiť schopnosť písomnej komunikácie v spisovnej nemčine.

Špecifické ciele (konkrétne ciele) stoja v hierarchii cieľov najnižšie. Sú to ciele tematických celkov, jednotlivých vyučovacích jednotiek, vyučovacích hodín a jednotlivých častí vyučovacej hodiny. Na rozdiel od všeobecných, či čiastkových cieľov, špecifické ciele majú jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa ma dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu. Čo si má žiak konkrétne osvojiť, ktoré vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, spôsoby správania mali by byť súčasťou jeho osobnosti?

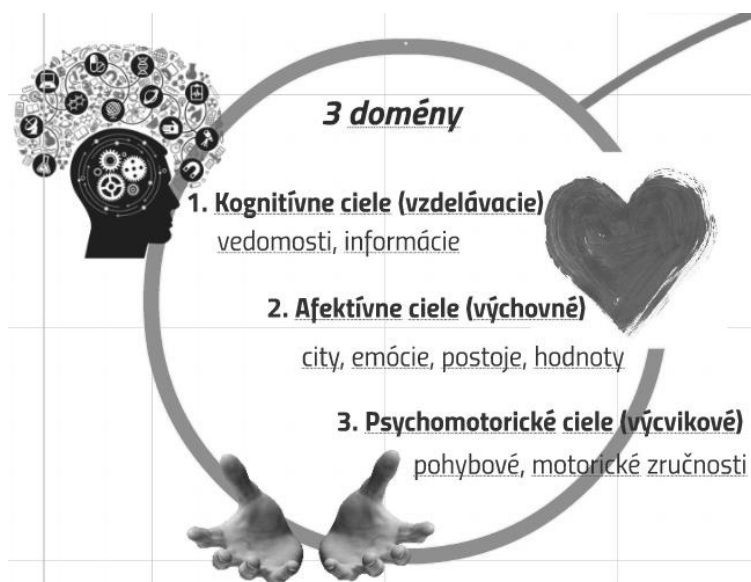
Ako uvádza D. Nezvalová (1995, s. 52) špecifické ciele sa vzťahujú k poznatkom, k vytváraniu zručností, alebo k výchovnému pôsobeniu v emocionálnej sfére žiaka. Mali by byť vždy jasne vymedzené konečným stavom, alebo výkonom žiaka, aby sa ich plnenie dalo merať a kontrolovať.

Napr.: *Žiak dokáže vysvetliť rozdiely medzi pojmami výchova a vzdelávanie.*

Žiak dokáže správne vo vete určiť jednotlivé vetné členy.

Žiak dokáže prostredníctvom spájkovačky správne a bezpečne prispájať súčiastky k elektrickému obvodu.

Vyučovacie ciele by sa mali vzťahovať na celú osobnosť žiaka. Učiteľ, ktorý sa snaží o mnohostranný rozvoj svojich žiakov, by mal formulovať vyučovacie ciele tak, aby sa týkali kognitívnej i nonkognitívnej oblasti psychika žiaka. Vyučovacie ciele treba teda vidieť v troch rovinách (viď Obrázok 2).



Obrázok 2 Tri roviny (domény) vyučovacích cieľov

Kognitívna (intelektuálna) oblasť – zahrňuje oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích procesov (vnímanie, pamäť, myslenie, tvorivosť). Ciele týkajúce sa tejto roviny sa označujú ako **kognitívne, vzdelávacie ciele**.

Od žiakov sa v tejto oblasti vyžaduje (Šikulová, Müllerová 2003, s. 61) napr.:

- aby si zapamätali a dokázali vybaviť určité informácie,
- aby pomocou svojich intelektuálnych schopností zistili, určili, či odvodili význam nejakej skutočnosti, informácie,
- aby zaradili novú informáciu do vzťahu s predchádzajúcimi poznatkami a pod.

Kognitívne ciele vyžadujú od žiakov zložitejšie myšlienkové operácie. Kladú na žiaka požiadavku, aby informácie rozložil na časti (analyzoval), aby ich zložil do novej formy, aby posúdil ich hodnotu, užitočnosť, alebo aby ich náročným, či tvorivým spôsobom uplatnil pri riešení problémov³.

Napr.:

Žiak dokáže vlastnými slovami vysvetliť, ako sa chápala didaktika v minulosti, a ako ju chápeme v súčasnosti.

Žiak dokáže na základe osvojených poznatkov určiť vo vete vetné členy: podmet, predmet, prísudok, prívlastok, príslovkové určenie.

³ Tejto problematike je venovaná väčšia pozornosť v podkapitole Taxonómie cieľov.

Afektívna oblasť – sa týka prejavov emocionálneho správania a konania – citov, postojov, preferencií a hodnôt. Afektívne ciele predstavujú podľa M. Pascha et al. (1998, s. 51) prevažne učenie sa určitým postupom, určitému správaniu a konaniu, utváranie postojov a pod. Je dôležité nezabudnúť výchovne dekódovať učivo – nachádzať v ňom výchovnú hodnotu, no zároveň pre dosiahnutie výchovných cieľov vhodne využívať i nečakane vzniknuté situácie v procese výučby. Ciele týkajúce sa tejto oblasti označujeme ako **afektívne ciele, výchovné ciele**.

Napr.:

Žiak si dokáže vážiť všetkých ľudí i tých, ktorí sú chudobní a nemajú významné postavenie v spoločnosti.

Žiak dokáže konať, spolupracovať so spolužiakmi z iných etnických skupín vhodným spôsobom.

Žiak dokáže zaujať postoj k prepychu a nutným potrebám človeka.

Žiak bude hrdý vlastenec.

Psychomotorická oblasť – zahrňuje učenie sa činnostiam, ide o senzomotorickú zručnosť (činnosti týkajúce sa zmyslového vnímania, pohybov a ich vzájomnej koordinácie). Každá mechanická zručnosť, ktorú treba zdokonaľovať opakovaním, je psychomotorická. Napr. hra na klavíri, výslovnosť cudzích slov a pod. Ciele zamerané na rozvoj zručností v tejto oblasti sa označujú ako **psychomotorické, výcvikové ciele**.

Napr.:

Žiak dokáže podľa návodu správne zmontovať rohovú skriňu.

Žiak dokáže správne urobiť kotúľ vpred a kotúľ vzad.

Vzhľadom k povahe vyučovaných predmetov (prírodovedné, technické, spoločensko-vedné, humanitné predmety) budú v určitých tematických celkoch prevládať kognitívne, v iných afektívne, či psychomotorické ciele. Ako upozorňujú autori (Kalhous, Obst 2009; Lehner 2009) je povinnosťou učiteľa, aby v rámci harmonického rozvoja osobnosti žiakov učiteľ systematicky pracoval so všetkými dimenziami vyučovacích cieľov a rešpektoval ich vzájomné prepojenie.

2.3 Požiadavky na formulovanie špecifických cieľov

Domáci (Turek 2014; Šuťáková, Ferencová 2015; Benková 2015; Petlák 2016) ako aj zahraniční autori (Petty 2006; Skalková 2007; Kalhous, Obst et al. 2009; Lehner 2009) sa zhodujú, že špecifické (konkrétne) ciele vyučovacieho procesu musia spĺňať nasledovné požiadavky:

1. **Konzistentnosť (súdržnosť) cieľov.** Týmto pojmom sa vyjadruje podriadenosť nižších cieľov cieľom vyšším a závislosť vyšších cieľov na dosahovaní nižších cieľov. Postupnosť je

nasledovná: ciele jednotlivých druhov škôl (sú charakterizované v profile absolventa), z týchto cieľov sú odvodené ciele jednotlivých predmetov pre jednotlivé ročníky (charakterizované v učebných osnovách), z nich sa odvíjajú ciele tematických celkov, a z nich vyplývajú ciele vyučovacích hodín.

2. **Primeranosť cieľov.** Uvedená požiadavka vyjadruje, že stanovené vyučovacie ciele musia byť v súlade s možnosťami a schopnosťami žiakov a učiteľov, v súlade s reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu. Primeranosť znamená stanovovať také ciele, ktoré sú náročné, ale súčasne i splniteľné pre žiakov i pre učiteľa.
3. **Výjadrenie žiackych výkonov v pojmoch.** Ciele by mali opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t.j. zmeny v osobnostiach žiakov.
4. **Jednoznačnosť (jasnosť) cieľov.** Jednoznačnosť znamená, že ciele je potrebné formulovať takými slovami, ktoré nepripúšťajú viacznačný výklad. Nezávisle na tom, kto si prečíta cieľ (učitelia, resp. žiaci), všetci ho budú rozumieť a interpretovať rovnako.
5. **Kontrolovateľnosť a merateľnosť cieľov.** Aby učiteľ mohol porovnať cieľ s dosiahnutými výsledkami a rozhodnúť do akej miery boli ciele naplnené, je potrebné operacionalizovať ciele, t.j. vyjadriť činnosť, výkon žiakov pomocou činnostných slovies. Stanovené vyučovacie ciele by mali obsahovať (Kalhous, Obst et al. 2009, s. 277):
 - požadovaný výkon (dokážu určiť svetové strany, ...)
 - podmienky, za ktorých má byť výkon realizovaný (za pomoci mapy a kompasu, ...)
 - normu výkonu (samostatne, ...).

Uvedené kritéria kontrolovateľnosti cieľov je ľahšie realizovať u kognitívnych a psychomotorických cieľov. U afektívnych cieľov, ktoré sú zamerané na rozvoj emócií, hodnôt, postojov je to problematické, keďže utváranie hodnôt je dlhodobým procesom.

2.4 Chyby pri formulovaní špecifických cieľov

Mnohí autori a ich štúdie (Skalková 2007; Kalhous, Obst et al. 2009; Ištvan 2013, 2016; Kosturková 2016; Šufáková, Ferencová 2016) dokumentujú, že medzi najčastejšie chyby pri vymedzovaní a formulovaní vyučovacích cieľov, ktorých sa dopúšťajú, a to nielen študenti učiteľských odborov, ale aj učitelia z praxe – učitelia základných a stredných škôl, ďalej i vysokoškolskí učitelia patrí:

1. **Ciele sú vymedzené vo veľmi všeobecnej rovine (abstraktne), nie sú stanovené podmienky, kvalita alebo iné kritéria žiakovho výkonu.** Nesplňajú požiadavku jednoznačnosti, kontrolovateľnosti a merateľnosti.

Zlá formulácia:



Poznať J.A. Komenského.

Žiak sa dokáže orientovať v prírode.

Rozvíjať asertívne správanie žiakov.

Správna formulácia:



Študent dokáže vymenovať aspoň 5 diel J.A. Komenského.

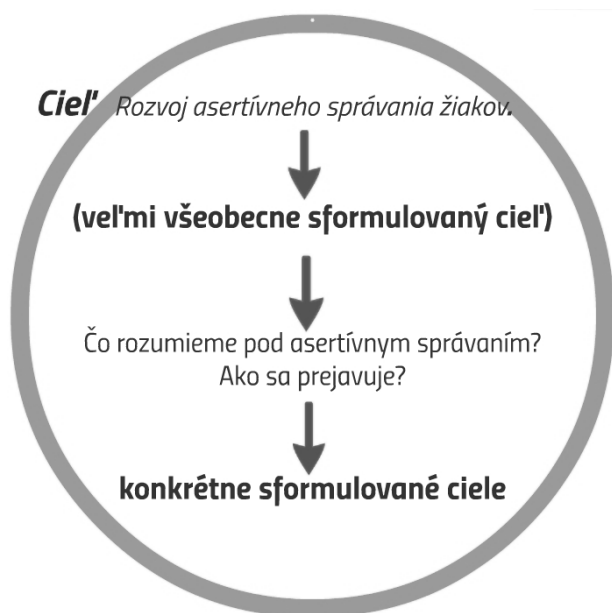
Študent dokáže vlastnými slovami vysvetliť zásadu názornosti.

Študent dokáže vysvetliť vlastnými slovami dôležitosť poznania a rešpektovania didaktických zásad v práci učiteľa.

Žiak dokáže sa pomoci mapy a kompasu správne určiť svetové strany.

Žiak dokáže za pomoci mapy správne určiť vzdialenosť z Prešova do Košíc.

Žiak sa dokáže v stanovenom čase dostať z bodu A do bodu B.



Obrázok 3 Postup pri transformovaní všeobecných cieľov na konkrétne ciele

Ako pretransformovať všeobecný cieľ na konkrétny? Ako znázorňuje Obrázok 3 je potrebné, aby si učiteľ v danom prípade, v prvom rade odpovedal na niekoľko základných otázok. Čo rozumieme pod asertívnym správaním? P. Hartl (1994, s. 20) definuje asertivitu, *ako schopnosť presadiť sa bez zjavnej agresivity, ide o schopnosť, ktorá je založená na dostatočnom sebavedomí*. Ako sa prejavuje asertívne správanie? Ak učiteľ pozná odpovede na dané otázky môže pristúpiť k formulácii konkrétnych cieľov. Je možné potom sformulovať viacero konkrétnych cieľov, pričom každý z cieľov bude zameraný na rozvoj asertívneho správania (viď Tabuľka 3).

Tabuľka 3 Príklady konkrétnych vyučovacích cieľov zameraných na rozvoj asertívneho správania

Všeobecný cieľ	Rozvoj asertívneho správania.
Konkrétne ciele	<p>Žiak si uvedomí a pochopí, že každý človek má právo na vlastný názor.</p> <p>Žiak si dokáže vypočuť spolužiaka bez toho, aby sa mu vysmieval, vnucoval svoje názory a myšlienky.</p> <p>Žiak dokáže vyjadriť svoje presvedčenie a názory priamo a úprimne, no zároveň dokáže uznávať, že aj druhá strana má právo na vlastný názor.</p> <p>Žiak sa dokáže svojimi spolužiakmi dohodnúť, prijať kompromis.</p> <p>Žiak si dokáže uznať svoje chyby a niešť za ne zodpovednosť.</p> <p>Žiak dokáže vyjadriť svoj názor otvorene, z očí do očí.</p>

2. Druhou, častou chybou pri formulovaní cieľov je, **že namiesto vymedzenia stavu, t.j. stanovenia čo žiak konkrétne dokáže, sa popisuje činnosť učiteľa**, ktorá vyjadruje aktivitu učiteľa, prípadne použitú metódu. Dobrý spôsob, ako danej chybe predísť je formulovať ciele v celých vetách začínajúc slovami: „Žiak dokáže“.

Zlá formulácia:



Vysvetliť pojem výchova.

Precvičiť písanie veľkých a malých písmen.

Predviesť Archimedov zákon.

Správna formulácia:



Žiak dokáže vysvetliť pojem výchova a doložiť argumentmi.

Žiak dokáže uviesť, ktoré podstatné mená sa píše z veľkým začiatočným písmenom.

Žiak dokáže uviesť využitie Archimedovho zákona na konkrétnom príklade.

3. Formulované ciele sú nahrádzané témou vyučovacej hodiny.

Zlá formulácia:



2. svetová vojna

Rodina, základ šťastného života

Správna formulácia:



Žiak dokáže vysvetliť vlastnými slovami príčiny vzniku 2. svetovej vojny.

Žiak dokáže vytvoriť rodokmeň svojej rodiny.

Žiak dokáže zaujať postoj k rodinnému životu slobodnej matky, k registrovanému partnerstvu.

4. Nesprávne sa formulujú psychomotorické ciele, v skutočnosti ide o kognitívne ciele a nie o psychomotorické. Nie každá téma vyučovacej hodiny ponúka možnosť formulácie psychomotorického cieľa.

Zlá formulácia:



Žiak sa dokáže pýtať na slovesá otázkou: Čo robí?

Správna formulácia:



Žiak dokáže narysovať kružnicu o polomere 3 cm.

Žiak dokáže správne urobiť dvojtakt v basketbale.

5. Kognitívne ciele sa formulujú prevažne na nižších úrovniach Bloomovej taxonómie, t.j. na úrovni zapamätania a porozumenia. Na vyšších úrovniach, ktoré vyžadujú od žiakov zložitejšie myslenie, ciele vo väčšine prípadov absentujú. Mnoho učiteľov nevedie hodiny v zmysle hodnotiacich výrokov.

2.5 Taxonómie vyučovacích cieľov

V ostatných rokoch sa u nás zaužíval pojem taxonómia cieľov. Pod taxonómiou rozumieme podľa M. Pascha et al. (1998, s. 75) „pomôcku pre učiteľa, ktorá mu má poslúžiť“:

- a) pri stanovení všeobecných a konkrétnych cieľov výučby,
- b) pri príprave učebných úloh, cvičení,
- c) pri príprave činností a postupov, ktoré uplatňuje pri skúšaní a hodnotení“.

V pedagogicko-psychologickej literatúre je publikovaných viacero taxonómii kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov (viď Tabuľka 4). Bližšie popíšeme tie, ktoré sú uvádzané najčastejšie.

Tabuľka 4 Prehľad taxonómii cieľov

Taxonómie cieľov		
Kognitívna oblasť		
Bloomova taxonómia	Revidovaná Bloomova taxonómia	Niemerkova taxonómia
1. zapamätanie 2. porozumenie 3. aplikácia 4. analýza 5. syntéza 6. hodnotenie	1. zapamätať si 2. porozumieť 3. aplikovať 4. analyzovať 5. hodnotiť 6. tvoriť	1. zapamätanie informácií 2. porozumieť informáciám 3. aplikovať informácie v typických podmienkach 4. aplikovať informácie v problémových situáciách
Afektívna oblasť		
Kratwlohova taxonómia		
1. prijímanie 2. reagovanie 3. oceňovanie hodnoty 4. integrovanie hodnoty 5. začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti		
Psychomotorická oblasť		
Taxonómia podľa A. I. Harrowa	Taxonómia podľa H. Davea	Taxonómia podľa E. Simpsona
1. reflexné pohyby 2. základné pohyby(lokomotorické, nelokomotorické) 3. perceptívne schopnosti (schopnosť rozlišovať) 4. fyzické schopnosti (vytrvalosť, sila, pružnosť, svižnosť) 5. Pohybové zručnosti (jednoduché, súčasné vykonávanie, komplexné) 6. neverbálne komunikácia (expresívne, integračné pohyby)	1. imitácia 2. manipulácia 3. spresňovanie 4. koordinácia 5. automatizácia	1. vnímanie činnosti, zmyslová činnosť 2. pripravenosť na činnosť 3. napodobňovanie činnosti, riadená činnosť 4. mechanická činnosť, zručnosť 5. komplexná automatická činnosť 6. prispôsobovanie, adaptácia činnosti 7. tvorivá činnosť

Bloomova taxonómia cieľov

Najznámejšou taxonómiou cieľov v kognitívnej oblasti je **taxonómia B.S. Blooma**. Bloomova taxonómia vychádza z pedagogických a psychologických požiadaviek na zámerne riadenú kognitívnu činnosť žiakov vo výučbe. Má prísne logickú štruktúru, skladá sa zo šiestich hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov, ktoré sa označujú ako:

1. Znalosť (zapamätanie)

Najnižšou a zároveň najmenej zložitejšou kategóriu kognitívnej oblasti je znalosť, alebo zapamätanie. Úlohy na tejto hladine od žiaka vyžadujú, aby si vybavil, rozpoznal, alebo reprodukoval vedomosti, údaje, informácie, ktoré sa naučil. Pri operacionalizácii cieľov, sa vyjadruje očakávaný, žiaduci stav pomocou činnostných slovies: *definovať, citovať, identifikovať, pomenovať, doplniť, napísať, nazvať, vysvetliť, priradiť, vybrať, určiť, rozpoznať, označiť, zoradiť, vypočítať* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže uviesť dátum začiatku a konca 2. svetovej vojny.*

Žiak dokáže definovať pojem výchova.

2. Porozumenie

Druhou hladinou Bloomovej taxonómie je porozumenie. Na tejto hladine žiaci pochopia učebnú látku a dokážu ju vyjadriť vlastnými slovami, alebo podobnou formou. Dokážu napr. odlišiť podstatné znaky od nepodstatných znakov. Typické slovesá k stanoveniu cieľov na tejto úrovni sú: *dokázať, zdôvodniť, uviesť príklad, ilustrovať, porovnať, objasniť, vysvetliť vlastnými slovami, vyjadriť, povedať inak, opraviť, preložiť, porovnať, skontrolovať, odmerať, identifikovať, diferencovať, vypočítať, odhadnúť, predvídať* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže vysvetliť vlastnými slovami rozdiel medzi pojmi výchova a vzdelávanie, učenie a vyučovanie.*

Nakoľko úlohy na oboch týchto úrovniach, t.j. zapamätanie a porozumenie vyžadujú od žiakov iba vybavenie informácií, sú niekedy označované ako „ciele nižšej úrovne“ Bloomovej taxonómie. To ale neznamená, že úlohy na týchto úrovniach sú ľahké, alebo, že nie sú dôležité. Viacerí autori (Pasch, Gardner et al. 1998; Kalhous, Obst et al. 2009; Lehner 2009) poukazujú, že až na vyšších úrovniach taxonómie B.S. Blooma sa vyžaduje od žiakov okrem vybavenia informácií už aj zložité a tvorivé myslenie.

3. Aplikácia

Na úrovni aplikácie dochádza k transferu učenia do nových situácií, do ktorých sa žiak dostane. Žiaci si musia informácie nielen vybaviť, ale musia s nimi i niečo urobiť – uplatniť ich. Typické činnostné slovesá pre túto úroveň sú: *nakresliť, načrtnúť, aplikovať, demonštrovať, ilustrovať, kalkulovať, napláňovať, usporiadať, navrhnúť, použiť, preukázať, uviesť vzťah medzi ..., vyčíslieť, vyskúšať, vyhľadať, diskutovať, roztriediť* a pod.

Napr.: *Žiaci dokážu správne vytvoriť minulý čas za pomoci slovies haben a sein.*

4. Analýza

Úlohy na hladine analýzy takisto vyžadujú od žiakov zložitejšie myšlienkové úsilie. Ide o schopnosť vedieť urobiť rozbor zložitého podnetu, t.j. rozložiť objekt na prvky alebo časti tak, aby sa objasnili vzťahy medzi prvkami, časticami. Žiak by mal vedieť rozlíšiť fakty od hypotéz, zdôvodniť argumenty od záverov, významné údaje od menej významných, dôležité veci od nepodstatných a pod. Slovesá, ktoré sa používajú k formulovaniu cieľov na úrovni analýzy sú: *analyzovať, urobiť rozbor, dedukovať, uviesť do vzťahu, poukázať na, odvodiť, preskúmať, zaradiť do kategórií, načrtnúť diagram, porovnať, nájsť princíp usporiadania, rozhodnúť, špecifikovať, rozlíšiť, prirovnať* a pod. Napr.: *Žiak dokáže na základe vypočítaného príbehu určiť hlavné a vedľajšie postavy, dokáže uviesť ponaučenie z príbehu.*

5. Syntéza

Syntéza (Obst, Kalhous et al. 2009, s. 281) „*znamená schopnosť žiaka poskladať prvky a časti do celku.*“ Kombináciou prvkov a častí sa vytvára štruktúra, ktorá predtým neexistovala. Inak povedané: úlohy na rovine syntézy vyžadujú, aby žiak vytvoril originálny výrobok (myšlienku), resp. niečo nové, čo predtým neexistovalo, prinajmenšom v skúsenosti žiaka, čo vyžaduje, aby žiak vedel vyhľadávať prvky z rôznych prameňov a skladať ich do nových útvarov. Typické činnostné slovesá pre túto úroveň sú: *vymyslieť, navrhnúť, skonštruovať, vyvodiť, zhrnúť, poskladať, zoradiť, zhromaždiť, modifikovať, reorganizovať, vyvodiť záver, nájsť analógiu, dokázať, organizovať, naformulovať* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže vytvoriť rodokmeň svojej rodiny.*

Žiaci dokážu z ílovitej hliny vyrobiť originálny predmet, ktorý môžu vystaviť a používať v domácnosti.

6. Hodnotenie

Najvyššou hladinou Bloomovej taxonómie v kognitívnej doméne predstavuje hodnotiace posúdenie. Na danej úrovni sa rozvíja žiakova schopnosť posudzovať myšlienky, dokumenty, výtvary, spôsoby riešenia a pod. z hľadiska nejakého účelu (kritéria, normy). Žiaci musia svoje rozhodnutie obhájiť logickými argumentmi a faktickými dôkazmi. Kalhous, Obst et al. (2009, s. 281) podotýkajú, že dôležitú úlohu pri kritériách majú hodnoty, čím sa najvyššia kategória kognitívnych cieľov stáva spojovacím článkom s oblasťou afektívnych cieľov. Aj slovenský pedagogický psychológ M. Zelina (1996) konštatuje, že úlohou vyučovania i výchovy je cieľová kategória axiologizácia. Pri axiologizácii ide o vedenie žiakov k uvedomovaniu si a interiorizácii hodnôt a správania sa v systéme noriem uznávaných našou kultúrou a k rozvoju schopnosti zaujať hodnotiaci postoj k iným názorom, národnostiam a pod. Typické slovesá pre vymedzenie

cieľov na úrovni hodnotenia sú: *argumentovať, korigovať, kritizovať, obhájiť, odporúčať, oponovať, posúdiť hodnotu, stanoviť poradie, zdôvodniť, porovnať, vyvodiť závery, oponovať, uviesť klady a zápory, zhodnotiť, preveriť, zvoliť si, vybrať si, oceniť a pod.*

Napr.: *Žiak dokáže obhájiť (vyvrátiť) tvrdenie „športom k trvalej invalidite.“*

Tabuľka 5 Bloomova taxonómia cieľov s činnosťnými slovesami

Kategórie cieľov	činnosťné slovesá
zapamätanie	<i>definovať, citovať, identifikovať, pomenovať, doplniť, napísať, nazvať, vysvetliť, priradiť, vybrať, určiť, rozpoznať, označiť, zoradiť, vypočítať ...</i>
porozumenie	<i>dokázať, zdôvodniť, uviesť príklad, ilustrovať, porovnať objasniť, vysvetliť vlastnými slovami, vyjadriť, povedať inak, opraviť, preložiť, previesť, porovnať, skontrolovať, odmerať, identifikovať, diferencovať, vypočítať, odhadnúť, predvídať ...</i>
aplikácia	<i>nakresliť, načrtnúť, aplikovať, demonštrovať, ilustrovať, kalkulovať, napláňovať, usporiadať, navrhnúť, použiť, preukázať, uviesť vzťah medzi, vyčísliť, vyskúšať, vyhľadať, diskutovať, roztriediť ...</i>
analýza	<i>analyzovať, urobiť rozbor, dedukovať, uviesť do vzťahu, poukázať na, odvodiť, preskúmať, zaradiť do kategórií, načrtnúť diagram, porovnať, nájsť princíp usporiadania, rozhodnúť, špecifikovať, rozlíšiť, prirovnať</i>
syntéza	<i>vymyslieť, navrhnúť, skonštruovať, vyvodiť, zhrnúť, poskladať, zoradiť, zhromaždiť, modifikovať, reorganizovať, vyvodiť záver, nájsť analógiu, dokázať, organizovať, naformulovať ...</i>
hodnotenie	<i>argumentovať, korigovať, kritizovať, obhájiť, odporúčať, oponovať, posúdiť hodnotu, stanoviť poradie, zdôvodniť, porovnať, vyvodiť závery, oponovať, uviesť klady a zápory, zhodnotiť, preveriť, zvoliť si, vybrať si, oceniť ...</i>

Niemierkova taxonómia cieľov

Medzi ďalšiu taxonómiu, ktorá slúži učiteľovi výlučne k formulovaniu kognitívnych cieľov zaradzujeme taxonómia od B. Niemerka. Niemierkova taxonómia je podobná Bloomovej, t.j. takisto pozostáva z hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov (Petlák 2016, s. 71):

1. **Zapamätanie informácií.**
2. **Porozumenie informáciám.**

3. Aplikovať informácie (poznatky) v typických podmienkach.

4. Aplikovať informácie (poznatky) v problémových situáciách.

Didaktická náplň prvých dvoch úrovní Niemierkovej a Bloomovej taxonómie je totožná. Na úrovni zapamätania sa vyžaduje, aby si žiak učivo bezpečne zapamätal, a v prípade potreby si ho vedel vybaviť. Na úrovni porozumenie je potrebné, aby žiak učivu aj porozumel, vedel ho pretransformovať z odborného jazyku do svojho vlastného, vysvetliť vlastnými slovami. Na tretej úrovni Niemierkovej taxonómie by mal žiak vedieť aplikovať poznatky, informácie v situáciách, s ktorými sa stretol v škole. Oproti tomu na štvrtej úrovni by mal byť žiak schopný využiť v poznatky v nových, problémových situáciách, s ktorými sa nemal možnosť stretnúť počas výučby v škole.

Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla

Taxonómia od D. B. Kratwohla pomáha učiteľovi k formulovaniu afektívnych (výchovných) cieľov, ktoré sú zamerané na záujem, estetické cítenie, morálne a iné postoje, názory, pocity a hodnoty. Ide o taxonómiu (Petlák 2016, s. 71), ktorá pozostáva z piatich kategórií:

1. Prijímanie (vnímavosť)

Ide o citlivosť a pozornosť jednotlivca k určitým podnetom (uvedomovanie si, všímanie si javu) a ochotu prijímať (javy, objekty – nevyhýbať sa im), usmernenú výberovú pozornosť. Typické činnostné slovesá sú: *vnímať, pozorovať, počúvať, prijímať* a pod.

Napr.: *Žiak si dokáže vypočúť spolužiaka.*

2. Reagovanie

Znamená zainteresovanosť, aktívnu pozornosť, žiak si už nielen všíma, ale aj reaguje niečo robí s objektom, javom, t.j. podrobuje sa pravidlá, dobrovoľne sa zúčastňuje na činnosti, získava zadostučinenie z činnosti. Slovesá, ktoré je možné použiť sú: *identifikovať, vcítiť sa, nadchnúť sa, prejavíť záujem, vyjadriť vzťah, reagovať* a pod.

Napr.: *Žiak si dokáže vypočúť spolužiaka bez toho aby sa mu vysmieval, vnucoval mu svoje názory a myšlienky.*

3. Oceňovanie hodnoty

Na uvedenej úrovni ide o vytvorenie kladného postoja, o vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku, presvedčenie o význame činnosti, akceptovanie hodnoty, preferovanie hodnoty, presvedčenie o hodnote. Typické činnostné slovesá sú: *oceniť, povzbudiť, vážiť si, akceptovať, preferovať, presvedčiť sa* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže úprimne pochváliť svojho spolužiaka za dobre vykonanú prácu.*

4. Integrovanie hodnoty

Podľa E. Petláka (2016, s. 71) ide tu o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému s myšlienkovým spracovaním a uvedomením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt. Konceptualizácia hodnoty, integrovanie hodnôt do systému. Typické slovesá sú: *uvedomiť si, integrovať, určiť, zostaviť, prejavíť záujem* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže na základe osvojených informácií uprednostniť vo svojej výžive zdravú stravu a nápoje.*

5. Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti.

Na najvyššej úrovni získavajú hodnoty pevné miesto v hodnotovej orientácii žiaka. Vytvára sa ucelený systém, ktorý v plnom rozsahu a dlhodobo ovplyvňuje správanie a konanie žiaka.. Tento systém sa včleňuje do charakteru jeho osobnosti. K vyvolaniu určitého správania, nie je potrebný emočný podnet. Ide o pravdivosť, úprimnosť, otvorenosť, t.j. správanie a konanie žiakov je v súlade s ich slovami. Slovesá pre túto úroveň sú: *uvedomiť si, prejavíť záujem, rozvíjať* a pod.

Napr.: *Žiak sa zachová v krízovej situácii, napr. v konfliktnnej situácii so spolužiakmi, čestne, neklame, nepodvádza.*

Taxonómia podľa H. Davea

H. Daveaova taxonómia je určená k vymedzovaniu psychomotorických, výcvikových cieľov. Uvedená taxonómia pozostáva z 5 hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov:

1. **Imitácia** (Kalhous, Obst et al. 2007) predstavuje prvú úroveň psychomotorickej činnosti. Na prvej úrovni žiak pozoruje príslušnú činnosť a začína ju napodobňovať. Imitácie prebieha na základe vonkajších podnetov a pozorovania. Typické slovesá k vymedzeniu cieľa na úrovni imitáciu sú: *kopírovať, imitovať, duplikovať, napodobniť* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže urobiť predný a zadný úder.*

Žiak dokáže napodobniť tanečné kroky.

2. **Manipulácia.** Na druhej úrovni je žiak schopný vykonať istú činnosť podľa pokynov, podľa návodu. Typické slovesá, ktoré je možné použiť sú: *hrať, vyrobiť, kompletizovať, zhotoviť, zostaviť, skonštruovať* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže podľa pokynov odskrutkovať bezpečnostné koliesko proti vypadnutiu.*

Žiak dokáže podľa návodu zmontovať nočný stolík.

Žiak dokáže podľa nôt zahrať na klavíri Medvedku, daj labku.

3. **Spresňovanie.** Na úrovni spresňovania žiak dokáže vykonávať pohyb, činnosť s oveľa väčšou presnosťou a účinnosťou. Typické slovesá sú: *vykonať odborne, majstrovsky, presne, zhotoviť, vyrobiť, skonštruovať, zostaviť* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže vytvoriť relatívne odolný model jednoduchého objektu.*

4. **Koordinácia.** Na úrovni koordinácie, jedinec dokáže vykonávať koordinovať viacej rôznych činností. Ide o komplexnú, zložitú činnosť vyžadujúcu vysoko koordinované motorické aktivity. Typické slovesá pre túto úroveň sú: *prispôbiť, upraviť, vzniknúť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať, upevniť* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže vytvoriť plagát za moci špeciálneho typu písma.*

5. **Automatizácia.** Objavujú sa automatizované prvky vedúce k psychomotorickým zručnostiam. Ide aj o vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, problémových situáciách. Typické slovesá k formulovaniu cieľov na úrovni automatizácie sú: *skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnúť* a pod.

Napr.: *Žiak dokáže vytvoriť zostavu rozcvičovacích pohybov pre chrbticu.*

Žiak dokáže naaranžovať kvety do slávnostnej kytice.

Pre učiteľa je dôležité, aby si uvedomil postupnosť náročností úloh, cvičení tak, aby nižšie úrovne boli správne osvojené až zautomatizované.



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: *Preštudujte si učebné osnovy z Vašej aprobácie, uveďte čo je pre ciele uvedené v učebných osnovách charakteristické.*

Úloha č.2: *Vyberte si dva, tri všeobecné ciele z učebných osnov a správne ich preformulujte na konkrétne vyučovacie ciele.*

Úloha č.3: *Rozdeľte nižšie uvedené ciele na všeobecné a špecifické. Svoje rozhodnutie zdôvodnite.*

- Žiaci sa dokážu samostatne orientovať v úlohách.
- Zlepšiť schopnosť žiakov písomne a ústne komunikovať v nemčine.
- Rozvoj tvorivosti žiakov pri riešení úloh v oblasti výtvarnej výchovy.
- Žiak dokáže vlastnými slovami vysvetliť pojem trojuholníková nerovnosť.
- Rozvíjať komunikačné schopnosti a návyky žiakov.
- Žiaci si osvoja základné vedomosti o Zemi.
- Žiaci dokážu predložený súbor predmetu či javu rozložiť na prvky, znaky, porovnávať ich a vyvodiť závery, ktoré znaky, prvky sú pre daný súbor podstatné.

- h) Rozvoj asertívneho správania.
- i) Rozvoj empirického zovšeobecňovania.
- j) Rozvoj samostatnosti v poznávacej oblasti.
- k) Zoznámiť sa s vesmírnymi snímkami Zeme a Mesiaca.
- l) Žiaci dokážu na základe poznatkov o trojuholníkovej nerovnosti, rozhodnúť, či je možné zostrojiť na základe uvedených údajov trojuholník.
- m) Spoznať základné údaje z histórie jazyka a jazykovedy.
- n) Rozvoj intelektuálnych zručností samostatne riešiť typové úlohy.
- o) Žiaci dokážu navrhnúť a zahrať na citare doprovod k danému melodizovanému prísloviu.
- p) Orientácia v teréne prostredníctvom mapy a kompasu.
- q) Žiaci dokážu vlastnými slovami artikulovať obsah nového pojmu.
- r) Žiaci dokážu identifikovať predmety, javy zodpovedajúce novému pojmu a svoje rozhodnutia zdôvodniť.
- s) Žiak dokáže narysovať úsečku a polpriamku a uviesť rozdiely medzi nimi.

Úloha č.4: Určte o ktoré vyučovacie ciele v uvedených prípadoch ide.

Ide o kognitívne (vzdelávacie), afektívne (výchovné) alebo o psychomotorické (výchovné) ciele? Vaše rozhodnutie zdôvodnite.

- a) Žiak dokáže charakterizovať polohu, povrch a pohyb mesiaca, jednotlivé fázy mesiaca, dokáže zdôvodniť rozdielnosť teploty na privrátenej a odvrátenej strane mesiaca.
- b) Žiaci pochopia dôležitosť jednotlivých zložiek potravy pre zdravú výživu.
- c) Žiaci dokážu úspešne urobiť podanie vo volejbale.
- d) Žiaci budú vedieť vysvetliť príčiny striedania dňa a noci a ako to súvisí s otáčaním Zeme okolo osi.
- e) Žiaci budú prejavovať úctu k právam ostatných spoluobčanov.
- f) Žiaci dokážu rozvíjať holé vety pridávaním prídavných mien a prísloviek.
- g) Žiaci dokážu vytvoriť mapu s legendou a sieťou súradníc.
- h) Žiaci dokážu správne držať ceruzku.
- i) Žiaci dokážu vytvoriť z papiera relatívne odolný model jednoduchého objektu.
- j) Žiaci dokážu správne rozmeniť rôzne bankovky.
- k) Žiaci budú vedieť opísať, vysvetliť vlastnými slovami zásady hygieny a bezpečnosti pri práci.
- l) Žiaci si dokážu vážiť všetkých ľudí i tých, ktorí sú chudobní a nemajú významné postavenie v spoločnosti.
- m) Žiaci dokážu preplávať vzdialenosť 100 m v bazéne štýlom „znak“.

- n) Žiaci dokážu konať, spolupracovať so spolužiakmi z iných etnických skupín vhodným spôsobom.
- o) Žiaci budú vedieť rozpoznať samohlásky od spoluhlások.
- p) Žiaci dokážu samostatne pracovať v laviciach bez toho, aby rušili svojich susedov.
- q) Žiaci získajú predstavu o dobre a zle.
- r) Žiaci dokážu namaľovať priamku zo strednej hornej strany do ľavého dolného rohu obrazca.
- s) Žiaci dokážu napísať písmeno F pod vedením učiteľa a potom samostatne.
- t) Žiaci budú vedieť vypočítať obvod trojuholníka.
- u) Žiaci dokážu foneticky správne vyslovovať anglické slová.

Úloha č.5: *Pozorne si prečítajte nižšie uvedené ciele. Na základe osvojených vedomostí uveďte, ktoré ciele sú sformulované nesprávne. Svoje rozhodnutie zdôvodnite. Následne nesprávne uvedené ciele opravte.*

- a) Žiak bude poznať Keplerove zákony.
- b) Žiak spozná kultúru inej krajiny.
- c) Žiak dokáže prejsť zdravú súťaživosť, t.j. zapojiť sa do aktivity bez podvádžania.
- d) Vymenovať predstaviteľov období ...
- e) Žiaci budú vedieť efektívne využívať svoj voľný čas.
- f) Naučíme sa systém triedenia rastlín, takže na záverečnej skúške budete schopní každú rastlinu správne zaradiť.
- g) Po hodine žiak dokáže pracovať v skupine bez prekrikovania.
- h) Rozvíjať etické ctenie žiakov založené na empatii a asertivite.
- i) Formovať sociálne zručnosti žiakov v interakcii s inými.
- j) Viesť žiakov k utváraniu personálnej bezpečnosti, poznať rozdiely medzi vhodnými a nedovolenými telesnými dotykmi.
- k) Žiaci sa zoznámia s rozdielnou funkciou rôznych zábavných žánrov hudobného divadla - operety, muzikálu a revue a s rôznou funkciou hudby v nich.
- l) Oboznámiť žiakov s negatívnymi účinkami fajčenia, alkoholu a iných drog na zdravie a správanie jednotlivca.

Použitá literatúra:

- BENKOVÁ, M., 2015. *Všeobecná didaktika*. Košice: KIP TUKE. ISBN 978-80-553-2182-0.
- HARTL, P., 1994. *Psychologický slovník*. Praha: Budka. ISBN 80-901549-0-5.
- IŠTVAN, I., 2016. Analýza záverečných prác frekventantov kurzu Základy vysokoškolskej pedagogiky na Prešovskej univerzite. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*.

- Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání. ISBN 978-80-7509-426-1.
- IŠTVAN, I., 2013. Vyučovací štýl učiteľov s inžinierskym vzdelaním. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU, s. 337-353. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KALHOUS, Z, OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOSTURKOVÁ, M., 2016. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání, ISBN 978-80-7509-426-1.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: HauptVerlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- NAVRÁTIL, S., CEDRYCHOVÁ, V. a J. RAUDENSKÝ, 1995. *Cvičení z obecné didaktiky*. Ústí nad Labem: PF Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-101-1.
- NEZVALOVÁ, D., 1995. *Pedagogika pro učitele*. Olomouc: PF UP. ISBN 80-7067-490-3
- PASCH, M. et al., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠIKULOVÁ, R. a L. MÜLLEROVÁ, 2003. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Pfd Univerzita Jana Evangelisty purkyně. ISBN 80-7044-365-0.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., 2016. Didaktické kompetencie učiteľa v edukačnej praxi. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: 2016, roč. 3, č. 1. ISSN 1339-8725 v tlači
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ, 2016. Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: 2016, roč. 3, č. 1. ISSN 1339-8725 v tlači
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8186-004-5.
- VALIŠOVÁ, A., SINGULE, F. a J. VALENTA, 1990. *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-105-4.
- ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.

3 VYUČOVACÍ PROCES

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem vyučovací proces;
- vysvetliť rozdiely medzi pojmami výchova, vyučovanie, vzdelávanie, učenie;
- uviesť, vysvetliť podstatu a vzťahy medzi prvkami vyučovacieho procesu;
- popísať a uviesť význam jednotlivých etáp, fáz vyučovacieho procesu pre učiteľa;
- vysvetliť pojem koncepcia vyučovania, vymenovať moderné koncepcie vyučovacieho procesu;
- vysvetliť vlastnými slovami podstatu, charakteristické znaky programovaného, problémového, kooperatívneho vyučovania.

3.1 Vymedzenie základných pojmov

Viacerí autori (Skalková 2007; Lehner 2009; Turek 2014; Zormanová 2014; Šutáková, Ferencová 2015; Petlák 2016) uvádzajú, že vyučovací proces patrí k základným didaktickým pojmom, ktorý tvorí predmet skúmania didaktiky. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi pojmami: výchovno-vzdelávací proces, vyučovací proces, didaktický proces a pod. Vyjadrujú dané pojmy to isté?

Výchovno-vzdelávací proces by sme mohli charakterizovať ako cieľavedome organizovaný a realizovaný proces vzdelávania a výchovy, t.j. intelektuálneho, citového, vôľového a fyzického rozvoja človeka. Ide o celistvý proces, súčasťou ktorého je **výchova** (v nem. Erziehung, rus. vospitanie) a **vzdelávanie** (v nem. Bildung, rus. obučenie). V angličtine sa používa termín *education*, ktorý označuje 1. vzdelanie, vzdelávanie, 2. výchovu, 3. spoločný názov pre výchovu, vzdelanie, vzdelávanie (Mareš, Gavora 1999).

O výchove (Jůva, Kořa 2011) môžeme hovoriť v širšom a užšom slova zmysle. Je potrebné konštatovať, že výchova je historicky determinovaná. V každom spoločenskom stupni vývoja mala svoje špecifické znaky (otrokárska výchova, výchova vo feudálnej spoločnosti atď.).

V širokom chápaní pod výchovou (Kominarec 2003, s. 10) rozumieme „*formovanie človeka po stránke fyzickej a psychickej, rozvoj jeho vedomostí, zručností a návykov v jednotlivých súčiastiach výchovy.*“ Pod výchovou v užšom slova zmysle sa chápe predovšetkým mravný rozvoj jedinca.

L. Višňovský, V. Kačáni (2002, s. 127) definujú výchovu „*ako riadené, zámerné, cieľavedomé, plánovité a komplexné pôsobenie na usposobenie človeka plniť isté životné ideály, osvojiť si isté hodnoty.*“

Problémami výchovy sa v tejto učebnici hlbšie nezaobráame, keďže otázky výchovy rieši, popisuje samostatná vedná disciplína, teória výchovy.

Podľa Š. Šveca (In: Petlák 2016, s. 35) **vzdelávanie**, „značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálnych vzdelávateľov v škole a v mimoškolskom výchovom zariadení a prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimoškolský život v spoločnosti, v ktorej žijú.“ Z uvedeného vyplýva, že vzdelávanie plní okrem vzdelávacej aj socializačnú, profesijnú, inštrumentálnu, informatívnu, formatívnu a výchovnú funkciu.

Medzi ďalšie dôležité centrálné pojmy didaktiky patrí vyučovanie a učenie. Sú to pojmy, ktoré vyjadrujú javy, činnosti, deje a procesy, ktoré prebiehajú v inštitucionálnom usporiadaní, majú zámerný a cieľavedomý charakter a smerujú k zdokonaľovaniu jedinca tak, aby čo najlepšie obstál pri začleňovaní sa do spoločnosti vo svojom budúcom živote.

Vyučovanie predstavuje podľa J. Skalkovej (2007, s. 111) „historicky ustálenú formu cieľavedomého a systematického vzdelávania i výchovy detí, mládeže i dospelých.“ Ako autorka ďalej uvádza, realizuje sa predovšetkým v školách rôznych typov a stupňov, v rodine, v rôznych kurzoch a špeciálnych zariadeniach. Vyučovanie chápeme ako zámerné, cieľavedomé pôsobenie učiteľa na žiaka, pri ktorom sa učiteľ snaží žiakom vstúpiť isté vedomosti, zručnosti, návyky, hodnoty a spôsoby správania.

Učenie predstavuje oproti tomu učebnú činnosť žiaka. Učenie je základný pojem behaviorálnej psychológie. Všetko naučené je opakom vrodeného. Učenie (Kapová 2015, s. 29) v širokom slova zmysle môžeme charakterizovať „ako získavanie skúseností jedinca v priebehu života jedinca.“ Pojem učenie má dva významy:

1. Širší význam plní funkciu prispôsobovania sa organizmu k prostrediu. Učenie je relatívne trvalá zmena správania na základe skúsenosti. Takto definované učenie je charakteristické pre človeka i zvieratá.
2. Užšie vymedzenie učenia predstavuje špecificky ľudské učenie. Je to zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností, návykov, foriem správania a osobnostných vlastností.

V psychológii rozlišujeme rôzne druhy učenia, napr.: učenie podmienením, perцепčno-motorické učenie, verbálne učenie, pojmové učenie, učenie riešením problému.

Vyučovací proces plní tri základné funkcie (Turek 2014, s. 19):

1. **Vzdelávaciu funkciu.** V priebehu vyučovacieho procesu dochádza k osvojovaniu si vedomostí, zručností a návykov žiakmi v súlade so súčasným poznaním vedy a techniky.

2. *Výchovnú funkciu.* Pod výchovnou funkciou rozumieme formovanie mravných, pracovných, estetických, ekologických, etických predstáv, postojov, presvedčení žiakov v duchu ideálov humanity a demokracie
3. *Rozvíjajúcu funkciu.* Ide o cieľavedomý a systematický rozvoj motivácie k stálemu sebazdokonaľovaniu, k túžbe po hľadaní progresívneho zmyslu života, rozvoj poznávacích záujmov a potrieb žiakov, rozvoj ich poznávacích schopností, rozvoj tvorivých schopností, rozvoj schopnosti racionálne sa učiť a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života.

Didaktický systém tvorí súhrn činiteľov (prvkov), ktoré vytvárajú vyučovací proces. Vyučovanie predstavuje špecifický druh ľudskej činnosti, spočívajúci vo vzájomnej súčinnosti učiteľa a žiakov, ktorá smeruje k určitým cieľom. Domáci a zahraniční autori (Turek 2014; Ferencová 2015; Petlák 2016; Skalková 2007; Kalhous, Obst et al. 2009; Lehner 2009; Meyer 2010) v zhode konštatujú, že najdôležitejšími komponentmi, prvkami vyučovania sú:

- *ciele procesu vyučovania;*
- *obsah (učivo);*
- *súčinnosť učiteľa a žiakov;*
- *vyučovacie metódy, organizačné formy a materiálne didaktické prostriedky;*
- *podmienky, za ktorých proces vyučovania prebieha.*

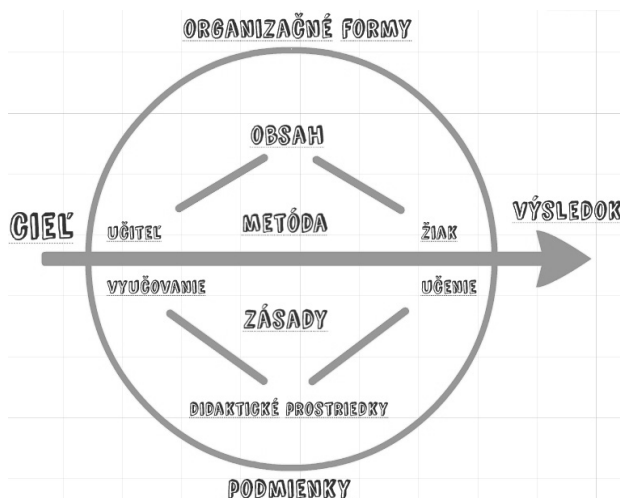


Schéma 2 Vyučovací proces⁴

⁴ Ide o schému od autorov J. Maňáka, V. Šveca (2003), ktorú sme z časti pozmenili.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že na vyučovacom procese sa zúčastňujú dva činitele - subjekty vyučovacieho procesu: **učiteľ**, ktorý riadi a usmerňuje vyučovanie a **žiak**, ktorý sa v podmienkach vyučovania utvára a formuje. Medzi obidvoma činiteľmi dochádza k vzájomnej interakcii prostredníctvom **obsahu vyučovania (učivo)**, ktorá pod vplyvom týchto dvoch zúčastnených činiteľov prechádza zo svojej statickej podoby na dynamickú.

Učivo predstavuje sústavu poznatkov a činností, ktoré si má žiak v priebehu vyučovacieho procesu osvojiť a ktoré sa majú prejať v jeho vedomostiach, zručnostiach, v hodnotách, postojoch, v celej jeho osobnosti. Učivo má samo o sebe iba statickú podobu a dynamickým činiteľom sa stáva iba prostredníctvom interakcie učiteľa a žiakov, t.j. prostredníctvom metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu.

Určujúcim prvkom celého vyučovacieho procesu sú jeho ciele, ktoré určujú jeho smerovanie. **Ciele** vyjadrujú očakávaný, želaný stav, čo si majú žiaci osvojiť. Sú konkretizované v učive a iba prostredníctvom neho sa dajú realizovať.

Výber učiva, voľba metód, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov sa má riadiť určitými požiadavkami, ktoré odrážajú objektívne zákonitosti vyučovacieho procesu. Tieto požiadavky sa označujú ako **didaktické zásady**. Ich základy nachádzame v diele J. A. Komenského (viď kapitola 7 Didaktické zásady).

Na vyučovací proces majú vplyv podmienky, v ktorých sa realizuje. **Podmienky** vyučovacieho procesu sú dôležité okolnosti, v ktorých tento proces prebieha a ktoré ovplyvňujú vyučovací proces. Môžu byť (Turek 2014, s. 20-21):

- a) *Vonkažšie*: spoločensko-historické, regionálne (konkrétne umiestnenie školy), časové (dĺžka štúdia, časový rozvrh vyučovania, rozvrh hodín a pod.), prostredia žiakov (rodinné, internátne) a pod.
- b) *Vnútoré*: stav duševného a telesného vývoja žiaka, jeho doterajšie vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti, záujmy, motivácia k štúdiu, charakterové vlastnosti atď., t.j. jeho celková pripravenosť študovať.

Pôsobenie vzájomných vzťahov medzi týmito prvkami sa prejavuje v dynamike vyučovacieho procesu.

3.2 Fázy vyučovacieho procesu

Vyučovací proces predstavuje celistvý proces cieľavedomého, plánovitého osvojovania poznatkov, spôsobov vykonávania činností a rozvíjania schopností na základe pedagogickej komunikácie a súčinnosti medzi vyučujúcim a žiakmi a žiakmi navzájom. M. Lehner (2009), H. Meyer (2010) upozorňujú, že jeho členenie na jednotlivé fázy, etapy, či ohniská je výsledkom teoretickej analýzy a abstrakcie.

Praktický význam poznania jednotlivých fáz, ich vzájomných vzťahov a celistvosti spočíva v tom, že umožňuje učiteľom pochopiť zmysel a funkciu vyučovacích činností vo vzťahu k učebným činnostiam a v dôsledku toho optimalizovať organizáciu a priebeh výučby.

Podľa J. Ferencovej (2015, s. 56) je možné vyučovací proces deliť na tri základné etapy:

1. **Prípravnú etapu.** Prípravná etapa je spojená s plánovaním, projektovaním vyučovacieho procesu. Z dlhodobého hľadiska do tejto etapy patrí podieľanie sa na tvorbe študijných programov, príprava informačných listov predmetov (študijných jednotiek), príprava syláb predmetu. Z krátkodobého hľadiska ide o tvorbu prípravy na vyučovaciu hodinu. Z dlhodobého hľadiska uvažujeme o príprave a celoživotnom vzdelávaní sa učiteľa.
2. **Realizačnú etapu.** Realizačná etapa predstavuje samotný priebeh vyučovacieho procesu vo všeobecnosti, v rámci akademického roka v určitej škole, ale aj priebeh, proces konkrétnej vyučovacej jednotky, ktorý sa realizuje vždy s ohľadom na konkrétnu formu vyučovania.
3. **Diagnosticke etapu,** ktorá uzatvára vyučovací cyklus a vytvára východiská pre ďalšie projektovanie. Je dôležitá z hľadiska kvality vyučovacieho procesu a patrí do oblasti manažovania kvality vyučovacieho procesu. Ako uvádza autorka, v tejto etape ide o zhodnotenie výsledkov vyučovania ako celku, o realizáciu hodnotenia výsledkov študentov, ale aj o hodnotenie vlastnej práce učiteľa.

Realizačná podoba vyučovacej hodiny sa v didaktickej literatúre (Kalhous, Obst et al. 2009; Lehner 2009; Petlák 2016 a iní) najčastejšie delí do niekoľkých fáz, ohnísk:

1. **Motivačná fáza.**

Motivačná fáza spočíva v príprave žiakov na aktívne osvojovanie učiva. Učiteľ by mal cieľavedome motivovať žiakov, t.j. prebúdzajú u nich záujem o učebnú činnosť, vytváraním vhodných podmienok pre výučbu, navodzovaním poznávacích potrieb, využívaním rôznych incentivev. Ako je známe z pedagogicko-psychologickej literatúry (Čáp, Mareš 2007; Vendel 2007) výsledky vyučovania do značnej miery závisia od toho, či žiak pristupuje k učebným činnostiam so záujmom, alebo z donútenia. Správna motivácia je polovica úspechu. Učiteľ môže k motivácii žiakov využiť rad vstupných motivačných metód: motivačný nadpis, motivačné rozprávanie, motivačnú demonštráciu, problém ako motiváciu, motivačný rozhovor. Použité metódy, prostriedky k motivácii žiakov by mali pôsobiť predovšetkým pozitívne, stimulačne, t.j. tak aby sa vonkajšia motivácia stala v žiakovej psychike vnútornou potrebou vzdelávať sa (viď kapitola 2 Ciele vyučovacieho procesu). Nakoľko pozornosť žiakov v priebehu

vyučovacej hodiny, v priebehu dňa kolíše, je potrebné, aby učiteľ využíval aj priebežné motivačné metódy, a to: motivačný rozhovor, motivačnú výzvu, aktualizáciu obsahu učiva, pochvaly a kritiku.

2. Expozičná fáza.

Na motivačnú fázu nadväzuje expozičná fáza, ktorá sprostredkúva žiakom nové vedomosti, umožňuje rozvíjať zručnosti, hodnoty, postojov žiakov. Ide o hlavnú časť vyučovacej hodiny. V danej fáze učiteľ z množstva vyučovacích metód so zreteľom na obsah učiva, žiakov, podmienky v triede volí také spôsoby, pomocou ktorých dosiahne najlepšie vzdelávacie a výchovné výsledky. Spravidla učiteľ nevolí len jednu metódu, ale využíva repertoár viacerých metód. V ostatných rokoch (Hoffmann 2010; Sprenger 2011; Petlák 2016), sa v procese výučby zdôrazňujú také, ktoré rozvíjajú aktívny prístup žiakov, ich samostatnú prácu, experimentovanie a objavovanie. Ide o výrazný rozdiel od starších koncepcií – napr. od koncepcie J.F. Herbarta.

3. Fixačná fáza.

Úlohou fixačnej fázy je zopakovať, precvičiť a upevniť prebrané učivo – vedomosti, zručnosti pomocou fixačných metód. O význame opakovania svedčí nielen ľudová múdrosť „*opakovanie je matka múdrosti*“, ale aj rôznymi psychologickými štúdiami zistené a overené skutočnosti. Pri opakovaní je dôležitý psychologický prístup k učeniu, t.j. rešpektovanie zákonitostí učenia sa, priebeh zabúdania, zákonov motivácie a pod. Z pedagogicko-psychologickej literatúry (Čáp, Mareš 2007) je známe, že všetky vnemy prechádzajú štádiom krátkodobej a dlhodobej pamäti. Pri učení je dôležité, aby sa najdôležitejšie informácie vo vhodnej podobe dostali do dlhodobej pamäti, čo nie je jednoduchou záležitosťou. Napr. Ebbinghausova krivka zabúdania popisuje, že hneď po naučení nastupuje prudký proces zabúdania. Proces zabúdania spočiatku postupuje veľmi rýchlo, najmä v 1/3 hodiny a v prvej hodine, neskôr sa spomaľuje. Výskumy R. J. Marzana, D. J. Pickeringa a J. Pollacka (2001) takisto ukázali, že novú zručnosť musíme najmenej 24-krát zopakovať, aby sme ju vykonali s 80% úspešnosťou. Iná štúdia daných autorov dokumentuje, že žiaci, ktorí upevňovali a opakovali učebnú látku, po jej prebratí dosiahli v štandardizovaných testoch v rozmedzí medzi 21 až 44 % lepšie výsledky, ako žiaci, ktorí učivo vôbec neupevňovali. Výskumník M. Keeley (1997) popisuje, že žiaci si pamätali po 1. dni 57% učiva, po 7 dňoch – 35% učiva, po 14 dňoch – 21% učiva, po 21. dni – 8% učiva (In: Sprenger 2011). Z vyššie spomenutého vyplýva, že fixácia učiva predstavuje dôležitú fázu vyučovacieho procesu, ktorej je potrebné zo strany učiteľa venovať patričnú pozornosť.

4. Diagnostická fáza.

Termín diagnóza (Maňák 1993, s. 30) ako rodový pojem zahrňuje všetky druhy diagnostikovania, ako skúšanie, preverovanie,

hodnotenie, známkovanie a pod. Pre úspešný priebeh výučby je potrebné aby učiteľ priebežne realizoval spätnú väzbu smerom k žiakom, aby bolo možné zavčas urobiť nápravu v prípade potreby. V diagnostickej fáze vyučovacieho procesu ide o zisťovanie priebehu výsledkov učebnej činnosti žiakov, t.j. zisťuje sa stav, úroveň osvojenia si poznatkov, informácií, zručností, hodnôt a postojov žiakov. Učiteľ – sám pre seba kontroluje naplnenie stanovených špecifických cieľov vyučovacieho procesu. V danej fáze môže využiť viacero diagnostických metód: kontrolný rozhovor, didaktický test, analýzu produktov, činností žiaka a pod. Pri hodnotení a klasifikovaní žiakov učiteľ postupuje podľa metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov, ktorý vydáva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v súlade so zákonom č. 245/2008 Z.Z. o výchove a vzdelávaní. Metodický pokyn upravuje postup pri:

- a) hodnotení a klasifikácii prospechu žiakov daného typu školy,
- b) hodnotení a klasifikácii správania žiakov,
- c) udeľovaní a ukladaní opatrení vo výchove,
- d) celkovom hodnotení žiakov,
- e) komisionálnych skúškach,
- f) vedení dokladov o vzdelaní a niektorých školských tlačív.



Informácie o metodických pokynoch:

Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy

Link: <http://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-222011-na-hodnotenie-ziakov-zakladnej-skoly/>

Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl

Link: <http://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-212011-na-hodnotenie-a-klasifikaciju-ziakov-strednych-skol/>

Metodický pokyn č. 31/2011 na hodnotenie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím ISCED – 1 primárne vzdelávanie

Link: <http://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-312011-na-hodnotenie-ziakov-s-autizmom-alebo-dalsimi-pervazivnymi-vyvinovymi-poruchami-s-mentalnym-postihnutim-isced-%E2%80%93-1-primarne-vzdelavanie/>

3.3 Konceptie vyučovacieho procesu

Vyučovací proces prešiel v priebehu svojho historického vývoja viacerými zmenami. Bol a je determinovaný spoločenskými, kultúrnymi, ekonomickými či technologickými podmienkami. Okrem

klasického vyučovania sa dnes v praxi využívajú aj iné koncepcie vyučovania. Slovo koncepcia E. Petlák (2016, s. 235) definuje ako „*isté poňatie vyučovania, ktoré má svoje teoretické východiská a zdôvodnenie, svoj systém, v praxi sa realizuje v obsahovej a procesuálnej stránke.*“ J. Ferencová (2015, s. 52) definuje koncepciu „*ako ucelený súhrn názorov na cieľ, obsah, organizáciu a priebeh vyučovacieho procesu.*“ Zo spoločensko-historického hľadiska (Kasíková 2007; Turek 2014; László, Osvaldová 2014; Petlák 2016) rozlíšujeme viaceré koncepcie vyučovania.

Tabuľka 6 Koncepcie vyučovania

Koncepcie vyučovanie			
H. Kasíková (2007)	dogmatická slovno-názorná problémová rozvíjajúca	I. Turek (2014)	dogmatická výkladovo-ilustratívna moderné
K. László, Z. Osvaldová (2014)	dogmatická slovno-názorná reformné problémové rozvíjajúce programované alternatívne humanistické	E. Petlák (2016)	dogmatická slovno-názorná reformné rozvíjajúce programované alternatívne tvorivo-humanistické

Dogmatická koncepcia vyučovacieho procesu

Uvedená koncepcia bola charakteristická pre stredoveké školstvo. Vyznačovala sa tým, že učiteľ oboznámil žiakov s učivom bez vysvetľovania, t.j. učiteľ buď prečítal, alebo povedal žiakom požadované informácie, poznatky. Úlohou žiakov bolo sa dané učivo naučiť naspamäť a reprodukovat' naučené vedomosti. Charakteristická bola aj prísna, tvrdá disciplína. Výsledkom takéhoto vyučovacieho procesu boli verbálne, formálne vedomosti, keďže dôraz bol kladený na rozvoj mechanickej pamäti žiakov.

Tradičná koncepcia vyučovacieho procesu

V 19. storočí bola efektívna tradičná koncepcia vyučovacieho procesu, v ktorej sa učiteľ, na rozdiel od dogmatického typu snaží učivo žiakom vysvetliť, t.j. zdôvodňuje to, čo hovorí, argumentuje, zdôrazňuje to, čo je najdôležitejšie, používa názorné učebné pomôcky. Učiteľ chce dosiahnuť, aby si žiaci učivo nielen zapamätali, ale mu aj porozumeli a vedeli ho aplikovať. Hlavným znakom tradičného vyučovania je **transmisívnosť**, t.j. odovzdávanie učiva, informácií, poznatkov od toho, kto vie (učiteľ), tomu, kto nevie (žiaci), v hotovej, ucelenej, konečnej podobe.

Hlavnými vyučovacími metódami sú *informatívno-receptívna metóda* (prednáška, výklad učiva, demonštrácia, pozorovanie) a *reproduktívna metóda* (cvičenie, riešenie úloh, opakovanie). Príkladom boli 4 formálne stupne J.F. Herbarta (viď Kapitola 1 Didaktika ako veda).

Pri tradičnom vyučovaní **je učiteľ aktívny**, t.j. on vysvetľuje, rozpráva, ukazuje, dokazuje, diktuje, cvičí, pýta sa, požaduje, skúša, hodnotí, prinucuje, usmerňuje ... a **žiak je pasívny**, t.j. počúva, pozoruje učiteľa, pamätá si, vykonáva, odpisuje z tabule, napodobňuje učiteľa, v podstate všetko robí na jeho príkaz.

Moderné koncepcie vyučovacieho procesu

Všetky moderné – súčasné koncepcie vyučovania ako napr. programované, problémové, projektové, zážitkové, kooperatívne vyučovanie a iné, vzišli z kritiky tradičného vyučovania, v ktorom bol dôraz kladený výlučne na aktivitu učiteľa a žiaci boli chápani len ako pasívni prijímatelia informácií.

Podstatu moderných koncepcií vystihuje čínske príslovie: „*Povedz mi to, a ja to zabudnem, ukáž mi to, a ja si to zapamätám, nechaj ma to urobiť a ja to pochopím.*“ Mnohí predstavitelia týchto koncepcií vyučovania sa zhodujú na tom, že **žiak má byť vo vyučovacom procese motivovaný a aktívny**, a že je nevyhnutné odstrániť pasivitu žiakov z výučby.

3.3.1 Programované vyučovanie

História programovaného vyučovania siaha od 50 rokov, 20. storočia a je spätá s menami B.F. Skinner, S.L. Pressey, N.A. Crowder. Programovaným vyučovaním rozumieme riadené vyučovanie, pri ktorom sa preberajú malé, ale logicky uzavreté výchovno-vzdelávanie úseky, pri ktorých je žiak aktívny. Pri programovanom učení je program tým, čo v iných situáciách prináša učebnica, resp. výklad učiteľa. Program prináša informácie a napomáha, naznačuje žiakovi správne odpovede.

Pre teóriu programovaného učenia sú významné dva E.L. Thorndikove zákony učenia (In: László, Osvaldová 2014), a to: **zákon cviku a zákon efektu**. Zákon cviku znamená, že opakovaním určitého aktu sa posilňujú spoje medzi podnetom a reakciou, naopak, nečinnosťou sa zoslabujú. Zákon efektu znamená, že zo spojov, ktoré vznikajú medzi podnetom a reakciou sa posilňujú tie spoje, ktoré sú sprevádzané stavom uspokojenia. Stav neuspokojenia z výsledkov spoj oslabuje. B. F. Skinner vychádzal zo zákona efektu. Kritizoval, že v klasickom vyučovaní je malá frekvencia upevňovania, neexistuje dobre zostavený program, ktorý by tomu napomohol.

Podstata programovaného vyučovania spočíva v piatich základných princípoch (Ďurič, Štefanovič 1977; Benková 2015; Petlák 2016):

1. **Princíp malých krokov.** Učivo sa vysvetľuje po veľmi malých častiach, úsekoch, ktoré na seba logicky nadväzujú. Učivo sa rozdelí na najelementárnejšie prvky, tzv. kroky. Každý krok sa skladá z výkladu – problému, úlohy a objasňovania – otázky a odpovede.
2. **Princíp aktívnej odpovede.** Program je upravený tak, že žiak na prijatú informáciu musí reagovať, inak by nemohol pokračovať v učení.
3. **Princíp bezprostredného upevňovania.** Tento princíp vyžaduje, aby žiak po každom kroku, t.j. po každej odpovedi na danú otázku bol informovaný, do akej miery sa mu podarilo správne odpovedať. Dôležitá je spätná väzba o kvalite odpovedí.
4. **Princíp vlastného tempa.** Tento princíp vyjadruje požiadavku, aby žiak mohol pri učení a riešení úlohy postupovať podľa vlastných schopností, podľa vlastného uváženia.
5. **Princíp hodnotenia výkonu** (overovania a korigovania programu). Posledný princíp vyjadruje požiadavku, aby sa po prebratí istej časti učiva analyzovali odpovede žiaka, aby bol komplexne zhodnotený jeho výkon. Cieľom analýzy je nielen klasifikovať žiaka, ale takisto posúdiť kvalitu programu a jeho únosnosť, t.j. nájsť najťažšie miesta programu a upraviť ich tak, aby žiak mohol každou časťou programu prejsť s optimálnych úspechom.

V teórii a praxi programovania rozoznávame dva základné druhy programov, a to:

- **Lineárny program**, ktorý je najjednoduchší. Skladá sa len z operačných krokov a nemá nijaké rozvetvenie alebo odbočenie.

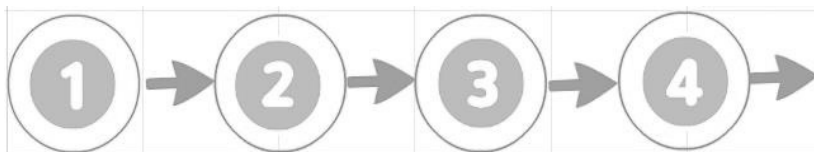


Schéma 3 Lineárny program

- **Vetvený program** je taký, pri ktorom existujú aj ďalšie alternatívy postupu. Pri vetvenom programe možno aj pri nesprávnej odpovedi znova uvažovať o predchádzajúcej informácii, alebo sa možno vrátiť, prípadne odbočiť na vedľajšiu

vetvu, kde sa učivo podrobne vysvetlí, rozloží na menšie kroky, aby žiak mohol znova postupovať po hlavnej vetve.

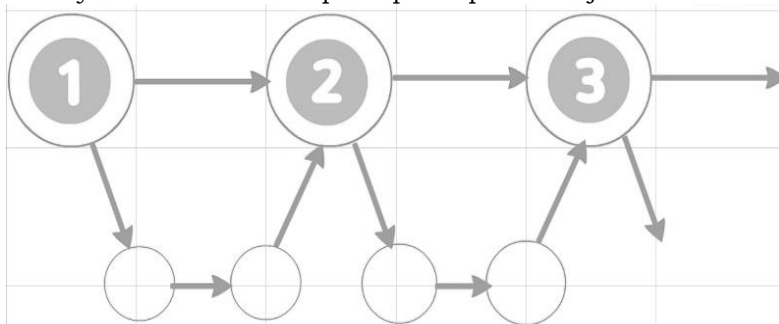


Schéma 4 Vetvený program

Vyučovacia hodina v programovanom vyučovaní pozostáva z troch častí (Petlák 2016, s. 243):

1. **Práca pred programom.** Je podobná úvodnej časti klasickej vyučovacej hodiny. Zahŕňa prípravu žiakov na učebnú činnosť, opakovanie vedomostí z minulých hodín a pod.
2. **Práca na programe.** Predstavuje „tichú“ časť hodiny, v ktorej žiaci pracujú na učive v programe. Učiteľ prácu žiakov pozoruje, v prípade potreby usmerňuje, resp. poskytuje pomoc. Prácu žiakov neurýchľuje, pretože každý žiak pracuje podľa vlastného tempa.
3. **Práca v programe.** Ide o „hlasnú“ časť hodiny, ktorá sa začína vo chvíli, ak každý zo žiakov skončí prácu s programom. Pred vstupom do tejto časti učiteľ poskytne žiakom krátky oddychový čas. Žiaci, ktorí prácu na programe nedokončili, pokračujú v práci. Pre žiakov ktorí skončia skôr má učiteľ pripravené pokyny k ďalšej práci.

Koncepcia programového vyučovania (Vališová 2011; Petlák 2016) má svoje pozitíva a rezervy. Medzi výhody programovaného vyučovania patrí:

- venuje sa pozornosť kľúčovým otázkam učiva,
- učivo je rozložené do krokov, ktoré zabezpečujú jeho zvládnutie,
- program udržiava pozornosť žiakov,
- program rešpektuje zásadu primeranosti,
- programované vyučovanie podporuje sebadôveru žiakov,
- program podáva presné informácie,
- program svojim spracovaním podporuje upevňovanie a trvácnosť vedomostí,
- program sústavne informuje žiaka o jeho výkone (na čo učiteľ obvykle nemá čas).

Za rezervy programovaného vyučovania možno považovať:

- učivo nebude vedieť žiak využiť v praxi, v zmenených podmienkach,
- spracovanie učiva do programu redukuje myšlienkové operácie žiakov,
- program ochudobňuje interakciu medzi učiteľom a žiakom.



Príklady programovanej výučby:

Interaktívny program od B.F. Skinnera, S.L. Presseya, N.A. Crowdera

Link: http://kraken.pedf.cuni.cz/~zegklitm/programovana_vyuka/

3.3.2 Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie charakterizujeme ako také, pri ktorom je veľká časť činnosti učiteľa i žiakov sústredená na organizovanie problémových situácií, formulovanie problémov, riešenie problémov, a overovanie týchto problémov. Pri problémovom vyučovaní (Turek 2014, s. 380) učiteľ „*nesprostredkúva žiakom poznatky v hotovej podobe, ale stavia pred žiakov úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti a spôsoby činností, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úloh, pri hľadaní ktorých si žiaci osvojujú nové vedomosti a zručnosti a súčasne rozvíjajú svoje schopnosti.*“

Problém môžeme definovať ako ťažkosť teoretickej alebo praktickej povahy, ktorá vyvoláva skúmaný postoj subjektu a vedie k obohateniu jeho vedomosti. Autori J. Maňák, V. Švec (2003) charakterizujú problém, ako rozpor, prekážku, paradox, protiklad, nesúlad, ktorý vybočuje, porušuje stereotyp vnímania, registrovania a reagovania a ktorý je podnetom k myšlienkovej aktivite. Problémové úlohy, ktoré sa vyskytujú v problémovom vyučovaní, môžeme rozdeliť na:

- **jednočlánkové úlohy**, t.j. také, v ktorých sa vyskytuje iba jedna ťažkosť, prekonanie ktorej znamená vyriešenie problému. Ide o úlohy, ktoré sú vhodnejšie pre mladších žiakov.
- **reťazové úlohy**, t.j. také, v ktorých sa vyskytuje postupne niekoľko ťažkostí, ktoré treba postupne a metodicky správne prekonávať, aby sa mohlo nájsť konečné riešenie. Ide o zložité úlohy, ktoré sú svojou podstatou vhodnejšie pre starších žiakov.

Aby sme mohli hovoriť o problémových úlohách je nutné aby úlohy spĺňali isté požiadavky (Turek 2014, s. 380-381):

- problémová úloha má byť prirodzene spätá s osvojovaným učivom, logicky z neho vyplývať,
- má vychádzať zo životnej situácie, ktorá by pomerne ľahko upútala pozornosť žiakov a apelovala na ich záujmy a skúsenosti, t.j. aby žiakov motivovala,
- úloha, ktorá má vyvolať problémovú situáciu, musí obsahovať neznámy prvok, t.j. protirečenie, ktoré je základnou-hybnou silou tvorby poznatkov,
- problémová úloha, ktorá sa žiakom zadáva, má zodpovedať ich intelektuálnym možnostiam. Má byť dostatočne zložitá a náročná, no súčasne dostupná pre možnosť jej vyriešenia,
- problémovou úlohou môže byť úloha v akejkoľvek forme, napr. vo forme otázky, ale za predpokladu, že jej zodpovedanie, riešenie nie je len mechanickou prácou, reagovaním naučenými postupmi, odpoveďami.

V problémovom vyučovaní (Maňák, Švec 2003; Kalhous, Obst et al. 2009 a iní) môžeme nájsť tieto základné etapy:

1. **Predloženie a identifikácia problému.** Etapa vychádza z problémovej situácie, ktorú obyčajne v škole utvára učiteľ. V tejto etape učiteľ spolu so žiakmi robí orientačnú a ujasňujúcu analýzu problému, t.j. hľadajú sa jeho jednotlivé zložky a vzťahy medzi nimi.
2. **Riešenie problému.** Problém riešia žiaci samostatne alebo v skupine. Ide o najdôležitejšiu etapu, ktorá je podmienená charakterom problému a jeho obťažnosťou. Pri riešení problému je potrebné, aby žiak zaktivizoval svoje doterajšie vedomosti a skúsenosti potrebné na stanovenie postupov smerujúcich k vyriešeniu problému a aby našiel nové, dosiaľ neznáme vedomosti potrebné na riešenie. Riešenia problému sa hľadajú za intenzívnej pomoci poznávacej a praktickej činnosti žiakov.
3. **Vyriešenie problému** predstavuje etapu, ktorá je spojená so silným emocionálnym zážitkom žiaka z toho, že sa mu podarilo dopátrať sa k výsledku, k riešeniu problému.
4. **Kontrola riešenia.** Je poslednou etapou problémového vyučovania. Kontrola riešenia problémov sa robí preto, aby žiak nadobudol istotu, že riešením dospel k správnym výsledkom. Kontrola umožňuje žiakovi konfrontovať podmienky a veličiny, ktoré sú dané a ktoré bolo treba vypočítať, s tými, ku ktorým riešením dospel.

3.3.3 Kooperatívne vyučovanie

Kooperatívne učenie a vyučovanie predstavuje koncepciu⁵, ktorej je v ostatných rokoch po teoretickej ako aj po metodicko-didaktickej stránke venovaná veľká pozornosť, tak v domácej (Petlák 2012; Černotová, Ištvan 2015; Lenhardtová 2015; Ištvan 2016) ako aj v zahraničnej (Kasíková 2010; Hoffmann 2009, 2010; Konrad, Traubová 2012; Kurt 2012, 2013; Müller 2015) odbornej literatúre.

Česká autorka H. Kasíková (2010), i nemecká autorka C. Hoffmann (2010) napr. zhodne uvádzajú, že koncept kooperatívneho učenia sa objavuje predovšetkým v anglosaskej literatúre od 70. - 80 rokov 20. storočia. Kooperatívne učenie je interpretované v rôznych rovinách, a to: ako teória vzdelávania (Bertrand), ako usporiadanie sociálnych vzťahov v učebných situáciách (Kagan, Slavin, R. a D. Johnson), či ako súbor vyučovacích a učebných stratégií a praktík (Murray) (In: Kasíková 2010). Aj napriek odlišným rovinám prístupu ku kooperatívnemu učeniu, je jeho podstata formulovaná zhodne: Ide o systém založený na princípoch spolupráce pri učení sa v malých skupinách, ktorého cieľom je kognitívny a sociálne osobnostný rozvoj jedincov.

Ako uvádza J. G. Gerlach (1994, s. 8) *"kooperatívne učenie je založené na predpoklade, že učenie predstavuje prirodzené sociálne dianie, pri ktorom účastníci spolu komunikujú a vzájomne sa podporujú."*

Podľa K. Konrada a S. Traubovej (2012, s. 5) predstavuje kooperatívne učenie *„formu interakcie, pri ktorej si zúčastnené osoby v spoločnej a vzájomnej výmene osvojujú vedomosti a zručnosti.“* Ako autori ďalej uvádzajú, všetci členovia skupiny sa rovnomerne, aktívne spolupodieľajú na plnení úloh, za ktoré nesú vzájomnú zodpovednosť.

Na základe analýzy vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že pod kooperatívnym učením rozumieme prácu v dvojiciach, alebo v skupinách, ktorá musí spĺňať isté kritéria a požiadavky. Práca v skupinách nevedie automaticky ku kooperácií medzi žiakmi. Na túto skutočnosť upozorňujú mnohí autori (Kasíková 2010; Kurt 2012; Konrad, Traubová 2012). I napriek odlišnému teoretickému zdôrazneniu a praktickému zameraniu existuje medzi autormi (Johnson, Johnson a Smith 1991; Felder, Felder, Dietz 1994; Kurt 2012; Müller 2015; Kasíková 2010; Petlák 2012, 2016 a iní) jednota týkajúca sa hlavných znakov kooperatívneho učenia.

⁵ Niektorí autori zaradujú kooperatívne vyučovanie k organizačným formám, resp. metódam. Naše chápanie kooperatívneho vyučovania je širšie. Akceptujeme nielen jeho teoretické východiská, samostatný systém organizácie práce žiakov, obsahové špecifiká, ale aj jeho procesuálnu stránku ako i dopad na efektivitu učenia.

Hlavnými znakmi kooperatívneho vyučovania (Hoffmann 2009, s. 8-10) sú:

1. **štrukturovanie skupinovej práce**, t.j. učiteľ musí žiakom, študentom zadať jasné pokyny, úlohy, aby žiaci vedeli ako majú postupovať, pracovať a kto z nich je zodpovedný za ktorú úlohu.
2. **zloženie skupiny**. Pri kooperatívnom učení je potrebné skupiny vytvoriť nie náhodne, ale usmerňovane, t.j. na základe nasledovných kritérií:
 - a) *vedomosti, výkon žiakov*, t.j. v skupine by mal byť jeden najlepší, jeden najslabší a dvaja priemerní žiaci;
 - b) *pôvod žiakov* – žiaci s imigrantských rodín by mali byť rovnomerne rozdelení do všetkých skupín;
 - c) *pohlavie a charakter (temperament) žiakov*. Učiteľ by mal zabezpečiť, aby v skupine boli zastúpení nielen žiaci oboch pohlaví, ale aj žiaci s odlišnými povahami.

Optimálna skupina by mala pozostávať zo štyroch žiakov, v prípade nepárneho počtu žiakov je možné vytvoriť aj trojčlennú skupinu.

3. **pozitívna vzájomná závislosť**. Pozitívna vzájomná závislosť sa dosahuje prostredníctvom vytýčeného spoločného cieľa, ktorý musí zvládnuť celá skupina. Len spoločne môžu žiaci dosiahnuť úspech, t.j. uspejú ako celok alebo neuspejú.
4. **priama interakcia (interakcia tvárou v tvár)**. Blízky vzájomný kontakt žiakov v skupine sa zabezpečí napr. sedením v kruhu, delením sa o obmedzené zdroje, ktoré majú k dispozícii.
5. **individuálna zodpovednosť**. Každý žiak je takisto zodpovedný nielen za svoju vlastnú úlohu v skupine, ale aj za celkový výsledok skupiny. Kooperatívne úlohy musia byť formulované tak, aby ich nebol schopný vyriešiť samostatne jeden člen skupiny.
6. **formovanie sociálnych zručností**. Žiaci v skupine sa učia navzájom sa rešpektovať, vážiť si jeden druhého, napr. prostredníctvom spoločných rozhodnutí. V tejto súvislosti sa musia naučiť komunikovať, riešiť, predchádzať konfliktom, vysporiadať sa s frustráciou, stresom, vybudovať si dôveru a pod.
7. **reflexia skupinovej práce (spätná väzba)**. Dôležitým krokom kooperatívneho učenia je aj priebežná a záverečná reflexia o riešení úlohy. Každý žiak by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone, správaní. Rovnako, každý žiak by mal poskytnúť učiteľovi spätnú väzbu o použitej metóde.

Podľa výsledkov viacerých štúdií (Johnson 1981; Sharan 1980; Slavin 1983; Felder a Brent 1994 a iní) je kooperatívna výučba

efektívnejšia v porovnaní s tradičnými metódami, formami práce. Pozitíva kooperatívneho učenia spočívajú v tom, že:

- žiaci dosahujú lepšie výsledky pri osvojovaní si učiva, t.j. vedomostí, ako aj rôznych zručností;
- dochádza k rozvoju kritického myslenia, k hlbšiemu porozumeniu;
- zvyšuje sa sebadôvera žiakov a vnútorná motivácia k učeniu;
- vytvárajú sa pozitívne vzťahy medzi žiakmi, učia sa pracovať v tíme, navzájom si pomáhajú, vcítiť sa jeden do druhého - rozvíjajú sa sociálne a komunikačné zručnosti;
- dochádza k lepšej integrácii žiakov z iných etnických, národnostných skupín;
- znižuje sa úroveň strachu a stresu žiakov, objavuje sa menej disciplinárnych ťažkostí;
- môže mať silný výchovný – afektívny efekt.

Aj napriek uvedeným výhodám je kooperatívne vyučovanie (Dann, Diegritz, Rosenbusch 1999) v školskej praxi málo rozšírené. G.L. Huber (In: Konrad 2012) uvádza, že podiel využívania kooperatívnych metód v nemeckých školách je 7 %. V iných publikáciách sa čísla pohybujú medzi 4 až 8 %. Podobne v prieskume (Černotová, Ištvan 2015) bol podiel využívania kooperatívnych metód skúmanými učiteľmi z praxe pomerne nízky. Podobne ako D. Johnson (1991), považujeme za príčiny pre zdržanlivosť pri využívaní metód kooperatívneho vyučovania predsudky učiteľov, vyplývajúce z ich slabých vedomostí o danej koncepcii. S. Sharan a Y. Sharan (1976) v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním hovoria o tzv. „mýtoch“, ktoré zabraňujú zavádzaniu kooperatívneho vyučovania do školskej praxe aj napriek tomu, že mnohými výskumami boli „mýty“ vyvrátené.

Podľa K. Konrada a S. Traubovej (2012, s. 45-47) sa koncepcia kooperatívneho vyučovania spája najčastejšie s nasledovnými mýtmi:

a) Mýtus o „(súťaživo) konkurenčne-orientovanom svete“.

Mýtus uvádza: Životné podmienky dospelých sú orientované konkurenčne, t.j. na neustály konkurenčný boj. Škola vhodne nepripraví žiakov na túto skutočnosť, pokiaľ im k tomu nevytvorí potrebný priestor a neposkytne možnosti.

Proti mýtu: Pri presnom pozorovaní zistíme, že skoro všetky ľudské aktivity sa vykonávajú v spolupráci s ostatnými. Žijeme v hospodárskom systéme, pre ktorý je charakteristická deľba práce. Napr. každý zamestnanec vo firme prispieva svojou prácou k fungovaniu, úspechu celého celku. Podobne aj rodiny, spoločenstvá spájajú spoločné záujmy. V mnohých tímových športoch je predsa spolupráca prirodzenosťou.

b) Mýtus o trestaní talentovaných žiakov.

Mýtus uvádza: Práca v skupinách je nevýhodná pre nadaných žiakov. Mnohí nadaní žiaci nie sú dostatočne touto prácou podporovaní, pokiaľ musia neustále brať ohľad na slabších žiakov.

Proti mýtu: Viaceré štúdie (Johnson, Johnson 1991) preukázali, že výsledky nadaných žiakov v práci so slabšími žiakmi v skupine neboli horšie ako výsledky nadaných žiakov, ktorí pracovali samostatne. Naopak v mnohých prípadoch dosiahli nadaní žiaci v práci v skupinách ešte lepšie výsledky. Uvedené zistenia naznačujú, že diskusia v skupine podporuje lepšie osvojovanie, porozumenie a spracovanie učebnej látky.

c) Mýtus o nespravodlivom hodnotiacom systéme.

Mýtus uvádza: Pri kooperatívnom vyučovaní sú žiaci hodnotení za výsledok práce celej skupiny, čo nie je voči niektorým žiakom spravodlivé. Je nemožné objektívne ohodnotiť prácu jednotlivcov, pretože výsledok práce predkladá skupina.

Proti mýtu: Ak sa učiteľ podrobne zoznámí s metódami kooperatívneho vyučovania, napr. s metódou prestieranie, kontrola s partnerom a inými metódami, zistí, že skontrolovať, ohodnotiť prácu jednotlivých členov skupiny nie je problematické.

d) Mýtus o anonymite.

Mýtus uvádza: Leniví žiaci sa „zvezú na pleciah“ usilovných žiakov.

Proti mýtu: Tvrdenie, že práca v skupine ponúka priestor pre anonymitu, t.j. v skupine pracujú len niektorí žiaci a ostatní sa zvezú, vyvracia samotná podstata, pravidlá, postupy pri realizovaní kooperatívneho učenia a vyučovania.

e) Mýtus o chýbajúcej zrelosti a skúsenostiach

Mýtus uvádza: V prvých školských rokoch sa práca v skupine neodporúča.

Proti mýtu: Ako tvrdí Murray (1972) práca v skupinách je úspešná už aj v 1. ročníku ZŠ. Varovanie pred prácou v skupinách v nižších ročníkoch ZŠ vyplýva predovšetkým zo snahy navyknúť žiakov na riadiacu rolu učiteľa pri hromadnej organizačnej forme (In: Konrad, Traubová 2012).



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: Vymenujte, uveďte rozdiely medzi pojmami výchova, vyučovanie, vzdelávanie, učenie?

Úloha č.2: Načrtnite schému vyučovacieho procesu s jeho základnými prvkami. Uveďte aký je vzťah medzi danými prvkami.

Úloha č.3: Porovnajete dogmatický, výkladovo-ilustratívny typ, moderný typ vyučovacieho procesu. Na základe porovnania, uveďte ich výhody, rezervy. Ktorý z typov dominuje v našich školách?

Úloha č.4: Aký je rozdiel medzi zákonom cviku a zákonom efektu? Popíšte princípy programovaného vyučovania?

Úloha č.5: Uveďte aké sú rozdiely medzi problémovým a kooperatívnym vyučovaním. Je možné v kooperatívnom vyučovaní osvojovať si poznatky, rozvíjať zručnosti prostredníctvom riešenia problémov?

Použitá literatúra:

- BENKOVÁ, M., 2015. *Všeobecná didaktika*. Košice: KIP TUKE. ISBN 978-80-553-2182-0.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANN, H.D., DIEGRITZ, T. a H.S. ROSENBUSCH, 1999. *Gruppenunterricht im Schulunterricht. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek
- ČERNOTOVÁ, M. a I. IŠTVAN, 2015. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. In: *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis [online]. roč. 1, č. 1, s. 75–87 [cit. 2016-5-4]. ISSN 1339-8725. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/ernotov%C3%A1_I%C5%A1tvan_KOOPERAT%C3%8DVNE%20VYU%C4%8COVANIE%20V%20TE%C3%93RII%20A%20PRAXI.pdf
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. et al., 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- FELDER, R.M., MOHR, P. H., DIETZ, E.J. a L. BAKER WARD, 1994. *A longitudinal study of engineering student performance and retention. II. Differences between students from rural and urban backgrounds*. J. Engr. Education, s. 209-217.
- GERLACH, J. G., 1994. Isthiscollaboration? In: BOTHWORTH, K. a S. J. HAMILTON, eds. *Colaborativelearning: Underlining processes and effective techniques*. No. 59, s. 5-14, San Francisco: JosseyBass.
- HOFFMANN, C., 2009. *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlagan der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0594-8.
- HOFFMANN, C., 2010. *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0692-1.

- IŠTVAN, I., 2016. Kooperatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva na Prešovskej univerzite. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 138-152. ISBN 978-80-7509-426-1.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. a K.A. SMITH, 1991. *Cooperative learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity ASHE-ERIC Higher Educational Report*. George Washington University-
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, H., 2015. Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. In: *Studiapaedagogica*. roč. 20, č. 2, s. 82-103. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/1135/1409>
- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOMINAREC, I., ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. DARGOVÁ, 2003. *Základy pedagogiky*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 80-8068-181-3.
- KONRAD, K. a S. TRAUB, 2012. *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0374-4.
- KURT, A., 2013. *Methodenschule kooperatives Lernen – Thema: Feuer, Wasser, Erde, Luft*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-2314-0.
- KURT, A., 2012. *Methodenschule kooperatives Lernen - Ich und die anderen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-2238-9.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: HauptVerlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- LENHARTOVÁ, M. et al., 2015. *Kooperatívna edukácia detí a seniorov v rezidenčných zariadeniach*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV. ISBN 978-80-555-1534-2.
- MAŇÁK, J., 1993. *Nárys didaktiky*. Brno: PF MU. ISBN 80-210-0210-7.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Vyukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MEYER, H., 2010. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-589-22047-2.
- MÜLLER, A., 2014. *Kooperatives Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht*. Schöningh Schulbuch-Verlag, ISBN 978-80-7395-024-8.

- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-172-7.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- PETLÁK, E., 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: DTI. ISBN 978-80-89400-39-3.
- SHARAN, S. a Y. SHARAN, 1976. *Gruppenzentrierter Unterricht. Kleingruppe, Lernecke, Plan und Rollenspiel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPRENGER, M., 2011. *Damit was hängen bleibt!* Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-62717-9.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. et al., 2015. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1212-9.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8186-004-5.
- VELIKANIČ, J. et al., 1972. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- VENDEL, Š., 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Mračko. ISBN 978-80-8057-710-0.
- VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

4 OBSAH VZDELÁVANIA, UČIVO, „KURIKULUM“

Po prečítaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem učivo, kurikulum;
- popísať a uviesť rozdiely medzi jednotlivými zložkami učiva (vedomosti, zručnosti, návyky, hodnoty);
- charakterizovať jednotlivé kurikulárne dokumenty;
- vysvetliť pojem a dôležitosť didaktickej analýzy učiva, popísať jej jednotlivé kroky;
- správne vykonať didaktickú analýzu učiva, t.j. pojmovú analýzu, operačnú analýzu, medzipredmetovú analýzu ku ľubovoľnej téme vyučovacej hodiny.

4.1 Vymedzenie základných pojmov

Štúdium obsahu vzdelávania, učiva a jeho organizácie patrí k základným pilierom didaktiky. Zo štúdia dejín pedagogiky jasne vyplýva, že obsah vzdelávania a výchovy sa v priebehu dejín menil, rozvíjal pod vplyvom spoločensko-historických, filozofických, politických, kultúrnych podmienok a pod.. Napr. obsahom vzdelávania v cirkevných školách ku koncu ranného stredoveku (X.-XI. stor.) bolo „sedem slobodných umení“ (septem artes liberales), pozostávajúce z výučby predmetov trívia (gramatika, rétorika, dialektika) a quadrívia (aritmetika, geometria, astronómia, hudba). Sedem slobodných umení bolo celkom presiaknuté náboženstvom, ktoré bolo začiatkom i koncom vyučovania. Výchova svetských feudálov sa diala zase inakšie, z pragmatických dôvodov mala vojenský charakter. Obsahom rytierskej výchovy bolo „sedem rytierskych cností“. Rytier musel vedieť jazdiť na koni, plávať, narábať s kópiou, šermovať, poľovať, hrať šach, dámu a skladať básne. Neskôršie k obsahu pribudlo aj ovládanie cudzích jazykov. V období renesancie sa obsah vzdelania a vyučovania značne rozširuje prvkami nových vedeckých poznatkov – prírodovedy, fyziky, zemepisu, dejín a pod. Rozvoj vied a pribúdanie nových učebných predmetov v dobe renesancie a pod jej vplyvom v nasledujúcom storočí dokumentuje Tabuľka 7.

Tabuľka 7 Obsah vzdelávania

Obsah vzdelávania		
IV. stor. - XIV. stor.	XIV. - XVI. stor.	XVII.-XVIII. stor.
Gramatika	Gramatika Literatúra Dejiny	Gramatika Literatúra Dejiny
Rétorika	Rétorika	Rétorika

Dialektika	Dialektika	Logika Etika
Aritmetika	Aritmetika	Aritmetika Algebra Trigonometria
Geometria	Geometria Geografia	Geometria Geografia Botanika Zoológia
Astronómia	Astronómia Mechanika	Astronómia Mechanika Fyzika Chémia
Hudba	Hudba	Hudba

V domácej (Šutáková, Ferencová 2015; Petlák 2016) ako i v zahraničnej literatúre (Walterová 1994; Průcha 2002; Skalková 2007; Kalhous, Obst et al. 2009) sa okrem pojmu učivo, stretneme s pojmom kurikulum. Ide o výraz, s ktorým by sme sa ešte pred pätnástimi rokmi v slovenskom a českom pedagogickom prostredí vôbec nestretli (Průcha 2002). Výraz curriculum sa používa bežne medzi pedagógmi v anglicky hovoriacich krajinách. Skôr ako pristúpime k vysvetleniu pojmu kurikulum, charakterizujeme najprv slovenský pojem učivo.

Učivo

E. Petlák (2016, s. 51) definuje učivo „ako istú sústavu poznatkov a činností, ktoré si má žiak osvojiť v priebehu výchovnovzdelávacieho procesu a učenia sa a ktoré sa majú prejavíť v jeho vedomostiach, spôsobilostiach, zručnostiach a návykoch.“ Ako konštatuje autor, dôjsť k takejto definícii nie je zložité. Oveľa problematickejšie a náročnejšie je odpovedať na otázky: Čo z množstva poznatkov vybrať pre žiakov? Čo je v tej-ktorej vede základné? Čo možno vynechať? a pod.

J. Skalková (2007, s. 71) uvádza, že učivo v širokom ponímaní vzniká spracovaním obsahu predstavujúceho rôzne oblasti kultúry (vedy a techniky, umenia, činnosti, a hodnôt) do školského vzdelania, t.j. do učebných plánov, osnov, učebníc, do vyučovacieho procesu. V tomto zmysle sa hovoríme o didaktickej transformácii poznatkov

vied do učebných predmetov rešpektujúce vekové, psychologické osobitosti žiakov ako i ciele vyučovanie na tej-ktorej škole (viď Schéma 5).

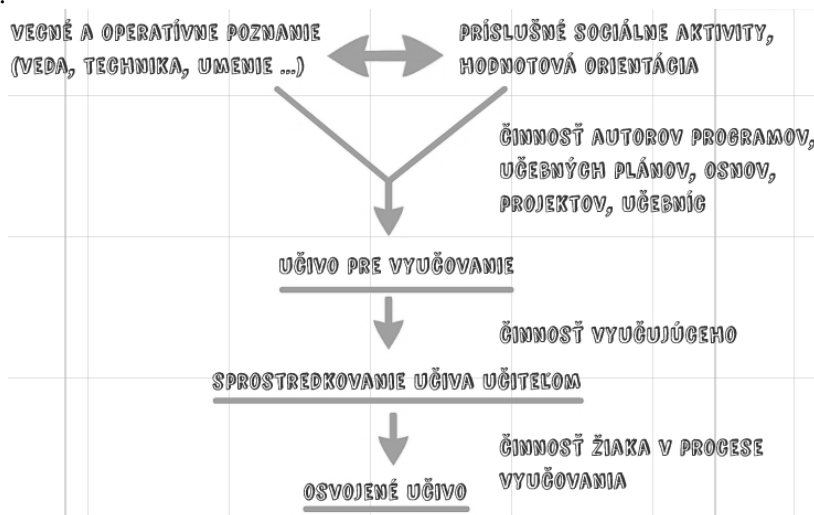


Schéma 5 Stupne didaktickej transformácie učiva podľa Develaya

Zdroj: Skalková 2007, s. 108

Táto didaktická transformácia sa týka všetkých prvkov vzdelania, t. j. zložiek poznatkov, spôsobilostí, oblasti hodnotových vzťahov, myšlienkových operácií i vlastností človeka. Učivo predstavuje obsah vyučovania, vzdelávania. V odbornej literatúre (Veverková 2009; Šutáková, Ferencová 2015; Petlák 2016) sa tradične uvádza, že sa učivo skladá z troch zložiek:

- vedomostí,
- zručností,
- hodnotovej orientácie žiaka – jeho záujmov, presvedčení, postojov, hodnôt, návykov.

K. László, Z. Osvaldová (2014) rozlišujú v učive aj 4. prvok, a to: *myšlienkové operácie* (analýzu, syntézu, porovnávanie, indukciu, dedukciu).

Vedomosti sú základným prvkom obsahu vzdelania, sú výsledkom poznania predmetov a javov skutočnosti, zákonov a zákonitosti vývoja prírody, spoločnosti a ľudského myslenia. V. Šutáková (2015, s. 64) uvádza, že vedomosti predstavujú „osvojené, t.j. zapamätané a pochopené fakty a vzťahy medzi nimi v podobe pojmov, pravidiel, poučiek, zákonov, vzorcov, značiek, teoretických princípov, v ktorých sa odráža poznanie skutočnosti vo vedomí žiakov.“

Je potrebné rozlišovať medzi vedomosťami a informáciami. Didaktická informácia prichádza z vonkajšieho prostredia (verbálne,

nonverbálne), no nemusí sa pretransformovať do kvality vedomostí žiaka. Vo vedomostiach sú obsiahnuté skúsenosti ľudí, ktoré sa nahromadili v priebehu historického vývoja. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s veľkým množstvom pojmov odkazujúcich na rôzne druhy, či typy vedomostí (viď Tabuľka 8).

Tabuľka 8 Druhy vedomostí podľa T. Janíka (2005)

Druhy vedomostí	
1. Deklaratívne (faktické) vedomosti (angl. declarative knowledge, nem. deklaratives Wissen)	Ide o statické vedomosti, ktoré vysvetľujú určité skutočnosti. Sú to vedomosti, typu „že“... Vďaka nim vieme, že niečo je tak, či onak. Sú nám podávané explicitne. Typickým deklaratívnym poznatkom je napr. poznanie letopočtov v histórii, deň narodenia J. A. Komenského a pod.
2. Procedurálne (aplikačné) vedomosti (angl. procedural knowledge, nem. prozedurales Wissen)	Ide o dynamické vedomosti, ktoré sa viažu k poznaniu procedúr riešenia problémov. Sú to vedomosti typu „ako“. Ide o vedomosti genetické, alebo ako výsledok z procedúry, Z nich vznikajú nové vedomosti. Väčšinou sú reprezentované vo forme algoritmov. Vďaka nim vieme, ako riešiť problémy. Sú uplatňované bezprostredne pri konaní.
3. Kontextuálne vedomosti (angl. contextual knowledge, nem. kontextuelles Wissen)	Sú chápané ako vedomosti účelu, súvislostí a podmienok, ako dosiahnuť potrebný cieľ. Zároveň tieto vedomosti odpovedajú na otázku typu: prečo niečo spraviť, resp. nespraviť, kedy, kde a za akých podmienok?
4. Teoretické vedomosti (angl. theoretical knowledge, nem. theoretisches Wissen)	Vznikli metodicky riadenou cestou vedeckého výskumu, či skúmania, sú zdôvodnené, overené, objektívne.
5. Praktické vedomosti (angl. practical knowledge, nem. praktisches Wissen)	Vznikli v kontexte praxe na základe skúseností subjektu, sú subjektívne a osobné.
6. Kolektívne vedomosti (angl. collective knowledge, nem. kollektives Wissen)	Sú verejne zdieľané, ide o kolektívnu skúsenosť ľudstva vo zovšeobecnenej forme.
7. Skúsenostné vedomosti (angl. experiential knowledge, nem. Erfahrungswissen)	Vznikajú v procese zážitkového učenia transformáciou skúseností.

8. <i>Inertné vedomosti</i> (angl. inert knowledge, nem. träges Wissen)	Sú chápané ako vedomosti, ktorými určitá osoba disponuje, nedokáže ich ale uplatniť v inom v kontexte, než v ktorom ich získala. Typickým príkladom sú napr. školské vedomosti z matematiky (napr. poznanie Pytagorovej vety), ktoré žiak nevie uplatniť v mimoškolskom kontexte, v bežnom živote. Ide tu o problém transferu toho, čo sme sa naučili.
9. <i>Implicitné vedomosti</i> (angl. implicit knowledge, tacit knowledge, nem. implizites Wissen)	Sú chápané, ako vedomosti, ktoré subjekt vlastní, ale nie je schopný ich verbalizovať.
10. <i>Explicitné vedomosti</i> (angl. explicit knowledge, nem. explizites Wissen)	V protiklade k implicitným vedomostiam, je možné tieto vedomosti verbalizovať.
11. <i>Profesijné</i> <i>(profesionálne) vedomosti</i> (angl. professional knowledge, nem. professionelles Wissen)	Ide o vedomosti, ktoré sú výhradnou doménou príslušníkov určitej profesie.
12. <i>Expertné vedomosti</i> (angl. expert nowledge, nem expertes Wissen)	Ide o vedomosti expertov v určitom obore.

V súbore učiva (Pasch, Gardner et al. 1998; Veverková 2009) je možné identifikovať tri základné prvky: *pojmy, fakty, generalizácie* – zákony, princípy, teórie.

Pojmy (Pasch, Gardner et al. 1998, s. 56) „sú kategórie, alebo triedy vecí, či myšlienok, ktoré majú spoločné, najdôležitejšie (podstatné) vlastnosti.“ Pojem je prepracovaním zmyslových údajov, vzniká ako výsledok myšlienkového vydelenia (abstrakcie) a zovšeobecnenia (generalizácie) všeobecných, spoločných, dôležitých, podstatných vlastností javov o skutočnosti za pomoci slova. Pojmy odpovedajú na otázky typu: čo to je? Pojmy nám slúžia podobne ako turistická mapa. I napriek tomu, že zobrazujú svet trochu odlišne, ako ho registrujeme svojimi piatimi zmyslami, poskytujú nám nadhľad a orientáciu. Pojmy umožňujú uvažovať o množstve jednotlivých čiastkových faktov naraz, umožňujú používať predchádzajúce skúsenosti a vedomosti a pomocou nich zaradiť nové informácie do kontextu, spojovať súčasnosť s minulosťou, umožňujú odlišovať dôležité od nedôležitého, rozpoznať v neznámej situácii známe veci a pod.

Pojmy môžeme rozlišovať na **konkrétne** a **abstraktné pojmy**. **Konkrétny pojem** je ten, ktorý je možné popísať vymenovaním jeho

pozorovateľných vlastností, atribútov, t.j. jeho príklad existuje v hmotnom svete, a na základe pozorovania je možné rozhodnúť, či daný príklad patrí k tomu, či inému pojmu. Napr. konkrétnym pojmom je *chlapec, rebrík, chlieb*. **Abstraktný pojem** je taký, ktorý nie je možné pozorovať, buď preto, že nemá hmotné rozmery, alebo preto, že jeho hmotné parametre nie sú podstatné pre jeho rozlíšenie, určenie či ide o exemplár daného pojmu. Abstraktné pojmy sú napr. *dobro, láska, zloba, nenávisť* a pod.

Fakty fixujú empirické poznanie, t.j. zachytávajú javy popisom ich podoby, vlastností, počtu, miesta, pohybu a pod. Sú získavané pozorovaním, experimentovaním, rozborom produktu činnosti. Fakty reprezentujú informácie o jednotlivých skutočnostiach, o jednotlivých ľuďoch, veciach, konkrétnom mieste, konkrétnej dobe, o určitej udalosti. Fakty dávajú pojmom konkrétny obsah.

Faktom je napr.: *Mrkva patrí pod pojem zelenina. J.A. Komenský sa narodil 28. marca 1592 na Morave.*

Generalizácia (zovšeobecnenie) (Pasch, Gardner et al. 1998, s. 61) „je výrok, ktorý vyjadruje vzťahy medzi dvoma alebo viacerými pojmami.“ Vo vedeckej literatúre sú takého výroky označované, ako princípy, teórie, zákony. Zatiaľ čo je pojem vyjadrený väčšinou jedným alebo dvoma slovami, generalizácia je obvykle vyjadrená zložitým výrokom, často v súvetí.

Napr.: *Zelenina a ovocie sú zdravé, lebo obsahujú vitamíny.*

J.A. Komenský bol učiteľ národov.

Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť, pripravenosť, správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať istú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej činnosti. ktoré žiaci robia na základe osvojených vedomostí. Rozlišujeme viacero typov zručností, napr. pracovné, pohybové, zdravotné, poznávacie. K zručnostiam patrí napr. hovoriť cudzím jazykom, jazdiť na bicykli, hrať na hudobný nástroj a pod.

Návyky sú zautomatizované činnosti, ktoré sa získajú mnohonásobným opakovaním príslušných úkonov. Kým zručnosť je činnosť uvedomovaná, návyky, ktoré vykonávame v ustálených podmienkach činnosti, môžu prebiehať bez uvedomelej kontroly, či sústredenej pozornosti.

Hodnoty predstavujú to, čo si človek váži, cení, čomu pripisuje určitý význam. Vyjadrujú vzťah človeku k prírode, k spoločnosti, k sebe samému. Sú základom štruktúry mravného vedomia človeka, jeho charakteru. Pre niekoho môže byť hodnotou zdravie, rodina, dobrá kniha a pod.

Každá z uvedených zložiek učiva tvorí pritom zložitú štruktúru, ktorá je prepojená s ostatnými zložkami. Práve preto sa v súčasnosti, ako upozorňuje H. Veverková (2009), namiesto jednotlivých zložiek

učiva, hovorí skôr o cieľových, kľúčových kompetenciách žiaka (viď Kapitola 4 Obsah vzdelávania) čím sa táto prepojenosť chce zdôrazniť.

Kurikulum

Výraz curriculum je z etymologického hľadiska latinského pôvodu. Pochádza zo slova currere, čo znamená beh, priebeh. Ide o výraz, ktorý je často neprehľadný, keďže v odbornej literatúre existuje mnoho definícií chápania daného pojmu. Napr.:

V pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 136) sa rozlišujú tri základné významy pojmu kurikulum:

1. **vzdelávací program, projekt, plán;**
2. **priebeh štúdia a jeho obsah;**
3. **obsah všetkých skúseností,** ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach vzťahujúcich sa k škole, ich plánovanie a hodnotenie.

Ide o pojem nejednoznačný, t.j. možno hovoriť o ňom v širšom a užšom slova zmysle. V širšom chápaní predstavuje kurikulum komplexný výchovnovzdelávací program výchovnovzdelávacích inštitúcií. V užšom slova zmysle, sa pod ním rozumie len napr. učebný plán, príprava na vyučovaciu hodinu, učivo a pod. Používanie termínu kurikulum s inými výrazmi poskytuje množstvo podnetov i úvah o tom, či používať, alebo nepoužívať v pedagogike na Slovensku tento termín v jeho poslovenčenej podobe. Termíny edukačných vedných odborov sú preukázateľne, značne rozkolísané. Problém, o ktorom sa hovorí, nie je len terminologickou záležitosťou, ale vplýva naň i rozdielna pedagogická tradícia, rovnako ako zaužívané formy a organizácia tvorby pedagogických dokumentov.

Podľa E. Walterovej (1994, s. 53) kurikulum poskytuje odpovede na viaceré otázky (viď Tabuľka 9).

Tabuľka 9 Zdroje, komponenty kurikula

Otázky	Zdroje	Komponenty
<i>Prečo?</i>	vízie, zmysel, očakávania, hodnoty, perspektívy, spoločenské, skupinové a individuálne ...	funkcie a ciele
<i>Koho?</i>	zvláštnosti: sociálne, vekové, generačné, etnické ...	charakteristiky učiacich sa
<i>Čo?</i>	poznanie, praktické skúsenosti z bežného života, skúsenosti z pracovných činností ...	obsah (učivo)
<i>Kedy?</i>	v ktorom veku, v akej postupnosti, v akom časovom rozsahu, v ktorom ročníku ...	čas

Ako?	stratégie učenie, metódy vyučovania, učebné situácie, spôsoby interakcie a komunikácie, organizácia života v triede a v škole ...	metódy a postupy
Za akých podmienok?	legislatívny rámec, riadenie, financovanie, vybavenie, spolupráca školy a komunity, podporné štruktúry a materiály ...	organizácia
S akými očakávanými efektami vzdelávať?	funkcie a kritéria hodnotenia, metódy a nástroje hodnotenia, spôsoby sprostredkovania výsledkov hodnotenia ...	kontrola a hodnotenie

Glatthorn (In: Veverková 2009, s. 132) rozlišuje viaceré podoby kurikula:

- **doporučené kurikulum:** ide o dokument, ktorý rieši základné koncepčné otázky kurikula;
- **predpísané kurikulum:** predstavuje oficiálny dokument, ktorý je záväzný pre určité typy škôl alebo pre celý vzdelávací systém;
- **realizované kurikulum:** sa vymedzuje ako učivo, ktoré učiteľ skutočne sprostredkúva žiakom v triede;
- **podporné kurikulum:** učebnice, časová dotácia, zamestnanci školy, vzdelávanie učiteľov, vybavenie školy, ktoré podporuje realizáciu predpísaného kurikula;
- **hodnotené kurikulum:** kurikulum prevedené do podoby testov, skúšok a ďalších nástrojov merania;
- **osvojené kurikulum:** označuje učivo, ktoré si žiaci skutočne osvojili. Ide napr. o vedomosti žiakov v príslušných predmetoch, zisťované špeciálnymi testami pre meranie vzdelávacích výsledkov, ďalej vzťahy žiakov k predmetom a pod.

E. Walterová (In: Veverková 2009) upozorňuje, že rozlišujeme takisto kurikulum *formálne*, *neformálne* a *skryté*.

Formálne kurikulum je komplexný projekt cieľov, obsahu, prostriedkov a organizácie vzdelávania, realizácie projektovaného kurikula vo vzdelávacom procese a spôsob kontroly a hodnotenia výsledkov vzdelávacieho procesu.

Neformálne kurikulum zahŕňa aktivity a skúsenosti žiakov vzťahujúce sa k škole, domáce štúdium, úlohy a príprava žiakov na vyučovanie.

Skryté kurikulum sa týka ďalších súvislostí života školy, ktoré nie sú explicitne vyjadrené v programoch. Ide napr. o klímu školy, vzťahy medzi školou a rodičmi, sociálna štruktúra triedy a pod. Môže mať (Průcha 2002) pozitívne i negatívne obsahy. Za pozitívny obsah by sme mohli považovať napr. to, že sa žiaci v priebehu školskej dochádzky naučia spolupracovať so svojimi rovesníkmi, komunikovať

podľa nepísaných pravidiel sociálneho styku, dodržiavať hygienické návyky. J. Průcha (2002) citujúci S. Selandera uvádza, že každé písané kurikulum zahrňuje v sebe i nepísané, skryté kurikulum. Napr. predmet matematika neznamená len to, že sa žiaci učia matematiku, ale taktiež sa učia trpezlivosti, disciplíny a iným sociálnym zručnostiam.

4.2 Kurikulárne (pedagogické) dokumenty

Pod pojmom kurikulárny dokument J. Průcha (2002, s. 136) rozumie *„materiál, ktorý vymedzuje, určuje prácu v škole, a to nielen učiteľom, riaditeľom, ale aj žiakom, vzťahuje sa ku všetkému školského diania, vrátane prípravy a realizácie vyučovacieho procesu.“* Pedagogické dokumenty plnia viaceré funkcie: koncepčnú, projektovú, organizačnú, hodnotiacu, kontrolnú a spätno-väzobnú.

Medzi kurikulárne dokumenty patrí napr. štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy, tematické výchovno-vzdelávacie plány, učebnice, metodické príručky, prípravy učiteľa na vyučovacie hodiny, triedne knihy, žiacke knižky a iné.

4.2.1 Štátny a školský vzdelávací program

Vzdelávacie programy sú základným pedagogickým dokumentom pre poskytovanie vzdelávania, sú súhrnom záväzných požiadaviek štátu na obsah vzdelávacích programov, vzdelania a zisťovania výsledkov vzdelávania. Na Slovensku máme dvojúrovňový model kurikula: *štátny vzdelávací program (ŠVP) a školský vzdelávací program (ŠkVP)*.

Ako sa uvádza na stránke Štátneho pedagogického ústavu SR (2016), **štátny vzdelávací program** je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Ciele vzdelávania vychádzajú zo zákona č. 245/2008 Z.z. (školský zákon), ktorý vymenováva kľúčové kompetencie, ktoré by mala škola u žiakov – budúcich občanov rozvinúť. V súlade s trendom EÚ ide o kľúčové kompetencie: **v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, vo využívaní informačno-komunikačných technológií, v komunikácii v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, v matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických, prírodných vied a technológií, kompetencie k celoživotnému učeniu sa, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie.**

Každý učiteľ podľa všeobecných cieľov predmetu má možnosť svojou výučbou rozvíjať tie kompetencie, ktoré sú organickou súčasťou učiva a využívať pritom medzipredmetové kontexty.

Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom pre tvorbu **školského vzdelávacieho programu**, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Na jeho tvorbe sa podieľa riaditeľ a samotní učitelia školy. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania

Pre vypracovanie ŠVP a obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania používame klasifikáciu ISCED (ISCED - International Standard Classification of Education), podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD). ISCED je referenčná klasifikácia pre organizovanie vzdelávacích programov a príslušných kvalifikácií podľa úrovni vzdelávania a odborov.

Tabuľka 10 Národná klasifikácia vzdelania podľa ISCED

Stupeň dosiahnutého vzdelania		Stupeň ISCED
predprimárne vzdelanie	predprimárne vzdelanie bez vzdelania, materská škola, špeciálna materská škola, 0-tý ročník na ZŠ, nedokončený 1.stupeň ZŠ, prípravný ročník na ZŠ a SZŠ	ISCED 0
základné vzdelanie	primárne vzdelanie vzdelanie na 1. stupni ZŠ a SZŠ, žiaci s MP variant C	ISCED 1
	nižšie sekundárne vzdelanie vzdelanie na 2.stupni základnej školy, 1.-4. ročník 8-ročných stredných škôl, žiaci s MP variant B po ukončení 2.stupňa ZŠ	ISCED 2A ISCED 2B
stredné vzdelanie	nižšie stredné odborné vzdelanie absolventi praktických škôl, žiaci odborných učilišť s mentálnym postihom	ISCED 2C
	nižšie stredné odborné vzdelanie nižšie stredné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním 2 ročných vzdelávacích programov stredných odborných škôl (bývalé učilištia, odbory so zvlášť upravenými učebnými plánmi)	ISCED 2C

	nižšie stredné odborné vzdelanie s výučným listom žiaci odborných učilíšť s mentálnym postihom, ktorí získali odborné vzdelanie s výučným listom	ISCED 3C
	stredné odborné vzdelanie s výučným listom stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním stredoškolských nematuritných vzdelávacích programov, pri ktorých žiaci získajú výučný list	ISCED 3C
	stredné odborné vzdelanie bez maturity a výučného listu stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním stredoškolských nematuritných vzdelávacích programov neposkytujúcich výučný list	ISCED 3C
úplné stredné vzdelanie	úplné stredné všeobecné vzdelanie s maturitou úplné stredné všeobecné vzdelanie na gymnáziách	ISCED 3A
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou a výučným listom úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou, pri ktorých žiaci získajú aj výučný list	ISCED 3A
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou bez výučného listu úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou pre absolventov učebných odborov v nadstavbovom štúdiu	ISCED 3A
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou bez výučného listu úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou s výnimkou programov uvedených v bode K	ISCED 3A
postsekundárne vzdelanie	postsekundárne vzdelanie postmaturitné kvalifikačné štúdium a pomaturitné inovačné štúdium, pomaturitné zdokonaľovacie štúdium	ISCED 4A

vyššie odborné vzdelanie	vyššie odborné vzdelanie (absolventská skúška, absolventský diplom) vyššie odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov vyšších odborných škôl, konzervatórií a tanečných konzervatórií, pomaturitné štúdium špecializačné	ISCED 5B
vysokoškolské bakalárske	vysokoškolské vzdelanie 1.stupeň - bakalárske vysokoškolské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním profesijne orientovaných bakalárskych študijných programov vysokých škôl	ISCED 5A
	vysokoškolské vzdelanie 1.stupeň - bakalárske vysokoškolské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním akademicky orientovaných bakalárskych študijných programov vysokých škôl, absolvovanie bakalárskych študijných programov s nešpecifickou orientáciou	ISCED 5A
vysokoškolské magisterské	vysokoškolské vzdelanie 2. stupeň súvislé vysokoškolské vzdelanie absolvovaním magisterských, inžinierskych a doktorských študijných programov vysokých škôl	ISCED 5A
	vysokoškolské vzdelanie 2. stupeň vysokoškolské vzdelanie pokračujúce po dosiahnutí bakalárskeho vzdelania absolvovaním magisterských, inžinierskych a doktorských študijných programov vysokých škôl	ISCED 5A
	vysokoškolské vzdelanie 2. stupeň vysokoškolské vzdelanie 2. stupeň s vykonaním rigoróznejskej skúšky	ISCED 5A
vysokoškolské doktorandské	vysokoškolské vzdelanie 3. stupeň - doktorandské vysokoškolské doktorandské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním štúdia v doktorandských študijných programoch, postgraduálne štúdiu a vedecká výchova	ISCED 6

Zdroj: Národná klasifikácia vzdelania (2016) Dostupné z:
<https://www.minedu.sk/data/files/3772.pdf>

ŠVP vymedzuje:

- a) všeobecne záväzný cieľ, obsah, rozsah a podmienky vzdelávania na danom stupni ISCED pre jednotlivé skupiny študijných odborov,
- b) cieľovú kvalitu osobnosti žiaka, ktorú má žiak po ukončení vzdelávania a prípravy dosiahnuť,
- c) pravidlá pre tvorbu školských vzdelávacích programov, hodnotenie výsledkov vzdelávania,

- d) záväzný základ pre stanovenie finančných prostriedkov.

ŠVP stanovuje:

- a) ciele, formu, dĺžku a povinný obsah OVP podľa zamerania danej skupiny študijných odborov,
- b) základný obsah OVP,
- c) pedagogicko-organizačné usporiadanie vzdelávania,
- d) profil absolventa vo vzťahu k požiadavkám zamestnávateľov – kvalifikačné požiadavky, t. j. vzdelávacie výstupy,
- e) podmienky priebehu a ukončovania vzdelávania a prípravy,
- f) materiálne, personálne a organizačné podmienky,
- g) podmienky bezpečnosti a ochrany zdravia,
- h) podmienky vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

ŠVP je rozpracovaný do nasledovných častí:

- a) **Charakteristika ŠVP** je úvodom do vzdelávacieho programu a konkretizuje ho. Vysvetľuje jeho funkciu, vzťah ku školskému vzdelávaciemu programu (ďalej len ŠkVP“), objasňuje pojmy akými sú ciele vzdelávania, požiadavky na vzdelávanie, spôsoby a formy získavania vedomostí, zručností a kompetencií, ich vzťah k povolaniu a kvalifikácii, ktorú získavajú absolventi po ukončení programu.
- b) **Kompetencie (profil) absolventa podľa ŠVP** sú kľúčovým východiskom pre školy, ktoré ich rozpracujú vo vlastných ŠkVP. Kompetencie musia spĺňať a pokrývať všetky požiadavky a potreby trhu práce a vzdelávania tak, aby absolvent po ukončení ŠkVP dosiahol konkrétnu kvalifikačnú spôsobilosť – všeobecnú a odbornú. Táto časť programu je zásadným reformným obratom pri štruktúrovaní vzdelávania, ktorá si vyžaduje zmenu celkového prístupu ku vzdelávaniu a učeniu sa tak zo strany učiteľa, ako aj žiaka. Ide o proces určenia požiadaviek v podobe výkonových štandardov. V OVP je stanovenie výkonových štandardov výsledkom aktívnej a úzkej spolupráce so zamestnávateľmi v danom odbore štúdia a prípravy. Vytvorením kompetenčného profilu sa v ŠVP sa definujú konkrétne požiadavky na kvalifikovaný výkon (kvalifikačný štandard) pracovných činností v skupine príbuzných povolání (skupina študijných odborov), v ŠkVP sa určujú špecifické požiadavky výkonu absolventa ako potenciálnej pracovnej sily pre danú pracovnú pozíciu vo zvolenom povolaní (študijný odbor).
- c) **Rámcový učebný plán** je základom pre tvorbu školských učebných plánov. Stanovuje základné proporcie medzi zložkami

vzdelávania formou minimálnych týždenných vyučovacích hodín a celkovým počtom hodín za celé štúdium.

- d) **Vzdelávacie oblasti** sú okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných školských predmetov rámcového učebného plánu. Sú stanovením obsahu vzdelávania. Vychádzajú z výkonových štandardov uvedených v kompetenčnom profile absolventa. Výkonové štandardy sa pretransformujú do obsahových štandardov. Obsahové štandardy sú záväznou normou pre školy, ktoré si podľa obsahových výkonových štandardov vytvoria predmety v každej vzdelávacej oblasti. Vzdelávacie oblasti v ŠVP sú orientované na *základné učivo*, ktoré musia školy povinne rešpektovať. Majú nadpredmetový charakter, čo umožňuje školám rôzne štruktúrovať vlastné ŠkVP, využívať medzipredmetové vzťahy, rozvíjať aplikačné súvislosti s ohľadom na daný študijný odbor alebo jeho odborné zameranie, rozvoj nových technológií, zmeny vo výrobných programoch podnikov, zahraničné poznatky a skúsenosti, individuálne potreby a špecifiká žiakov, rodičov a spoločnosti. Štruktúrovaniu obsahu sa musí venovať dostatočne veľa času na jeho zoradenie a usporiadanie, aby sa žiakovi vytvorili tie najoptimálnejšie podmienky na štúdium a zvládnutie obsahu vzdelávania. Neoddeliteľnou súčasťou každej vzdelávacej oblasti sú aj výchovné a motivačné aspekty, ktoré sa musia začleniť do obsahu vzdelávania. Preto okrem základného učiva sa štruktúruje aj *rozširujúce učivo*, ktoré slúži na prehĺbenie základného učiva s ohľadom na záujmy žiaka, rozvoj jeho nadania, rozhľadu, a pod. Toto učivo má predovšetkým výchovný charakter a má prispieť k tomu, aby si žiaci osvojili určité postoje, hodnoty, rozhodovanie, atď. Môže sa vyučovať buď osobitne, alebo ako integratívny „vyučovací mostík“ aj formou rôznych projektov, písomných prác, a pod. Sú to rôzne témy ako napr. človek a sociálne prostredie, informačné a komunikačné technológie, človek a životné prostredie, multikultúrna výchova a pod.
- e) **Učebné zdroje** chápeme ako učebné pomôcky, prostriedky a didaktickú techniku odporúčané vo vyučovacom procese.
- f) **Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** je integrálnou súčasťou vzdelávacieho systému. ŠVP predkladá možnosti prístupníť vzdelávací program čo najširšiemu spektru žiakov. Škola musí zvážiť tieto možnosti a rozhodnúť, či vzdelávací program je vhodný aj pre konkrétnu skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či je spôsobilá ho upraviť podľa podmienok, potrieb a druhu znevýhodnenia a prispôsobiť podmienky na ich výučbu.

- g) **Základné podmienky na realizáciu ŠVP** vychádzajú zo všeobecných platných noriem a určujú základné (minimálne) požiadavky na zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Je úlohou školy, aby tieto požiadavky sformulované v ŠVP konkretizovala vo svojom ŠkVP podľa reálnych potrieb a požiadaviek, aktuálnych cieľov a možností. ŠVP determinuje základné materiálne, personálne a organizačné podmienky, ako aj nevyhnutné podmienky bezpečnosti a hygieny práce.
- h) **Skúšobný poriadok podľa Metodických pokynov MŠ SR** stanovuje všeobecne platné odporúčania o postupe tvorby tém na teoretickú a praktickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky ako aj o kritériách celkového hodnotenia maturitnej skúšky – hodnotiace štandardy.
- i) **Zásady pre tvorbu školských vzdelávacích programov** určujú všetky pravidlá, postupy, cesty a prostriedky tvorby ŠkVP na základe ŠVP pre danú skupinu študijných odborov. Významnou podpornou zložkou je Metodika tvorby školských vzdelávacích programov.

4.2.2 Rámcový učebný plán a učebný plán

Rámcový učebný plán je dokument, ktorý stanovuje časové dotácie vyučovacích predmetov. V zmysle školského zákona je časová dotácia definovaná iba za celý stupeň vzdelávania. Rozpis časovej dotácie do jednotlivých ročníkov je v kompetencii školy, podobne aj zaradenie učiva do ročníkov, pričom sa však zohľadňuje primeranosť veku žiakov. Obsah vzdelávania vychádza zo vzdelávacích štandardov uvedených v prílohách štátneho vzdelávacieho programu.

V súvislosti s vyššie spomínaným historickým vývojom obsahu vzdelávania, je potrebné pripomenúť existenciu tzv. jednotnej školy. Mnohé krajiny (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 118) smerovali od 60. rokov 20. storočia k typu školy na úrovni povinného vzdelávania, ktorý zabezpečoval rovnosť vzdelávacích príležitostí pre celú populáciu mládeže príslušného veku. V Československu bola jednotná škola zavedená už v roku 1948, a to s 1. stupňom (1.-5. ročník) a 2. stupňom (6.-9. ročník). Jednotná škola mala nepochybne pozitívne dôsledky pre dosiahnutie nižšieho stredoškolského vzdelania pre celú populáciu. Bohužiaľ bola deformovaná striktným zjednotením vzdelania a nedostatočnou obsahovou diferenciaciou. V roku 1990 bol princíp jednotnej školy v Československu opustený a nahradený pluralizmom vo vzdelávaní, čo prinieslo nové výzvy a problémy. V súčasnej dobe funguje a prosperuje jednotná škola vo väčšine krajín sveta pre mládež do veku 12-15 roka (comprehensive school), pričom je rôznymi spôsobmi obsahovo diferencovaná. Výnimkou je napr. Rakúsko a Nemecko, kde je princíp jednotnej školy zachovaný len na

úrovni primárnej školy a po ukončení 4. ročníka sa uplatňuje selektívny systém.

Tabuľka 11 Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Počet hodín za 5. – 9. ročník ZŠ
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	23
	Prvý cudzí jazyk	15
	Druhý cudzí jazyk	4
		42
Človek a príroda	Fyzika	5
	Chémia	4
	Biológia	5
		14
Človek a spoločnosť	Dejepis	6
	Geografia	5
	Občianska náuka	4
		15
Človek a hodnoty	Etická výchova / Náboženská výchova	4
		4
Matematika a práca s informáciami	Matematika	19
	Informatika	2
		21
Človek a svet práce	Svet práce	1
	Technika	1
		2
Umenie a kultúra	Hudobná výchova	3
	Výtvarná výchova	3
	Výchova umením	1
		7
Zdravie a pohyb	Telesná a športová výchova	10
		10
Povinné hodiny spolu		115
Voliteľné hodiny		31

Počet hodín spolu		
		146

Zdroj: ŠPÚ 2016, Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-druhy-stupen-zs/ramcove-ucebne-plany>

Učebný plán je súčasťou koncepcie školy. Ide o pedagogický dokument, v ktorom sú uvedené vyučovacie predmety vyučované na tej-ktorej škole a ich časová dotácia v týždni v jednotlivých ročníkoch. Vychádza z rámcového učebného plánu štátneho vzdelávacieho programu.

Tabuľka 12 Učebný plán ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským

Vzdelávacia oblasť	Vyučovaci predmet	Ročník								
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Jazyk a komunikácia	Slovenský a literatúra	9	7	8	7	6	5	5	5	5
	Prvý cudzí jazyk: Anglický jazyk v 1. - 9.roč. Nemecký jazyk v 8. - 9. roč.	2	2	3	4	4	4	4	4	4
	Druhý cudzí jazyk: v 5.- 9.roč. Nemecký jazyk Francúzsky jazyk Ruský jazyk Španielsky jazyk Anglický jazyk					3	3	3	3	3
Príroda a spoločnosť	Prírodoveda	1	1	2	2					
	Vlastiveda			1	2					
Človek a príroda	Fyzika						1	1	2	1
	Chémia							1	2	2
	Biológia					2	1	2	1	1
Človek a spoločnosť	Dejepis					1	2	1	2	2
	Geografia					2	1	1	1	2
	Občianska náuka					1	1	1	1	1
Človek a hodnoty	Etická výchova / Náboženská výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	

Matematika a práca s informáci- ami	Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	5
	Informatika					1	1			1
	Informatická výchova		1	1	1					
Človek a svet práce	Pracovné vyučovanie		1							
	Svet práce							1		
	Technika						1			
Umenie a kultúra	Výtvarná výchova	2	2	1	1	1	1	1		
	Hudobná výchova	1	1	1	1	1	1	1		
	Výchova umením	0	0	0	0	0	0		1	
Zdravie a pohyb	Telesná a športová výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Spolu		2	2	2	2	3	3	3	3	2
		2	3	5	6	0	0	0	0	9

Učebné osnovy predstavujú školský dokument, ktorý obyčajne pozostáva z dvoch častí. V úvodnej časti učebných osnov je uvedené poňatie, charakteristika predmetu, jeho ciele, špecifiká a metódy práce. Druhá časť obsahuje rozpracovanie učiva príslušných predmetov v ročníkoch na jednotlivé tematické celky a časti, t.j. jeho **obsah a rozsah**, inak povedané predpísané kurikulum.

V učebných osnovách je uvedené základné učivo, tiež označované ako kmeňové. O. Chlup (In: Skalková 2007, s. 72) definuje základné učivo, „ako všetky podstatné, nutné, prvky formulujúce myseľ, ducha a telo človeka, prvky tvoriace dôležité stránky v reťazi vednej sústavy, ktoré vyhovujú cieľu a účelnosti, so zreteľom k individuálnym potrebám, odstupňovaných podľa veku a schopnosti dieťaťa.“ Inak povedané (Petlák 2016), je to to, čo si majú žiaci osvojiť, t.j. tie vedomosti, zručnosti, návyky, ktoré vo svojom súhrne predstavujú základy vied, umenia, techniky a majú zásadný význam pre ďalšie vzdelávanie a pre praktický život. Má mať všestrannú výchovnú hodnotu, má byť, aj keď v rozdielnej kvalite, osvojené väčšinou žiakov príslušných vekových stupňov. Ako podotýkajú viacerí autori (Lehner 2009; Petlák 2016) učivo obsiahnuté v učebných osnovách nie je iba kopírovaním vedy, ale je upravené do didaktického systému zo zreteľom na biologické a psychické možnosti žiakov v duchu didaktických zásad: primeranosti, systematickosti, vedeckosti, prepojenia teórie s praxou a pod. (viď kapitola 7 Didaktické zásady).

Väčšinou učebné osnovy na školách vypracovávajú predmetové komisie (učitelia slovenského jazyka, učitelia matematiky a pod.).

V histórii didaktického myslenia sa utvorili základné koncepcie usporiadania látky a jej rozvíjania. J. Skalková (2007), E. Petlák (2016) v zhode popisujú, že v učebných osnovách sa uplatňujú viaceré druhy osnovania učiva:

1. *Lineárne (postupné) usporiadanie učiva* – učivo je poňaté tak, aby sa už neopakovalo, nadväzuje na ďalšie učivo.
2. *Cyklické usporiadanie učiva* – učivo je rozvrhnuté do niekoľkých cyklov, ktoré sa postupne opakujú a rozvíjajú. Nasledujúci cyklus prehĺbuje a rozširuje vedomosti, zručnosti a schopnosti žiakov.
3. *Špirálovité usporiadanie učiva* – je syntézou oboch predchádzajúcich usporiadaní. K prebratému učivu sa vraciame, vychádzame z neho, no sústavne ho obohacujeme, rozširujeme.

4.2.3 Tematický výchovno-vzdelávací plán

Tematický výchovno-vzdelávací plán (TVVP) je pedagogický dokument, ktorý je viac-menej výsledok tvorivej práce učiteľa, ktorý v ňom, opierajúc sa o učebné osnovy príslušného predmetu, konkretizuje nielen svoje predstavy o vyučovanom predmete (o učive), ale taktiež o možnostiach a schopnostiach žiakov a o výsledkoch vyučovacieho procesu.

V tejto oblasti je v školskej legislatíve veľká dynamika až chaos, z ktorej vznikajú nateraz nezrovnalosti pojmového, i obsahového charakteru.

Tematický výchovno-vzdelávací plán zahŕňa rozpis jednotlivých tém prebraného učiva v konkrétnych mesiacoch so stanoveným vzdelávacím štandardom v konkrétnych podmienkach školy, rozvíjanými kľúčovými kompetenciami, medzipredmetovými vzťahmi a prierezovými témami pre jednotlivé vyučovacie hodiny. Tematický výchovnovzdelávací plán by mal obsahovať nasledovné náležitosti (Fryková 2012, s. 12):

- názov učebného predmetu,
- školský rok,
- ročník (resp. trieda) pre ktorý je určený,
- časovú dotáciu na daný školský rok.

Tabuľka 13 Možný návrh tabuľky pre tabuľkové spracovanie TVVP

Mesiac	Hodina	Tematický celok	Téma	Vzdelávací štandard		Kľúčové kompetencie	Prierezové témy
				Obsahová časť	Výkonová časť		

Tento dokument je osobný produkt učiteľa a slúži iba jemu. Môže byť vypracovaný pre paralelné triedy v rozličnom znení. Okrem častí uvedených v Tabuľke 13 môže učiteľ podľa vlastných predstáv vložiť ďalšie stĺpce napr. čas a spôsob overovania vedomostí, zručností žiakov, organizačnú formu vyučovania (exkurzia, výlet), materiálne didaktické prostriedky a pod. Štruktúra TVVP je často tvorená podľa predstáv a podmienok jednotlivcej školy a učiteľa.

Ukážka časti TVVP

Tematický výchovno-vzdelávací plán

Vzdelávacia oblasť: Človek a svet práce

Šk. rok: 2016/2017

Predmet: Technika

Celkový počet hodín: 33

Týždenný počet hodín: 1 hod

Ročník: VII. ročník

Vypracoval:

Dátum prerokovania v MZ/PK:

Schválené RŠ:

Dňa:

Mesiac	Hodina	Tematický celok	Téma	Obsahový štandard	Výkonový štandard
IX.	1.	Grafická komunikácia	Úvodná hodina	Predmet technika, význam	Žiak dokáže: - uviesť dôležitosť predmetu technika pre život
	2.		Základy technického zobrazenia	Technický výkres, technické písmo, kótovanie, druhy kótovania, požiadavky na kótovanie, kóta	- vysvetliť pojem technický výkres, kótovanie, - charakterizovať druhy kótovania, - uviesť požiadavky na kótovanie

	3.		Zobrazenie jedným predmetom	Kótovacia čiara, pomocná čiara, vynášacia čiara, mierka	- uviesť rozdiely medzi kótovacou, pomocnou, vynášacou čiarou. - charakterizovať mierku, a uviesť jej dôležitosť
--	----	--	-----------------------------------	--	---

4.2.4 Vzdelávací štandard

Vzdelávací štandard predstavuje (Pavlov 2010, s. 39) „*akúsi normu, požiadavky na osvojenie si vedomostí, zručností, ktoré majú žiaci získať v danom stupni vzdelávania.*“ Ide o súbor požiadaviek na žiakov, úspešné zvládnutie ktorých im umožní postúpiť na ďalší stupeň vzdelávania, t.j. špecifikácia toho, čo má žiak dosiahnuť, vykonať, aby získal certifikát o získaní vzdelania. Vo všeobecnosti rozlišujeme (ŠPÚ 2016): *obsahový a výkonový štandard.*

Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách. Obsahovú časť tvorí učivo, ktoré je všetkými žiakmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: faktické poznatky – základný prvok poznania, ktorý žiaci musia vedieť, aby boli oboznámení s určitou disciplínou poznania, alebo, aby v nej mohli riešiť vedné problémy, konceptuálne poznatky – vzájomné vzťahy medzi poznatkami. Procedurálne poznatky – ako niečo urobiť, metódy skúmania, metakognitívne poznatky – kognície vo všeobecnosti.

Výkonová časť štandardu je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má žiak dané minimálne učivo ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, to znamená je uvádzaný činnosťnými slovesami, ktoré zároveň vyjadrujú úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie – to znamená kombináciu vedomostí, zručností a schopností. Jednotlivé úrovne sledujú rozvíjanie poznávacích schopností spoznať alebo znovu vybaviť si informácie z dlhodobej pamäte, porozumieť a konštruovať pojmy, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a schopnosť tvoriť. Je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup pri ďalšom stupni vzdelania. Popisuje produkt výučby, nie proces.

4.2.5 Školské knihy

Učebnice, školské knihy patria takisto k pedagogickým dokumentom, ktoré obsahujú spracovanie učiva vymedzené učebnými osnovami a sú základným didaktickým prostriedkom pri realizácii vyučovacích cieľov. Sú spracované rešpektujúc didaktické zásady. E.

Petlák (2016) odporúča z hľadiska logickosti používať výraz školské knihy. Nie všetky knihy majú totiž charakter učebnice.

Podľa vzťahu učebnice k charakteru vyučovacieho predmetu rozlišujeme nasledovné typy učebníc (Veverková 2009; Petlák 2016):

1. *učebnice*, v užšom zmysle zamerané predovšetkým na osvojovanie učiva. Obsahujú prevažne výklad učiva, poučky, pravidlá a pod.
2. *cvičebnice, pracovné zošity* určené predovšetkým k precvičovaniu a upevňovaniu učiva prostredníctvom sústavy úloh a cvičení.
3. *čítanky* – antológia textov.
4. *osobitné druhy školských kníh*, t.j. slovníky, atlasy, matematicko-fyzikálne tabuľky, zbierky príkladov a iné.

Učebnice plnia (Veverková 2009, s.143) dva druhy funkcií, a to:

1. **funkcie didaktické**, sem patrí:
 - informatívna funkcia - sprostredkovávajú informácie o učive,
 - formatívna funkcia - osvojené vedomosti a spôsobilosti sa majú stať vnútornými hodnotami žiakov,
 - metodologická funkcia - cieľom je, aby si žiaci osvojili aj metódy poznania.
2. **Organizačné funkcie**, patrí sem plánovacia, motivačná, riadiaca, kontrolná funkcia.

4.3 Didaktická analýza učiva

Mnohí autori (Skalková 2007; Kalhous, Obst 2009; Šuťáková, Ferencová 2015; Petlák 2016 a iní) zhodne konštatujú, že základnou úlohou, ktorú by mal učiteľ pri príprave na výučbu urobiť je didaktická analýza učiva.

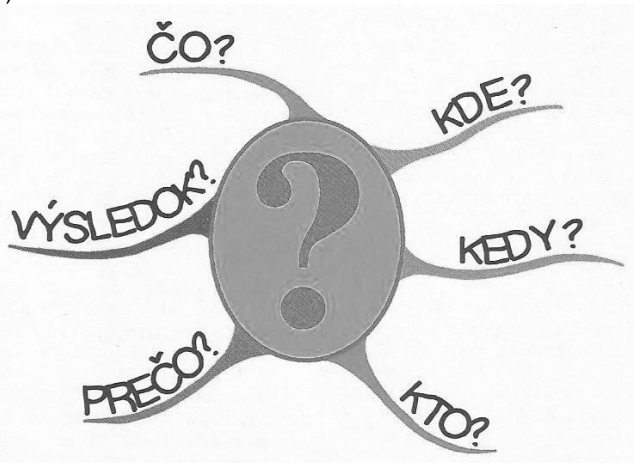
Podľa J. Skalkovej (2007) predstavuje didaktická analýzu učiva „*hlbšiu myšlienkovú činnosť učiteľa, ktorá mu umožní z pedagogického hľadiska preniknúť do učebnej látky.*“ Didaktická analýza učiva predstavuje činnosť, keď učiteľ preštuduje obsah príslušného učiva a uvedomí si jeho vzdelávaciu hodnotu a výchovnú hodnotu. Ak chceme rozvíjať u žiakov tvorivé myslenie, potom didaktická analýza je prvým krokom, ktorý umožňuje učiteľovi hlbšie zoznámenie sa s učivom, umožňuje premyslieť, odhadnúť, určiť, ktoré poznatky by si mal žiak tej-ktorej triedy, ročníka osvojiť a použiť k riešeniu problémov. Tento tvorivý prístup učiteľa k učivu je dôkazom opustenia princípov jednotnej školy. Dáva učiteľovi priestor, pre tvorivú a samostatnú diferencovanú prácu s učivom vzhľadom na špecifiká regiónu, školy a žiakov každej triedy. Obsah učiva nemá byť predimenzovaný ak chceme procesuálnou stránkou výučby podporovať komplexný, osobnostný a sociálny rozvoj žiaka, jeho kritické a tvorivé myslenie, postoje a hodnotové vlastnosti. Aj preto výber a štruktúra učiva má byť premysleným dielom učiteľa.

Didaktickú analýzu učiva uskutočňuje učiteľ smerom k stanovenému cieľu vyučovania, ktorý je však formulovaný so zreteľom na zvláštnosti a možnosti učiva a je v procese didaktickej analýzy učiva dotváraný.

Didaktická analýza učiva v sebe zahŕňa (Petlák 2016, s. 210-211):

1. **Analýzu predchádzajúcich vedomostí a skúseností žiakov.** Je základom, východiskom pre tvorivú prácu s učivom (učivo môže byť žiakom známe, neznáme) a pre organizáciu vyučovacej jednotky.
2. **Analýzu základných pojmov a vzťahov v učive,** tiež označovaná ako **pojmová analýza.** Uvedená analýza znamená ujasnenie si štruktúry učiva, a to najmä, ktoré pojmy sú základné, ktoré pomocné a ktoré rozširujúce. Súčasťou je vzťahová analýza, t.j. aké sú vzťahy medzi pojmi, predmetmi a javmi.

Uskutočniť pojmovú analýzu učiva znamená uvedomiť si jeho skladbu, nájsť jeho jednotlivé komponenty, napr. pojmy, zákony, metódy, zručnosti a návyky, logické operácie a pod.. Súčasne je však potrebné určiť ich vzájomné vzťahy, súvislosti s inými oblasťami poznania, ich ideové, etické a estetické pôsobenie na osobnosť žiaka. Výsledkom pojmovej analýzy môže byť *pojmová mapa*, t.j. grafické znázornenie základných prvkov, štruktúry učiva a ich vzťahov (viď Obrázok 4).



Obrázok 4 Príklad pojmovej mapy⁶
Zdroj: Buzan 2014, s. 22

⁶ ? – v strede je uvedené kľúčové slovo.

3. **Analýzu základných činností vedúcich k pochopeniu a osvojeniu si učiva**, tzv. **operačná analýza**. Vyjadruje, resp. zameriava sa na činnosti a operácie, ktoré musí uskutočňovať učiteľ, no najmä žiak, aby dospel k stanovenému cieľu.

Operačná analýza je východiskom pre zvolenie vhodných vyučovacích metód a organizačných foriem výučby, prostriedkov, ktoré sú primerané obsahu učiva, k vekovým osobitostiam žiakov. Je potrebné stanoviť z akých postupov bude pozostávať činnosť učiteľa a činnosť žiakov i ciele jednotlivých etáp vyučovacej hodiny.

4. **Analýza učiva z hľadiska medzipredmetových vzťahov**. Vyžaduje, aby učiteľ v učive nachádzal vzťahy medzi učivom jednotlivých predmetov v ročníku – horizontálne medzipredmetové vzťahy, ale aj v nadväznosti na predchádzajúce a nasledujúce ročníky – vertikálne medzipredmetové vzťahy. Pravda, nejde tu len o úlohu učiteľa nájsť tieto vzťahy, ale ide predovšetkým o to, aby ho v týchto medzipredmetových súvislostiach žiakom aj sprostredkoval, aby si žiaci neosvojovali učivo izolovane, len ako sumu vedomostí, ale ako integrovaný systém.

Správnosť a účinnosť didaktickej analýzy závisí výrazne na tom, ako učiteľ sám pochopil a zvládol daný obsah učiva, aký je zručný premeniť, ako vie pretvoriť vedecké poznatky na didaktické poznatky (učivo) a ako dobre pozná žiaka, ktorému má byť daný obsah sprostredkovaný tak, aby boli splnené vytýčené kognitívne, afektívne a psychomotorické ciele.

Komplexná didaktická analýza učiva je predovšetkým myšlienková činnosť, ktorú učiteľ uplatňuje pri príprave na vyučovanie, u skúseného učiteľa (samostatného učiteľa, učiteľa s prvou a učiteľa s druhou atestáciou), nemusí hlboká didaktická analýza učiva mať podobu písomnej **prípravy na vyučovaciu hodinu**. Tá je potrebná väčšinou len pre študijné účely v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy, a v období adaptačného vzdelávania u začínajúceho učiteľa. Ako dokumentujú pedeutologické štúdie (Černotová 2006; Urbánek 2005; Šimoník 1995) zvlášť učitelia v adaptačnej fáze majú rezervy vo formulovaní tzv. výchovných (afektívnych) cieľov. Nie sú dostatočne zruční v dekódovaní učiva, v hľadaní jeho výchovnej hodnoty, absentujú medzipredmetové vzťahy a zosúladenie témy s aktuálnymi spoločenskými udalosťami.

Prípravu na vyučovaciu hodinu môžeme charakterizovať ako osobný pedagogický dokument učiteľa, ktorý je výsledkom didaktickej analýzy učiva, jeho tvorivej práce s učivom, cieľmi, metódami, formami a prostriedkami výučby, rešpektujúc didaktické zákonitosti vyučovacieho procesu. Aké náležitosti má obsahovať príprava na vyučovaciu hodinu? Žiadny predpis, zákon nestanovuje

jej podobu. Príprava na vyučovaciu hodinu by mala podľa nášho názoru obsahovať tieto základné náležitosti:

- a) Názov: Príprava na vyučovaciu hodinu z predmetu biológia, slovenský jazyk ...;
- b) Meno vyučujúceho;
- c) Názov témy;
- d) Triedu, ročník;
- e) Dátum;
- f) Vyučovacie ciele (kognitívne, afektívne, psychomotorické);
- g) Typ vyučovacej hodiny, napr. hodina klasická, hodina expozície ...;
- h) Medzipredmetové vzťahy, napr.: Slovenský jazyk a nemecký jazyk – tvorenie minulého času;
- i) Obsah (učivo) – napr. znázornené v podobe pojmovej mapy;
- j) Metodický popis postupu. V rámci metodického postupu je potrebné načrtnúť, popísať jednotlivé fázy, ohniská vyučovacej hodiny, v ktorých sa konkretizujú metódy, organizačné formy i materiálne didaktické prostriedky (napr. konkrétnu www stránku, a pod.). Dôležité je ich nielen uviesť, ale popísať aj konkrétny postup pri ich realizácii. Uvedená skutočnosť je veľmi dôležitá, zvlášť ak ide o študentov učiteľského štúdia a začínajúcich učiteľov.

Na základe obsahovej analýzy priprav môže napr. cvičný a uvádzajúci učiteľ realizovať rozbor priprav na vyučovaciu hodinu, poskytnúť študentovi, začínajúcemu učiteľovi potrebnú spätnú väzbu.

Tabuľka 13 Základné náležitosti prípravy na vyučovaciu hodinu

Príprava na vyučovaciu hodinu z ...				
Vyučujúci:			Trieda:	
Téma:			Dátum:	
Typ vyučovacej hodiny:				
Medzipredmetové vzťahy:				
Vyučovacie ciele:	kognitívne			
	afektívne			
	psychomotorické			
Obsah (učivo):	kľúčové slová			
	pojmová mapa			
Metodický postup:				
1. organizačná časť	metódy	formy	prostriedky	čas

2. motivačná časť	metódy	formy	prostriedky	čas
3. expozičná časť	metódy	formy	prostriedky	čas
4. fixačná časť	metódy	formy	prostriedky	čas
5. diagnostická časť	metódy	formy	prostriedky	čas

Príprava učiteľa na vyučovanie je veľmi dôležitá. Ch. Kyriacou (2004, s. 45) navrhuje, aby si učiteľ v prípravnej fáze položil tieto otázky:

1. Stanovil som si pre túto hodinu jasný vyučovací cieľ, v ktorom je jasne vyjadrené, čo sa majú žiaci naučiť?
2. Zodpovedajú stanovené vzdelávacie ciele potrebám žiakov, teda ich schopnostiam, záujmom, motivácii, kontextu hodiny a ich práci na minulých hodinách?
3. Služi náplň vyučovacej hodiny, zvolené učebné činnosti a štruktúra hodiny na dosiahnutie zamýšľaných vzdelávacích cieľov? Sú vhodné na udržanie motivácie a záujmov žiakov?
4. Aké výkony môžem od žiakov očakávať v priebehu hodiny a ako budem sledovať a skúmať ich pokrok v práci, aby som mohol ohodnotiť, či im hodina slúžila na získanie zamýšľaných vedomostí a zručností?
5. Pripravil som si a skontroloval všetok materiál, pomôcky a vybavenie, ktoré budem potrebovať?
6. Zapísal som si do prípravy všetky informácie, ktoré budem potrebovať vyhľadať?
7. Pripravil som žiakov dostatočne na túto hodinu, upozornil som ich vopred, čo si majú zopakovať alebo pripraviť?
8. Mám všetky odborné vedomosti potrebné na to, aby som zvolenú tému mohol vyučovať?
9. Akým spôsobom budem počas hodiny uskutočňovať hodnotenie?
10. Musím niekomu alebo niečomu venovať osobitnú pozornosť?

Na uvedené otázky si môže učiteľ odpovedať aj po skončení vyučovania v rámci **sebareflexie**. Dôkladná príprava učiteľa na vyučovanie s dôslednou didaktickou analýzou učiva musí v práci zastávať významnú úlohu. Pre učiteľa nemôže byť východiskom jeho poznatkov iba učebnica – tá je určená žiakom. Vedomosti učiteľa musia byť založené na všeobecnom prehľade a nespočetnom množstve prečítanej literatúry. V neposlednom rade treba pripomenúť aj to, že dnešní žiaci majú veľa vedomostí. Nie sú „tabula rasa“, t.j. nepopísaná tabuľa. Pre tieto a mnohé ďalšie aspekty musí učiteľ urobiť dôslednú didaktickú analýzu učiva, dôslednú prípravu a sebareflexiu. Potom možno predpokladať, že vyučovanie bude tvorivé, účinné, efektívne.



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: Porovnajzte pojmy učivo, kurikulum.

Úloha č.2: Popíšte a uveďte rozdiely medzi pojmi vedomosti, informácie, zručnosti, návyky, hodnoty.

Úloha č.3: Vysvetlite pojem a dôležitosť didaktickej analýzy učiva, popíšte jej jednotlivé kroky.

Úloha č.4: Vyhľadajte a preštudujte si učebný plán, učebné osnovy k vašej aprobácii na stránkach štátneho pedagogického ústavu, resp. na stránkach vybranej školy. Charakterizujte ich.

Úloha č.5: Vyberte si ľubovoľnú tému z Vašej aprobácie a zrealizujte pojmovú analýzu, operačnú analýzu učiva a následne vytvorte pojmovú mapu.

Úloha č.6: Na aké otázky by mala príprava na vyučovanie učiteľovi odpovedať?

Použitá literatúra:

- ČERNOTOVÁ, M. et al., 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 80-8068-317-4.
- FRYKOVÁ, E., 2012. *Tvorba tematických výchovno-vzdelávacích plánov pre biológiu v rámci školského vzdelávacieho programu*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-440-1.
- JANÍK, T., 2005. *Znalosť jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-08.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOMINAREC, I., KRAJČOVÁ, N., PASTERÁKOVÁ, L. a V. ŠUŤÁKOVÁ, 2015. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1413-0.
- KYRIACOU, CH., 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: Haupt Verlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- PAVLOV, I., 2010. *K metodice tvorbe kurikula učebného predmetu*. Prešov: Škola plus, s.r.o. ISBN 978-80-970275-3-7.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ, 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- STOFFA, J., 2003. Technika a technológia: Návrh na odstránenie terminologickej kolízie v pedagogike a andragogike. In: ŠVEC, Š. et al., *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. ISBN 80-88982-73-1.
- ŠIMČÁKOVÁ, L., 2002. Poznámky k termínu „kurikulum“. In: ŠVEC, Š. et al., *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: 2002. ISBN 80-968564-9-9.
- ŠIMONÍK, O., 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. Štátny vzdelávací program. [online][cit. 5.11.2016] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. et al., 2015. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1212-9.
- URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učiteľskej profese*. Aktuální analýza. Liberec: Pdf Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-70-83-942-2.
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene doplnení niektorých zákonov

5 ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA

Pro preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem organizačná forma a uviesť jej postavenie medzi ostatnými prvkami vyučovacieho procesu;
- uviesť delenie organizačných foriem;
- popísať charakteristické znaky, podstatu, rozdiely medzi jednotlivými organizačnými formami;
- posúdiť výhody a rezervy jednotlivých organizačných foriem.

5.1 Vymedzenie pojmu organizačná forma

Organizačná forma predstavuje v súčasnosti relatívne ustálený didaktický pojem. Ako je známe z literatúry (Mojžíšek 1975; Solfronk 1994; Lehner 2009; Petlák 2016) význam tohto pojmu sa v priebehu vývoja teórie vyučovania menil a nebol vždy jasný. Napr.: Metódy neboli dostatočne rozlíšené od foriem, čím sa oba pojmy zamieňali. V súčasnosti sa organizačná forma definuje nasledovne:

J. Solfronk (1994, s. 19) ju charakterizuje „ako usporiadanie celého vyučovacieho procesu, jeho zložiek (vrátane prostriedkov) a vzájomných väzieb v čase (dynamická stránka) a v priestore (statická stránka)“. Podľa autora každá organizačná forma vyjadruje zároveň vnútornú štruktúru systému riadenej výučby. Náčrt prvkov systému uvádzame schémou 2 na strane 20 v kapitole 2 Vyučovací proces.

Podľa E. Petláka (2016, s. 181) ide o „časovú jednotku zameranú na realizovanie obsahu vyučovania a výchovno-vzdelávacích cieľov, pričom sa uplatňujú a využívajú viaceré výchovno-vzdelávacie metódy a prostriedky, rešpektujú didaktické zásady a je v nej interakcia medzi učiteľom a žiakom.“ Autor sa pritom opiera o definíciu L. Mojžíška (1975), ktorá umožňuje chápať formu ako časovú jednotku, a tým nedovoľuje jej zamieňanie s metódou.

Na základe analýzy vyššie uvedených definícií, môžeme konštatovať, že organizačná forma odpovedá učiteľovi na nasledovné otázky:

- Koľko žiakov má učiteľ naraz vyučovať?
- Kde sa má vyuč. proces realizovať? V priestoroch školy, vonku?
- Ako často a ako dlho má učiteľ vyučovať žiakov?
- Aká má byť stabilita skupín žiakov vo vyučovacom procese?
- Aká má byť stavebná (organizačná) jednotka vyučovacieho procesu? a pod.

5.2 Delenie organizačných foriem

Vo vývoji vyučovania sa objavili najrôznejšie varianty organizácie, najrôznejšie organizačné formy, a to v závislosti na zmenách

v celkových podmienkach spoločenského rozvoja. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že vývoj organizačných foriem výučby bol vždy značne závislý napr. na tom, koľko žiakov musel a mohol učiteľ súčasne vyučovať, ďalej na materiálnych podmienkach vyučovania, na technickom rozvoji a pod.

V didaktickej literatúre (Lehner 2009; Turek 2014; Petlák 2016) sa organizačné formy najčastejšie delia na základe nasledovných kritérií (viď Tabuľka 14).

Tabuľka 14 Klasifikácia organizačných foriem

Klasifikácia organizačných foriem	
1. Podľa počtu žiakov, ktorí sa s učiteľom zúčastňujú na vyučovaní	Individuálna (jeden učiteľ – jeden žiak) Hromadná (jeden učiteľ - viacero žiakov) Skupinová
2. podľa miesta, kde vyučovací proces prebieha	Školské (napr. vyučovacia hodina v učebni, na pozemku, v dielnach, v laboratóriu, v telocvični a pod. Mimoškolské (vychádzka, výlet, exkurzia, domáca príprava)
3. podľa stupňa samostatnosti žiakov	Samostatná práca Práca v dvojici Skupinová práca Frontálna práca Invidualizovaná práca

Individuálna organizačná forma patrí k najstaršej organizačnej forme ktorú poznáme. Išlo o najrozšírenejšiu formu vo výučbe v období staroveku (Egypt, Grécko) a v stredoveku. Medzi charakteristické znaky organizačnej formy patrí (Solfronk 1994, s.20):

- Riadiaci systém predstavuje jeden učiteľ, ktorý vyučuje, resp. riadi činnosť vždy jednotlivých žiakov.
- Žiaci sú spravidla zhromaždení v jednej miestnosti, ale každý žiak pracuje individuálne, vzájomne nijak nespolupracujú. Sú rôzneho veku, na odlišnej intelektuálnej úrovni, ich počet je rôzny.
- Učivo je stanovené pre každého žiaka zvlášť, nie je spoločné pre všetkých žiakov, nie sú žiadne spoločné učebnice, ani spoločný (jednotný) transfer učiva.
- Doba vyučovania nie je presne určená v časových jednotkách, a to ani v priebehu dňa, či roku.
- Rozmiestnenie žiakov a prostriedkov je ľubovoľné a vzhľadom k predchádzajúcim zložkám nie je ani presne určené.

Z uvedeného vyplýva, že daná organizácia výučby jedincov bola veľmi neproduktívna. Jej efektivita bola pomerne nízka. Z. Kalhous, O. Obst et al. (2009) uvádzajú, že i v súčasnosti sa s individuálnou organizačnou formou stretneme v individuálnej výučbe, napr. v umeleckej výchove - vo výučbe na konzervatóriách, pri tréningu vrcholových športovcov, pri doučovaní cudzieho jazyka a pod.

Hromadná organizačná forma (frontálne vyučovanie)

Systém hromadného vyučovania v triede ako prvý teoreticky rozpracoval a zdôvodnil J. A. Komenský. Rozpracoval systém vyučovacích hodín, čím sa vyučovacia hodina stala v škole základnou organizačnou formou. J. A. Komenský dokázal efektívnosť danej formy, t.j. že je možné vyučovať viacero žiakov naraz a pritom dosiahnuť kvalitné výsledky. Navrhol, aby sa žiaci delili do tried, aby sa zaviedol školský rok a pod. Základom hromadnej organizačnej formy je **triedno-hodinový systém**, ktorý s menšími úpravami pretrváva až do dnešnej doby. (V súčasnosti tzv. alternatívne školy sa môžu odlišovať v usporiadaní triedno-hodinového vyučovania.)

J. Solfronk (1994, s. 21) vymedzuje jeho základné znaky nasledovne:

- Riadiaci systém predstavuje jeden učiteľ, ktorý vyučuje, resp. riadi učebnú činnosť celej triedy žiakov naraz.
- Žiaci sú zlučovaní do tried, t.j. skupín žiakov približne rovnakého veku a približne rovnakej mentálnej úrovne.
- Systém učiva je usporiadaný v učebných predmetoch. Každý učebný predmet tvorí vlastný systém učebných poznatkov a činností, združených do navzájom logicky spojených tém a okruhov.
- Vyučovací proces prebieha v predom určených časových jednotkách – vyučovacích hodinách. Je stanovený čas vyučovania počas dňa, týždňa, školského roka.
- Priestorové usporiadanie výučby v triedno-hodinovom systéme je podriadené základnej myšlienke hromadného vyučovania. Preto vyučovanie prebieha väčšinou v jednej miestnosti, určené pre jednu triedu, so stabilným rozmiestnením žiakov.

Skupinová organizačná forma

Pedagogická teória a prax dokázali, že hromadné vyučovanie, v literatúre označované aj ako masové, frontálne vyučovanie má v systéme vyučovacích hodín rezervy. Za zakladateľa skupinového vyučovania je považovaný R. Cousinet, ktorý kritizoval, že žiak vždy robí len to, čo mu učiteľ prikáže. Dieťa keď začne chodiť do školy, je obmedzované (In: László, Osvaldová 2014, s. 143):

- vo fyzickej aktivite (neobzeraj sa, sed' pekne, ...)
- v duševnej aktivite (pýtaj sa, keď sa prihlásiš, ...)

Ako uvádza J. Skalková (2007) skupinová forma práce využíva sociálne vzťahy medzi žiakmi, umožňuje vytvárať interaktívne situácie a tak podporovať priaznivú atmosféru pre učenie žiakov. Pre skupinovú organizačnú formu je charakteristické, že sa vytvárajú malé skupiny žiakov (od 3 do 5 žiakov), ktoré spolupracujú pri riešení spoločného problému, úlohy.

Skupinová organizačná forma (Petty 2006) vytvára priestor pre:

1. *Aktivitu žiakov.* Umožňuje žiakom, aby si vo vzájomnej výmene skúseností precvičili metódy, pravidlá a slovnú zásobu, ktorú sa učia. Ďalej majú možnosť precvičovať i duševné schopnosti vyššej kvality, ako je tvorivosť, schopnosť syntézy a analýzy, zaujať hodnotiace stanovisko a pod.
2. *rozvoj sociálnych a komunikačných zručností žiakov.*

Významným aspektom fungovania skupinových vzťahov a práce skupín je proces **tvorby skupiny**. Skupiny je možné vytvoriť:

- *náhodne*, t.j. vytvorí sa spontánne,
- *usmerňovane*, t.j. Učiteľ ich vytvorí na základe určitých kritérií. Najčastejšie sa pri tvorbe zohľadňujú kritéria ako je napr.: výkon žiakov, pohlavie, temperament, sociálne vzťahy, záujem žiakov a iné.

Prácu v skupine možno ďalej rozdeliť (Skalková 2007; László, Osvaldová 2014 a iní) na *diferencovanú a nediferencovanú prácu* v skupine. Pri diferencovanej práci každá skupina, resp. žiak v skupine pracuje na odlišnej úlohe. Pri nediferencovanej práci každá skupina, vrátane všetkých členov riešia rovnaké úlohy.

Individualizovaná organizačná forma

V rámci frontálneho vyučovania zostáva stále aktuálna potreba individualizovať (diferencovať) vyučovanie napr. v zmysle tempa učebnej činnosti žiakov, v zmysle špeciálno-výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov, v zmysle obsahu vyučovania a pod. Princíp individualizácie (Skalková 2007, s. 229) spočíva v tom, že práca je prispôbená každému žiakovi na základe poznania ich možností. Neznamená to, že všetci pracujú na úlohe individuálne.

5.3 Vyučovacia hodina, exkurzia, výlet, domáca príprava **Vyučovacia hodina**

Mnohí didaktici (Solfronk 1994; Skalková 2007; Lehner 2009; Meyer 2010; Turek 2014; Petlák 2016 a iní) sa zhodujú, že základnou jednotkou triedno-hodinového systému je vyučovacia hodina, ktorá v našich školách trvá 45 minút. V prípade, že vyučovanie trvá oveľa dlhšie hovoríme o *vyučovacej jednotke*.

Vyučovacia hodina predstavuje podľa J. Velikaniča (1967) „*organizačnú formu vyučovania, pri ktorej učiteľ pracuje v presne vymedzenom čase so stálou skupinou žiakov (triedou) v učebni, ktorá je*

pre túto triedu vyhradená, pracuje tu podľa stabilného rozvrhu hodín, využíva pritom vhodné metódy a prostriedky, aby dosiahol stanovené vzdelávacie a výchovné ciele pri rešpektovaní didaktických princípov“ (In: Petlák 2016, s. 183). Aj napriek skutočnosti, že ide o pomerne staršiu definíciu, je stále platná s výpovednou hodnotou.

Vyučovacia hodina predstavuje relatívne uzavretú jednotku vyučovacieho procesu, ktorá sa skladá z niekoľkých článkov, je členená do fáz, etáp, ohnisk, ktoré sa od seba líšia čiastkovými úlohami, priebehom, celkovým zmyslom a poňatím práce. V praxi sa môžeme najčastejšie stretnúť **s hodinou základného typu** (označovaná je tiež ako klasická, zmiešaná, kombinovaná hodina), ktorá má nasledovnú štruktúru⁷ (Petlák 2016, s. 183-184):

1. **organizačná časť hodiny** - pozdrav učiteľa, neformálny pozdrav žiakov, kontrola prítomnosti, zápis do triednej knihy,
2. **opakovanie učiva** - ide o kontrolu domácej úlohy, môže byť spojené s hodnotením žiakov,
3. **vytváranie nových vedomostí, zručností a návykov** - ide o jadro hodiny, žiaci sa zoznamujú s faktickým materiálom, s informáciami, sami objavujú nové poznatky, sú vedení k analýze, zovšeobecňovaniu, vymedzeniu pojmov, k formulácii pravidiel a poučiek,
4. **opakovanie a upevňovanie prebratého učiva** - učiteľ urobí kontrolu, ako žiaci porozumeli napr. výklad učiva. Zistí chyby, doučuje a predovšetkým opakuje a precvičuje (ústne, písomne), rozvíjajú sa zručnosti (lingvistické, matematické a pod.),
5. **uloženie a vysvetlenie domácej úlohy** - smeruje k ďalšiemu prehĺbeniu a k samostatnému využitiu poznatkov, ktoré boli v škole prebraté. Ide o pokračovanie práce, ktorá bola začatá v škole. Uloženie domácej úlohy predpokladá prípravu žiakov k domácej práci, t.j. je potrebné žiakov inštruovať, vysvetliť postup, možnosť sebakontroly,
6. **krátke zhodnotenie práce,**
7. **zakončenie hodiny** - patrí sem pozdrav, niekedy odloženie pomôcok, upratanie triedy.

Z uvedenej štruktúry vyučovacej hodiny vyplýva, že plní viaceré čiastkové funkcie. Ak však v štruktúre dominuje výlučne len jedna funkcia, hovoríme **o zvláštnom, resp. špeciálnom type vyučovacej hodiny**. Poznáme napr. hodiny expozície – preberania nového učiva, hodiny fixácie – hodiny opakovania a upevňovania učiva, hodiny diagnózy – hodiny skúšania a hodnotenia žiakov a pod.

⁷ Porovnaj s fázami vyučovacieho procesu v kapitole 3

Exkurzia

Exkurzia patrí k organizačným formám vyučovania, ktoré sa realizujú v mimoškolskom prostredí. Pochádza z lat. slova *excurro*, čo v preklade znamená *vybieham, vychádzam*. Viacerí autori (Skalková 2007; Turek 2014; Šutáková, Ferencová 2015; Petlák 2016) zhodne konštatujú, že ide o organizačnú formu, ktorej význam v súvislosti s modernizáciou vyučovacieho procesu, s rozvojom vedy a techniky neustále stúpa. Prednosťou exkurzie, na rozdiel od vyučovacej hodiny je, **že umožňuje žiakom poznávať javy, procesy, predmety v skutočnom (pôvodnom) prostredí za prirodzených podmienok**. Exkurzia (Skalková 2007, s. 233) podporuje názornosť vyučovania, prehlbuje spoločenskovedné, prírodovedné, technické, či pracovné vedomosti žiakov, ukazuje praktický význam osvojovaných poznatkov a ich využitie, prepája vyučovanie s praktickým životom, posilňuje motiváciu, záujem, predprofesionálnu orientáciu žiakov. Okrem didaktickej hodnoty má exkurzia i veľkú výchovnú hodnotu, t.j. formuje vzťah k prírode, k jej ochrane, k práci a pod.

Z hľadiska učiva, na ktoré je exkurzia zameraná, rozoznávame podľa I. Tureka (2014, s. 309-310) tieto druhy exkurzie:

- a) *tematická exkurzia* sa vzťahuje na niektorú tému učiva,
- b) *komplexná exkurzia* sa vzťahuje na jeden alebo viaceré tematické okruhy,
- c) *komplexná medzipredmetová exkurzia* sa vzťahuje na niekoľko vyučovacích predmetov.

Z hľadiska didaktickej funkcie: *úvodná, záverečná exkurzia*.

Aby bola exkurzia účinná, t.j. splnila vzdelávacie, výchovné ciele (Skalková 2007; Turek 2014; Šutáková 2015 a iní) je potrebné venovať dôkladnú pozornosť jej príprave. Exkurziu môžeme vo všeobecnosti rozdeliť do troch etáp:

- 1. etapa prípravy exkurzie,**
- 2. etapa realizácie exkurzie,**
- 3. etapa zhodnotenia a využitia exkurzie.**

Príprava exkurzie. Prvou neodmysliteľnou etapou, resp. krokom pri exkurzii je jej príprava, ktorá pozostáva z dvoch aspektov: *prípravy učiteľa a prípravy žiakov*. **Príprava učiteľa** spočíva v tom, že si učiteľ musí ujasniť cieľ a úlohy exkurzie. Musí si naštudovať potrebnú literatúru, zoznámiť sa s miestom exkurzie, zabezpečiť sprievodcu, vybaviť potrebnú dokumentáciu a pod. Na druhej strane je potrebné na exkurziu pripraviť aj samotných žiakov, t.j. žiaci musia poznať jej cieľ, význam, postup a priebeh. Žiaci musia byť poučení napr. o technike pozorovania, aby si vedeli robiť záznam, o spôsobe správania, aby nedošlo k úrazom a pod.

Realizácia exkurzie. Po príchode na miesto učiteľ ešte raz pripomenie žiakom cieľ, úlohy, priebeh exkurzie, oboznámi ich s bezpečnostnými predpismi. Následne dôjde **k realizácii exkurzie**

učiteľom, alebo sprievodcom. Uvedená etapa kladie značné nároky na metodický postup učiteľa, sprievodcu. Používa sa rad metód, pričom hlavnú rolu má demonštrácia. Kladením otázok, vysvetľovaním učiteľ orientuje pozornosť žiakov tak, aby si všímali a pozorovali podstatné javy a procesy, vedie k ich analýze, chápaniu vzťahov, k spájaniu názorného materiálu s ich doterajšími poznatkami a skúsenosťami. Počas exkurzie by mali byť aktívni aj samotní žiaci, môžu klásť otázky.

Zhodnotenie a využitie exkurzie. Obvykle sa realizuje v triede, kde sa pripomenú a prehľbia získané poznatky, skúsenosti žiakov. Žiaci ich spracujú napr. v podobe referátov, napísaním článku do školských novín a pod.

Vychádzka

K častým organizačným formám najmä v materských školách a na prvom stupni ZŠ patrí vychádzka. Vychádzka umožňuje žiakom poznávať predmety a javy, ktoré sú v blízkosti školy. Z časového hľadiska je kratšia ako exkurzia.

Výlet

Pri výlete ide o mimoškolskú organizačnú formu, ktorá sa uskutočňuje spravidla na konci školského roka. Okrem oddychovo-rekreačného charakteru má významné vzdelávacie a výchovné ciele. Umožňuje žiakom poznať tie obsahy učiva, ktoré nie sú dostupné počas školského roka. Aj pre výlet platia požiadavky: príprava učiteľov, príprava žiakov, dôkladné organizačné zabezpečenie, dodržiavanie bezpečnostných opatrení, využitie výletu na vzdelávacie a výchovné ciele (Petlák 2016, s. 191). Napĺňa sa ním často i tzv. skryté kurikulum, napr.: pri výlete do Prahy sa žiaci naučia orientovať sa a jazdiť v metre, ktoré na Slovensku nemáme.

Domáca príprava

Ďalšou mimoškolskou organizačnou formou je domáca príprava (domáce úlohy) žiakov na vyučovanie. Čo rozumieme pod domácou prípravou? I. Turek (2014, s. 304) definuje domácu prípravu žiakov „ako samostatné vykonávanie úloh zadaným učiteľom, ktoré žiak vykonáva mimo vyučovania.“ Didaktická literatúra (Skalková 2007; Lehner 2009) popisuje, že medzi učením žiakov v škole a ich učebnou činnosťou mimo školy existuje tesná súvislosť. Charakter domácej práce žiakov je veľmi tesne prepojený s koncepciou vyučovacieho procesu a jeho organizáciou.

Predovšetkým na kvalite vyučovania v škole závisí väčšinou i kvalita domácej práce žiakov. J. Skalková (2007) a E. Petlák (2016) sa zhodujú, že je neospravedlniteľným nedostatkom (chybou) práce učiteľa, pokiaľ napr. z dôvodu neefektívneho využitia vyučovacieho

času a neracionálnej práci na hodine, presúva svoje úlohy, činnosť na domácu prípravu žiakov. Je potrebné si premyslieť a ujasniť si didaktickú funkciu domácej prípravy. Ako dokumentujú výskumy (Maňák 1993), 70% učiteľov vidí hlavný cieľ domácich úloh v upevňovaní učiva osvojeného na vyučovacej hodine a len 25% učiteľov v prehľbovaní vedomostí a rozvoji zručností žiakov. Domáce úlohy sa môžu okrem iného uplatniť aj pri rozvíjaní záujmov, schopnosti žiakov, pri formovaní aktivity a samostatnosti i pri zvládaní metód a techník správneho učenia. Nezanedbateľný je aj afektívny aspekt domácej prípravy ako napr. rozvoj pracovitosti, zodpovednosti a pod. V odbornej, psychologickej diskusii (2012) existujú protichodné názory na význam domácich úloh. Prvú skupinu názorov predstavujú napr. psychológovia P. Klíma, L. Deryhauge, ktorí navrhujú domáce úlohy zrušiť. Daní autori uvádzajú, že deti trávajú v škole učením už tak dosť času, doma sa majú s rodičmi venovať sebe a svojim záľubám. Druhú skupinu predstavujú autori napr. A. Honzák, A. Borecký, ktorí súhlasia so zrušením biffovacích domácich úloh, no sú za zachovanie úloh zameraných na rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho samostatnosti, tvorivosti a pod. V prípade projektového vyučovania a projektových úloh je domáca práca žiakov nevyhnutná.

Schopnosť zadávania domácej úlohy patrí medzi veľmi dôležité kompetencie, spôsobilosti učiteľa. Skúsenosti, najmä zo základných škôl ukazujú, že veľmi často nie je žiakom jasné zadanie domácej úlohy.

Domáce úlohy rozlišujeme (Maňák 1993, s. 51):

1. podľa obsahu – úlohy v jednotlivých vyučovacích predmetoch, napr. v matematike, fyzike, dejepisu, projekt na určitú tému;
2. podľa vzťahu k hlavným fázam vyučovacieho procesu – úlohy motivačné, na osvojovanie nového učiva, na upevňovanie a opakovanie učiva, na rozvíjanie zručností, úlohy preverovanie, aplikačné a pod.;
3. podľa funkcie vo výchovno-vzdelávacom procese – úlohy didaktické, výchovné, na rozvoj záujmov, samostatnosti, zručností atď.;
4. podľa miery samostatnosti – úlohy návodné, reprodukčné, problémové, rozvíjajúce tvorivosť atď.;
5. podľa vzťahu k individu a skupine – úlohy individuálne, partnerské, skupinové, kolektívne.

Formy domácich úloh:

1. podľa prevažujúceho spôsobu realizácie – úlohy ústne, písomné, grafické, výtvarné, technické, praktické, pracovné;
2. podľa použitých prostriedkov – úlohy z učebnice, z doplnkovej literatúry, úlohy vyžadujúce prácu s názorninami, s technickými prostriedkami a pod.;

3. podľa použitých metód – úlohy na pozorovanie, experimentovanie, zbieranie predmetov a faktov, úlohy výskumného charakteru atď.;
4. podľa časového hľadiska – krátkodobé, dlhodobé úlohy;
5. podľa rozsahu záberu: úlohy monotematické, medzipredmetové, komplexné.

Pri zabezpečovaní domácej prípravy žiakov na vyučovanie I. Turek (2014, s. 304) odporúča, aby učitelia dodržiavali nasledovné požiadavky:

- jednoznačne a konkrétne určiť požiadavky na domácu prípravu, aby každému žiakovi bolo jasné čo má doma robiť, prečo to má robiť, ako to má robiť a čo má byť výsledkom jeho domácej prípravy. Patria sem aj požiadavky na presnosť učenia (toto naspamäť, toto vysvetliť vlastnými slovami), trvalosť (toto je základné učivo, ktoré musíte vedieť celý rok), rozsah učenia sa;
- úlohy je potrebné zadávať diferencovane, v troch variantoch: ľahká, priemerná, ťažká;
- pravidelne zadávať aj úlohy z prv osvojeného učiva;
- rešpektovať taxonómiu cieľov. Zadávať úlohy na všetkých úrovniach Bloomovej taxonómie;
- koordinovať rozsah domácej prípravy žiakov s učiteľmi ostatných predmetov;
- určenie domácej prípravy žiakov na vyučovanie i spôsob jej kontroly majú byť súčasťou prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu.

Každá z vyššie spomenutých organizačných foriem je súčasťou celého systému vyučovania, ktorý vychádza z určitej teoretickej koncepcie. Organizácia je konkrétnym vyjadrením tohto systému. Táto závislosť je príznačná napr. pri využívaní kooperatívneho vyučovania (viď kooperatívne vyučovanie v kapitole 3 Vyučovací proces).



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: *Vysvetlite pojem organizačná forma, uveďte aký je rozdiel medzi metódami a formami.*

Úloha č.2: *Popíšte charakteristické znaky a rozdiely medzi individuálnou, hromadnou a skupinovou organizačnou formou?*

Úloha č.3: *Obhájte dôležitosť, význam mimoškolských organizačných foriem (exkurzia, výlet, domáca príprava) v porovnaní so školskými organizačnými formami.*

Úloha č.4: *Uveďte a zdôvodnite, ktoré požiadavky musí mať učiteľ na zreteli pri zadávaní domácej úlohy.*

Úloha č.5: Navrhnite, vymyslite úlohu, v ktorej by ste využili samostatnú prácu žiakov, prácu v dvojici a skupinovú prácu.

Použitá literatúra:

- ANONYM, 2012. *Škola bez úkolů?* [online][cit.14.12.2016] Dostupné z: <https://psychologie.cz/skola-bez-ukolu/>
- KALHOUS, Z, OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: HauptVerlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- MAŇÁK, J., 1993. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0210-7.
- MEYER, H., 2010. *Was ist guter unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-589-22047-2.
- MOJŽÍŠEK, L., 1975. *Vyučovací formy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOLFRONK, J., 1994. *Organizační formy vyučování*. Praha: PF Karlova univerzita. ISBN 80-7066-334-0.
- ŠUŤÁKOVÁ, V., FERENCOVÁ, J. et al., 2015. *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1212-9.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8186-004-5.
- VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

6 VYUČOVACIE METÓDY

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem vyučovacia metóda a zdôvodniť zaradenie metód do systémovej štruktúry vyučovacieho procesu;
- uviesť klasifikáciu vyučovacích metód z viacerých hľadísk,
- popísať podstatu, charakteristické znaky jednotlivých vyučovacích metód;
- navrhnúť a obhájiť využitie vybraných metód vo vyučovacej hodine svojej aprobácie.

6.1 Vymedzenie pojmu vyučovacia metóda

Je možné konštatovať, tak ako v predchádzajúcich kapitolách, že metódy vyučovania patria k základným didaktickým kategóriám. Podobne, ako iné prvky (napr. formy) vyučovacieho procesu aj vyučovacie metódy prešli dlhým historickým vývojom. Ich vývoj bol a je determinovaný mnohými faktormi: spoločensko-historickými, kultúrnymi, technologickými a pod. Charakteristiky nových vyučovacích metód synchronne odrážajú znaky vyvíjajúcich sa vied (napr. psychológie, neurológie, sociológie). V rovnakej miere, zvlášť v ostatnom čase, didaktika preberá poznatky informatiky, riadenia, nových IKT technológií atď. Tieto vzťahy sa odrážajú i v kvalite súčasného vybavenia škôl, laboratórií, počítačových učebníc a pod ako aj v možnostiach komunikácie medzi školami a svetom (napr. videokonferencie, získavanie zahraničných zdrojov poznatkov, e-learningové aktivity ...).

Vyučovacie metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo vyučovacom procese, aby sme dosiahli stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Ako je všeobecne známe z didaktickej literatúry (Maňák, Švec 2003; Skalková 2007; Kalhous, Obst et al. 2009; Lehner 2009; Šutáková, Ferencová 2015; Petlák 2016 a iní), slovo metóda pochádza z gréckeho slova „methodos“, čo v preklade znamená cesta, spôsob. V najširšom slova zmysle sa metódou rozumie **postup, cesta, spôsob dosahovania výchovnovzdelávacích cieľov**.

E. Stračár (1977, s. 83) definuje metódu „ako zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zacieľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súhlase so zásadami organizácie vyučovania.“

Podľa J. Maňáka, V. Šveca (2003, s. 23) predstavuje metóda „usporiadaný systém činnosti učiteľa a učebných aktivít žiakov smerujúcich k dosiahnutiu daných výchovno-vzdelávacích cieľov.“

J. Skalková (2007, s. 181) rozumie pod vyučovacou metódou „spôsoby zámerného usporiadania činnosti učiteľa i žiakov, ktoré smerujú ku stanoveným cieľom.“

V prenesenom význame možno podľa E. Petláka (2016) hovoriť o vyučovacej metóde, ako o nástroji v práci učiteľa. Podobne ako chirurgovým nástrojom v práci je skalpel, programátorovým počítač, učiteľovým nástrojom je metóda, resp. celý repertoár vyučovacích metód. Z uvedeného vyplýva, že je nevyhnuté, aby učiteľ disponoval bohatými poznatkami o mnohých metódach, t.j. poznal ich podstatu, charakteristické znaky, správny didaktický postup pri ich uplatňovaní, výhody a ich rezervy. J. Skalková (2007) vysvetľuje otázku metód z hľadiska celistvého poňatia vyučovacieho procesu nasledovne:

- prostredníctvom metód sa uskutočňuje väzba cieľa a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkom, ktorý je daný zmenami vo vedomostiach, spôsobilostiach, postojoch i osobnostných vlastnostiach žiakov,
- metódy sú späté so špecifikami vyučovacieho predmetu, s konkrétnymi didaktickými úlohami,
- metódy sa realizujú vo vzájomnej súčinnosti učiteľa a žiakov, pre voľbu metód sú významné reálne prostriedky, ktoré má učiteľ k dispozícii (vybavenie školy a triedy).
- pri voľbe metód sa uplatňujú i skúsenosti učiteľa, jeho vedomosti a zručnosti.

Aby bola vyučovacia metóda didakticky účinná, je potrebné, aby spĺňala kritéria, ktoré autori (Kalhous 2009; Petlák 2016 a iní) popisujú nasledovne:

- je informatívne nosná, t.j. sprostredkúva žiakom plnohodnotné informácie a spôsobilosti obsahovo neskreslené,
- je formatívne účinná, t.j. rozvíja poznávacie procesy žiakov,
- je racionálne a emotívne pôsobivá, t.j. aktivizuje žiaka k učeniu a poznávaniu,
- rešpektuje systém vedy a poznania,
- je výchovná, t.j. rozvíja morálny, sociálny, pracovný a estetický profil žiaka,
- je použiteľná v praxi, v skutočnom živote, približuje školu životu,
- je adekvátne žiakom a učiteľovi,
- je didakticky ekonomická,
- je hygienická.

Vyučovacie metódy (Maňák, Švec 2003) určitým spôsobom transportujú, sprostredkujú žiakom učivo a umožňujú im poznávať a chápať obklopujúcu realitu.

6.2 Klasifikácia vyučovacích metód

V priebehu vývoja školy a pedagogiky bolo používaných mnoho rôznych vyučovacích metód. Niektoré z nich boli len prejavom svojej doby, iné majú stále i v súčasnosti dôležité postavenie. Odborná

literatúra (Maňák 1993; Maňák, Švec 2003; Skalková 2007; Turek 2014; László, Osvaldová 2014; Petlák 2016) dokumentuje snahy mnohých autorov o klasifikáciu metód z rôznych hľadísk, či aspektov. Nie je preto vôbec prekvapivé, že doposiaľ nie je prijatá medzi odborníkmi jednotná klasifikácia vyučovacích metód. V Tabuľke 15 uvádzame klasifikáciu metód od J. Maňáka (2003), ktorá poskytuje komplexný náhľad na ich delenie.

Tabuľka 15 Delenie vyučovacích metód podľa J. Maňáka (2003)

Vyučovacie metódy		
Kritérium / aspekt		
1. podľa prameňa poznania a typov poznatkov (aspekt didaktický)		slovné
		názorno-demonštračné
		praktické
2. podľa aktivity a samostatnosti žiakov (aspekt psychologický)		sprostredkovacie
		samostatnej práce žiakov
		bádateľské, výskumné, problémové
3. z hľadiska myšlienkových operácií (aspekt logický)		porovnávacie
		deduktívne
		induktívne
4. podľa fáz výchovno-vzdelávacieho procesu (aspekt procesualný)		analyticko-syntetické
		motivačné
		expozičné
		fixačné
		diagnostické
5. z hľadiska organizačných foriem a prostriedkov (aspekt organizačný)		aplikačné
		kombinácia metód s formami
6. aspekt interaktívny	kombinácia metód s pomôckami	
		aktivizujúce
		diskusné
		situačné
		inscenačné
		špecifické

Význam klasifikácie vyučovacích metód spočíva v tom, že umožňuje učiteľom orientovať sa v bohatom repertoári metód, ktoré má k dispozícii, poznať klady a problémové stránky, ukazuje mu cestu k vlastnému tvorivému hľadaniu a skúšania najefektívnejších postupov a pod.

Výber a voľba vyučovacích metód závisí predovšetkým od (Petlák 2016, s. 132):

- rešpektovania psychologických, gnozeologických, logických zákonitostí vyučovacieho procesu,
- obsahu preberaného učiva,
- cieľov vyučovacej hodiny, resp. vyučovacej jednotky,
- vekových osobitostí žiakov,
- osobitostí žiakov v triede (zloženie triedy, prevaha chlapcov, etnikum, formálne a neformálne vzťahy v kolektíve),
- materiálneho vybavenia školy,
- schopnosti samostatného učiteľa, t.j. jeho odborná a metodická vybavenosť, skúsenosti.

Uvedené determinanty do značnej miery určujú a ovplyvňujú voľbu metód, pretože odrážajú objektívne podmienky, v ktorých výchovno-vzdelávací proces prebieha. Autori J. Maňák, V. Švec (2003) podotýkajú, že „*metodická sloboda*“ učiteľa tým nie je vôbec ohrozená, keďže učiteľ tieto objektívne faktory ďalej konfrontuje s cieľmi, ku ktorým má smerovať, s plánovaným modelom výučby, s očakávanou úrovňou osvojovaných vedomostí, spôsobilostí, myšlienkových operácií, so žiadúcimi postojmi žiakov a pod., ktorým svoje postupy prispôbuje. Okrem toho by mal učiteľ rešpektovať subjektívne záujmy žiakov, potreby, ich učebné štýly, stupeň rozvoja aktivity, samostatnosti a tvorivosti. Z vyššie uvedeného vyplýva, že rozhodovanie o voľbe metód sa nesmie stať mechanickou záležitosťou, ale malo by vychádzať z podrobnej analýzy učebnej situácie (viď podkapitola didaktická analýza učiva).

6.3 Stručná charakteristika vybraných vyučovacích metód

6.3.1 Slovné metódy

Reč patrí od úsvitu ľudskej spoločnosti k základom ľudského myslenia. Po vzniku reči, sa slovo stalo základným signálom, symbolom, ktoré umožňuje vo výchove a vo vzdelávaní prenášať informácie, komunikovať. Význam slova, reči v škole popísal významný ruský pedagóg V.A. Suchomlinskij (In: Černotová 2005, s. 7) slovami: *„Slovo je to najjemnejšie dotknutie sa srdca, môže byť nežným, voňavým kvetom i živou vodou, ktoré navráti vieru v dobro, ale môže byť i ostrým nožom, žeravým, rozpáleným, hrdzavým železom. Múdre a dobré slovo prináša radosť, hlúpe a zlé, nepremyslené a netaktné prináša nešťastie. Slovom je možné zabiť aj oživiť, rozosiavať pochybnosti, dohnať do zúfalstva ... nadchnúť, ale i navodiť sklamanie duše.“*

Prameňom poznania pri slovných vyučovacích metódach je slovo, t.j. slovo hovorené i slovo písané. Slovné metódy je možné vo všeobecnosti deliť na metódy (Skalková 2007, s. 196):

- **monologické**, t.j. učiteľ vedie monológ, sám vysvetľuje učivo napr. prostredníctvom vysvetľovaním, rozprávaním, opisom.
- **dialogické**, t.j. dochádza k výmene myšlienok, k vzájomnej komunikácii medzi dvoma a viacerými účastníkmi. Patrí sem metóda rozhovoru, diskusia, brainstorming a iné.
- **práca s učebnicou, s knihou, textovým materiálom, metódy písomných prác.**

Základom pri slovných vyučovacích metódach je vnímanie a chápanie reči. Je preto veľmi dôležité, aby učiteľ venoval zvýšenú pozornosť **technike ústneho prejavu**. Učiteľov slovný prejav by mal byť zrozumiteľný, jasný a výrazný. Výraznosť je determinovaná správnou výslovnosťou, prízvukom, moduláciou hlasu, primeraným tempom reči, pauzami medzi slovami, vetami. Správnu techniku ústneho prejavu by mal učiteľ vyžadovať aj od samotných žiakov.

Opis

Opis je slovná, monologická metóda, ktorá sa zameriava na sprostredkovanie pozorovateľných vlastností daného predmetu, alebo javu. Ide o metódu, ktorá sa využíva často v prírodovedných predmetoch, ako súčasť pozorovania a vysvetľovania. Cieľom opisu nie je odhaľovať vnútorné väzby javu, vyvodzovať závery a zovšeobecnenia, ale viesť k diferenciácii podstatných a vedľajších vlastností. Musí vyústiť do systému zistených faktov, ktoré vytvoria základ pre pochopenie určitého javu.

Rozprávanie

Rozprávanie predstavuje slovnú monologickú metódu, ktorá sa vyznačuje *konkrétnosťou, živosťou, bohatosťou predstáv a emocionálnosťou*. Ide o metódu, ktorá je zameraná na predstavy, city a fantáziu žiakov. J. Maňák, V. Švec (2003), popisujú, že rozprávanie umožňuje človeku vyjadrovať svoje zážitky, skúsenosti a poznatky, epickou formou, t.j. vyprávač prejavuje svoje pocity, fantáziu, postoj a stanovisko k určitej situácii autenticitou a dramatickým napätím. V dávnych dobách bolo rozprávanie príbehov hlavným prostriedkom odovzdávania, šírenia poznatkov. Príbehy neprinášajú len ponaučenie, ale aj kritiku, výstrahu, vzor ... napr. Ezopove bájky, rozprávka Soľ nad zlato, súdne prípady, životopisy vedcov a „cesty“ ich objavov a pod.

Rozprávanie ako metóda sa v školskej praxi využíva predovšetkým vtedy, ak učivo nie je náročné a má predovšetkým výchovné poslanie. Aby učiteľ prostredníctvom rozprávania dosiahol optimálny účinok, je potrebné zaistiť dôležité podmienky. Intenzívne počúvanie je vysilujúca práca, lebo vyžaduje sústredenú spoluprácu poslucháča, t.j. jeho vnútornú aktivitu. Je preto nevyhnutné, aby bolo

rozprávanie **názorné, napínavé, živé a prirodzené**. Dôležitá je takisto **práca s hlasom** (tempo, intenzita, pauzy ...) a **neverbálna komunikácia** – reč tela, gestikulácia, mimika, ...) nakoľko dokresľujú a zvýrazňujú sprostredkovaný obsah. Rozprávanie plní základné funkcie (Maňák, Švec 2003; Skalková 2007):

1. *poznávaciu*, t.j. jej cieľom je utvárať u žiakov jasné predstavy o určitých situáciách a procesoch, rozvíjať u nich hodnoty, postoje, správanie. Ide nielen o vzdelávaciu, ale aj o výchovnú funkciu.
2. *motivačnú*, t.j. rozprávanie o určitých situáciách, udalostiach, príbehoch môže žiakov motivovať.

Uvedenú metódu je možné využiť v každom vyučovacom predmete. Tematicky sú vhodné príbehy z dejín, zo života slávnych a známych osobností, vlastné zážitky a pod.

Vysvetľovanie (výklad)

Vysvetľovanie predstavuje slovnú monologickú metódu, ktorú využíva učiteľ vtedy, keď ide o osvojovanie učebnej látky pojmovej povahy, keď je učivo náročné, keď iná metóda by bola neúčinná alebo časovo zdĺhavá. Vysvetľovaním (Petlák 2016, s. 139) učiteľ „*objasňuje rozličné zovšeobecnenia – pojmy, poučky, pravidlá, zákony, postupy atď.*“

Autori (Maňák, Švec 2003; Skalková 2007; Čapek 2015; Petlák 2016) zhodne konštatujú, že dôležitým znakom pri vysvetľovaní je **logika výkladu**. Znamená to, že učiteľ má pri výklade viesť žiaka od myšlienky k myšlienke, po stupňoch na seba nadväzujúcich. Pre zvýšenie účinnosti osvojených vedomostí pri výklade, je dôležité využívať skúsenosti žiaka, rôzne učebné pomôcky (obrázky, náčrty, ukážky predmetov) v duchu Komenského zásady názornosti, t.j. spájať vysvetľovanie s názorno-demonštračnými metódami, praktickými metódami.

Aby vysvetľovanie, ako vyučovacia metóda splnilo svoju úlohu, netreba podceniť ani **techniku vysvetľovania**. Je potrebné, ako upozorňuje J. Skalková (2007, s. 188) aby:

- učiteľ udržiaval so žiakmi neustály očný kontakt,
- učiteľ hovoril primeraným tempom, zrozumiteľne, využíval pauzy, intonáciu napr. na zdôraznenie dôležitých prvkov častí učiva,
- učiteľ nepoužíval pri vysvetľovaní neobvyklé termíny, cudzie slová. Nie je správne ak učiteľ vysvetľuje cudzie slovo cudzím slovom.

V neposlednom rade je dôležité venovať pozornosť aj času venovanému výkladu prihliadajúc na vekové a psychologické osobitosti žiakov. V nižších triedach by mal výklad učiteľa trvať 5 až 15 minút. Vo vyšších trieda môže trvať i dlhšie - 25 až 30 minút.

Z vyššie uvedeného možno konštatovať, že výklad predstavuje slovnú metódu, pri ktorej je potrebné spájať vysvetľovanie s predchádzajúcimi vedomosťami žiakov, vysvetľovať učivo v logickej nadväznosti, sústrediť sa na hlavné, podstatné myšlienky, znaky a dopĺňať vysvetľovanie rôznymi príkladmi a názormi.

Rozhovor

Rozhovor patrí historicky k najstarším metódam, t.j. známy je už z čias starovekého Grécka - filozofa Sokrata. Rozhovor predstavuje slovnú dialogickú metódu, pri ktorej prostredníctvom otázok a odpovedí sa sprostredkúva, resp. vysvetľuje, či upevňuje určitý jav.

J. Maňák, V. Švec (2003, s. 69) definujú rozhovor *„ako verbálnu komunikáciu v podobe otázok a odpovedí dvoch alebo viacerých osôb (obyčajne učiteľa a žiakov) na danú výchovno-vzdelávaciu tému, ktorá sa vyznačuje svojou vnútornou zameranosťou na stanovený cieľ.“*

Rozhovor ako vyučovacia metóda sa od bežného rozhovoru vedeného napr. medzi rodičmi a deťmi, súrodencami, kamarátmi a pod. odlišuje. Ako sa zhodujú viacerí autori (Maňák, Švec 2003; Černotová 2005; Skalková 2007; Zormanová 2012 a iní) rozhovor ako vyučovacia metóda sa od bežného rozhovoru odlišuje predovšetkým v jeho zameraní, v cieli, v náročnosti, ako aj v tempe reči. Napr. tempo reči vo vyučovaní je oveľa pomalšie ako tempo reči v bežnom rozhovore.

Metódu rozhovoru je možné uplatniť v rôznych fázach vyučovacej hodiny. Rozhovor je možné použiť (Skalková 2007) napr.:

- a) k príprave žiakov na nové zoznámenie sa s učebnou látkou,
- b) k vlastnému zoznámeniu sa s novým učivom,
- c) k systematizácii a upevňovaniu novo nadobudnutých poznatkov,
- d) k priebežnej kontrole stupňa osvojených vedomostí.

Pravidlá pri rozhovore

Na základe uvedeného vyplýva, že rozhovor plní v rôznych didaktických situáciách rôzne funkcie. Podľa P. Gavoru (2003), by mal rozhovor, ako vyučovacia metóda, spĺňať nasledovné zásady, pravidlá:

1. **Striedanie replík.** Replika je prehovor jedného partnera kým nezačne hovoriť iný partner. Rozhovor sa skladá z replík idúcich za sebou. Ak táto podmienka nie je splnená, môže ísť o monológ.
2. **Striedanie roly hovoriaceho a počúvajúceho.** Jeden partner hovorí, druhý počúva, potom si roly vymenia.
3. **Jeden partner reaguje na druhého partnera.** Rozhovor je aktívny. Partner A vo svojej replike reaguje na partnera B.
4. **Aktívne počúvanie partnera.** Počúvajúci dáva najavo, že hovoriaceho počúva. Ak tento prvok nie je prítomný, môže

to viesť k rozpadu rozhovoru, alebo môže vyvolať stiesnený stav hovoriaceho.

5. **Hľadanie spoločného významu.** Partneri rozhovoru sa usilujú porozumieť si, dospieť k spoločnému významu.

Pre rozhovor platí zlaté pravidlo, že dvaja ľudia nemôžu hovoriť súčasne. Ak sa toto pravidlo nedodrží, slovná komunikácia prestáva byť kvalitná, znehodnocuje sa (Černotová 2005). H. Kasíková (2007) upozorňuje, že pri rozhovore je dôležité dodržiavať pravidlá bontónu, napr. používanie slov prosím, ďakujem, neskákať druhému do reči, pochváliť žiakov i za drobné úspechy a pod.

Význam otázok

Neoddeliteľnou súčasťou rozhovoru sú otázky, problematiku ktorých z hľadiska didaktického, výskumného, výchovného i z hľadiska komunikácie na vyučovaní popisujú mnohí autori (Gavora 2003; Černotová 2005; Pasch, Gardner et al. 1998; Mareš, Krivohlavý 1995 a iní).

Realizácia metódy rozhovoru kladie na učiteľa značné nároky. Domáci ako aj zahraniční autori (Gavora 2003; Černotová 2005; Pasch, Gardner et al. 1998; Skalková 2007 a iní) zhodne poukazujú na význam - potrebu dopredu si pripraviť otázky, ktoré bude učiteľ adresovať žiakom vo výučbe. Vopred starostlivo pripravené otázky dávajú väčšiu nádej na dosiahnutie cieľa hodiny i na to, že učiteľ povzbudí žiakov k duševnej práci nielen na úrovni reprodukcie, ale i na úrovni tvorivého myslenia. Otázky vymýšľané učiteľom priamo na vyučovacej hodine, túto záruku nedávajú.

Ako popisujú autori napr. M. Pasch, T. G. Gardner et al. (1998), M. Černotová (2005) je pre učiteľa je nesmierne dôležité, už pri príprave na výučbu, uvedomiť si a rozmyslieť nasledovné:

1. **Prečo budem klásť otázky?** Čo chcem otázkami dosiahnuť?
2. **Ako budem postupovať pri kladení otázok? Ktorými otázkami začnem?**

Okrem prípravy otázok už pred vyučovaním, by si mal učiteľ premyslieť aj dôležitosť poradia kladenia otázok. Ako uvádza M. Pasch, T. G. Gardner et al. (1998, s. 266) niekedy je lepšie začať otvorenými (divergentnými) otázkami a postupne tému zužovať pomocou otázok, na ktoré žiaci musia odpovedať popisom alebo porovnaním. Inokedy je lepšie postupovať od zatvorených otázok (konvergentných) vyžadujúcich reprodukciu učiva k otázkam vyžadujúcim myslenie na vyššej hladine kognitívnej náročnosti. M. Černotová (2005) uvádza, že neexistuje jediná správna postupnosť otázok. Je potrebné vybrať takú postupnosť otázok, ktorá najlepšie zodpovedá cieľom výučby. Postupnosť, ako aj voľba určitého druhu otázky, závisí na konkrétnej situácii vo výučbe.

3. **Komu budem klásť otázky?** Budem otázky adresovať celej triede alebo náhodne vyberiem žiaka? Pri výbere konkrétneho, odpovedajúceho žiaka môžeme rešpektovať princíp individuálneho prístupu tým, že druh otázky – smerujúci napr. k syntéze, analýze, dedukcii, generalizáciu a pod. položíme konkrétnemu žiakovi preto, aby sme vybranú myšlienkovú operáciu u tohto žiaka preverili, upevnili, rozvíjali.
4. **Akým tempom budem klásť otázky?**

Jedným z dôležitých prvkov, ktoré sa týkajú tempa kladenia otázok, je čakací čas medzi jednotlivými otázkami, medzi položením otázky a vyvolaním žiaka, medzi otázkou a jej zodpovedaním. Podľa zistení výskumníkov Tobin, Tobin, Campble (In: Pasch, Gardner et al. 1998, s. 266) je optimálna dĺžka pauzy medzi položením otázky a vyvolaním žiaka 3 sekundy.

5. **Ako budem postupovať pri formulovaní otázok?**

Pri frontálnom kladení otázok by učiteľ **nemal začínať menom žiaka, napr.** „Tomáš, uveď mi, ktoré sú najvýznamnejšie diela J.A. Komenského.“ Po takomto oslovení žiaci „dostanú signál“, že ostatní už nemusia rozmýšľať. Zapojenie všetkých žiakov dosiahneme položením otázky adresovanej všetkým žiakom, napr. „*Spomeňte si, ktoré významné diela napísal J. A. Komenský.*“ [čakací čas 3 s] *Tomáš? [čakací čas 3 s]*“ Ako uvádza M. Černotová (2005, s. 13) platí tu pravidlo: **Najprv položte otázku a potom vyvolajte žiaka. Nekladte viac otázok naraz! Neopakujte tu istú otázku 3-4 krát!** Kladenie tej istej otázky viac-krát je podľa viacerých výskumov v našich školách nežiaducim stereotypom učiteľov.

K profesionálno-didaktickej výbave učiteľa patrí zvládnutie techniky kladenia otázok. Mnohí autori (Pasch, Gardner et al. 1998; Gavora 1999; Maňák, Švec 2003; Černotová 2005 a iní) sa v danej problematike zhodujú. Z vyššie popísaného môže konštatovať, že pri formulovaní otázok je potrebné:

1. zvážiť, či chceme položiť otázku na vyššie, alebo nižšie kognitívne procesy,
2. otázku jasne formulovať,
3. najprv položiť otázku, aby mal žiak čas na premyslenie a až potom vyvolať žiaka,
4. učiteľ by mal na žiakovu odpoveď reagovať. I čiastočne správnu odpoveď je potrebné oceniť, no dôležité je takisto vysvetliť rezervy odpovede žiaka. V žiadnom prípade však netreba žiaka za nesprávnu odpoveď zosmiešňovať,
5. otázky je potrebné adresovať rôznym žiakom, nielen žiakom v zornom poli - v **tzv. zóne dominantnej aktivity**, ktorú tvoria žiaci z predných lavíc a prvé tri lavice stredného radu,
6. učiteľ by mal klásť otázky rôzneho druhu, klásť takisto doplňovacie otázky.

Druhy otázok a chyby pri ich kladení

V odbornej domácej a zahraničnej literatúre (Zelina 1990; Kolláriková 1997; Gavora 2003 a iní) existujú viaceré systémy (taxonómie) otázok. Učiteľ môže k formulovaniu otázok použiť ako pomôcku napr. Bloomovu taxonómiu cieľov pre kognitívnu oblasť (viď kapitola 2 Ciele vyučovacieho procesu). Na jej základe môže učiteľ formulovať otázky v 6 kategóriách, a to:

- otázky na vybavenie si z pamäti,
- otázky na porozumenie,
- otázky na aplikáciu,
- otázky na syntézu,
- otázky na analýzu,
- otázky na hodnotenie.

Podľa M. Černotovej (1996, s. 11) učiteľ môže klásť otázky:

- **zaforené, t.j.** otázky pýtajúce sa na konkrétne prvky učiva. Sú faktografické, majú len jednu správnu odpoveď. Často sa viažu na konkrétny text, obrázok.
- **otvorené i problémové**, t.j. ktoré vyžadujú viac, než len reprodukciu. U žiakov nim overujeme spôsobilosť porovnávania, vyvodzovania, hodnotenia, transformovania učiva. Vyjadrenie vlastného názoru vyžadujeme podobou otázok: *Prečo?* Ak si učiteľ kladie za cieľ iba skontrolovať, či žiaci pochopili učivo, použije iný typ otázok, ako pri celi – overiť si názory žiakov. Učiteľ by si mal opäť uvedomiť individuálny prístup k osobitostiam myslenia žiaka.

Autori J. Maňák, V. Švec (2003, s. 70) zase rozlišujú otázky typu:

- **otázky na zisťovanie, vybavenie faktov** – napr. *Ktorý básnik je autorom básne Mor ho.*
- **otvorené otázky** – napr. *Ako vzniká búrka?*
- **zatvorené otázky** – napr. *Ako sa nazýva veda o výchove človeka?*
- **konvergentné** t.j. také, na ktoré je možná jedna odpoveď a **divergentné otázky**, kde môžu byť rôzne správne odpovede, ktoré sa vyznačujú aj tvorivým prístupom žiakov.
- **otázky na pozorovanie** – napr. *Ako sa správajú kovy pri zvýšenej teplote?*
- **problémové otázky** – napr. *Prečo odlietajú vtáky na prezimovanie do teplých krajín?*
- **otázky na posúdenie situácie** – napr. *Čo by sa stalo, keby spojenci nevyhrali 2. svetovú vojnu?*
- **otázky na rozhodnutie** – napr. *Kto je autorom diela Emil alebo o výchove, J.H. Pestalozzi alebo J. J. Rousseau?*

Ako uvádzajú Maňák, Švec (2003, s. 70) niektoré typy otázok nie sú príliš vhodné, nakoľko nepodnecujú žiakov k premýšľaniu, alebo ich zbytočne rozptyľujú. Ide o otázky typu:

- **reťazové otázky** – učiteľ formuluje otázku nejasne a potom ju musí niekoľkokrát zopakovať, zmeniť, doplniť jej znenie, aby ju žiaci pochopili.
- **sugestívne otázky** – učiteľ otázkou napovedá žiakom odpoveď. napr. *Budeme súhlasiť s bojom proti terorizmu? Však mám pravdu?*
- **nejasné otázky** – napr. *Čo viete o Európe?*
- **otázky vyžadujúce jednoslovnú odpoveď** – napr. *áno, nie, správne, nesprávne.*

Uvedeným typom otázok by sa mal učiteľ vyvarovať. Medzi ďalšie chyby učiteľa pri kladení otázok podľa autorov L. Kohena, M. Maniona, K. Morrisona (In: Gavora 1999, s. 47) patrí:

- polozenie viacerých otázok naraz,
- odpovedanie si na vlastnú otázku,
- polozenie otázky len najlepším žiakom, alebo najobľúbenejším žiakom,
- polozenie ťažkej otázky v nevhodnom čase,
- polozenie irelevantnej otázky,
- polozenie otázky výhražným tónom,
- polozenie nového typu otázky bez upozornenia žiakov,
- nepoužívanie doplňovacích otázok a navádzajúcich otázok,
- neposkytnutie času žiakom na uvažovanie,
- neoprávenie nesprávnych odpovedí,
- nevšimanie si odpovedí žiakov,
- zanedbávanie dôsledkov odpovedí žiakov,
- zanedbávanie rozvíjania odpovedí žiakov.

V odbornej literatúre (Turek 2014; Šuťáková, Ferencová 2015; Petlák 2016) je popísaných viacero druhov rozhovorov, napr.:

- **sokratovský rozhovor.** Metódu rozhovoru používal úspešne grécky filozof Sokrates, preto sa nazýva aj sokratovská metóda, sokratovský rozhovor. Sokrates rozhovorom viedol svojich žiakov k poznaniu pravdy, k pochopeniu podstaty vecí a javov. Ide o rozhovor opierajúci sa o vedomosti žiakov. Sokrates vhodne volenými otázkami systematizoval doterajšie vedomosti svojich žiakov, dával ich do nových vzťahov a súvislostí. Napr. *Čo je to láska? Čo z toho vyplýva? Čo sa stane ak, ... ?* Sokrates nehovoril svojim žiakom, že ich odpoveď je chybná. Položenými otázkami viedol žiakov k tomu, aby si na základe vlastného protirečenia, uvedomili nesprávnosť odpovede. Prvkami sokratovského rozhovoru je často irónia, heuristika, maieutika⁸ – rodenie objavu, indukcia, definícia. Sokratov postoj nebol bez chyby.

⁸ Maieutika (gréc.) pôrodnické umenie, uvedenie k samotnému poznaniu.

Neuvedomoval si totiž závažnú chybu svojej práce, a to preceňovanie významu špekulatívne-deduktívnej metódy.

Príklad Sokratovského rozhovoru

Sokrates: Tak teda, všetci títo sú statoční, ale jedni sú statoční v chúťkach, iní v útrapách, iní v žiadostiach, iní zasa v prípade strachu, iní zas prejavujú v týchto prípadoch, myslím si, zbabelosť.

Laches: Prirodzene.

Sokrates: A čo je pri tom jedna aj druhá z týchto vlastností? To som chcel počuť. Nuž, pokús sa znovu mi povedať o statočnosti, najprv, čo je to, čo je totožné vo všetkých týchto prípadoch; či ešte nechápeš, čo myslím?

Laches: Nie celkom.

Sokrates: Nuž myslím to takto: ako keby sa mňa opýtal niekto o rýchlosti, čo je to, čo sa nám vyskytuje aj v behu, aj v hre na gitaru, i pri hovorení, i v učení, i v mnohých iných veciach a vidíme to práve vo všetkom, čo len stojí za reč, v úkonoch rúk alebo nôh, úst alebo hlasu, alebo mysli; či nemyslíš aj ty tak?

Laches: Pravdaže.

Sokrates: Keby sa ma teda niekto opýtal: „Sokrates, čo myslíš pod tým, čo vo všetkých prejavoch menuješ rýchlosťou?“ – povedal by som mu, že rýchlosťou nazývam vlastnosť, ktorá v krátkom čase mnoho vykoná, a to ako pri hlase, behu, tak aj pri všetkých ostatných veciach.

Laches: To by si správne hovoril.

Sokrates: Pokús sa teda aj ty, Laches, povedať takto o statočnosti, čo je za vlastnosť, ktorá je tá istá v chúťkach, aj v trápení, i vo všetkých veciach, v ktorých sme ju práve ukazovali, a nazýva sa statočnosť.

Laches: Zdá sa mi, že je to akási vytrvalosť duše, ak treba o statočnosti povedať to, čo je obsiahnuté vo všetkých prípadoch.

Sokrates: Áno, iste treba, ak budeme sami sebe odpovedať na danú otázku. Mne je jasné toto: myslím, že nie každá vytrvalosť sa ti zdá statočnosťou. Súdím z tohto: iste totiž viem, Laches, že ty pokladáš statočnosť za jednu z veľmi krásnych vecí.

Laches: Vedz teda dobre, že jednu z najkrajších.

Sokrates: Či nie je vytrvalosť, spojená s rozumnosťou krásna a dobrá?

Laches: Pravdaže.

Sokrates: A čo vytrvalosť spojená s nerozumnosťou? Nie je naopak škodlivá a zlá?

Laches: Áno.

Sokrates: Nazval by si krásnym niečo také, čo je zlé a škodlivé?

Laches: To by nebolo veru spravodlivé, Sokrates.

Zdroj: Platon, laches. Laichter 1940, s. 71-72 In: Srogoň et al. 1974, s. 18-19

- **heuristický rozhovor.** Z didaktického hľadiska ide o kvalitnejší druh rozhovoru. Učiteľ položí otázku, ktorou podnieti žiakov, aby hľadali spôsoby, ako dospieť k novému poznatku, ako na základe známeho objaviť neznáme. Heuristický rozhovor podnecuje žiakov k samostatnej myšlienkovvej činnosti, navykajú si sústredene a presne uvažovať, učia sa riešiť logické úlohy a vyvodzovať závery. Typické otázky pre tento rozhovor sú: *Ako sme k tomu dospeli? Prečo je to dôležité? Ako to spolu súvisí? a pod.*
- **kontrolný rozhovor.** Kontrolný rozhovor sa využíva predovšetkým v diagnostickej fáze hodiny, kedy učiteľ overuje, zisťuje prostredníctvom otázok a odpovedí úroveň osvojených vedomostí a zručností žiakov.

Diskusia

Diskusia patrí k slovným dialogickým metódam. J. Skalková (2007, s. 191) definuje diskusiu „ako vzájomný rozhovor medzi všetkými členmi skupiny, v ktorom ide o vyjasnenie stanovenej problematiky.“ Diskusia je podobná rozhovoru, no odlišuje sa od neho širšími otázkami na žiakov. Otázky obsahujú určitú vymedzenú úlohu. Takisto úspešná diskusia predpokladá predchádzajúcu prípravu žiakov na problém, o ktorom sa bude diskutovať.

Na metódu diskusie sa kladú špeciálne nároky (Glockel, Kammmann In: Maňák, Švec 2003, s. 101):

- predpokladom úspešnej diskusie je vhodne zvolená téma, obsahujúca pre účastníkov zaujímavé, provokujúce podnety, rozpory a pod.,
- priebeh diskusie je riadený a prebieha vo fázach (vymedzenie témy, prezentácia a výmena názorov, argumentácia a zdôvodnenie tvrdení, zhrnutie výsledkov diskusie),
- nutný je i predbežný a priebežný výcvik žiakov v spôsobilostiach diskutovať (aktívne zapojenie, zrakový kontakt, sledovanie diskusie, aktívne počúvanie ostatných, zvládnutie rečníckych techník, jasná, zrozumiteľná reč, formulované myšlienky opierajúce sa o logické argumenty a pod.),
- príprava na diskusiu zahrňuje včasné oznámenie témy diskusie, príprava argumentov pre a proti, aspoň čiastočná znalosť problematiky a pod.,
- je nutné premyslieť otvorené a zároveň pevné riadenie diskusie (udeľovanie slova, dodržanie časového limitu jednotlivých vystúpení, nedovoliť odklon od témy, formulovanie záverov a pod.),
- dôležitá je priateľská klíma (otvorená, tolerantná, povzbudivá ...),

- diskusiu podporuje dobré organizačné a priestorové zabezpečenie (sedenie v polkruhu, kruhu, vymedzená doba, občerstvenie a pod.).

6.3.2 Názorno-demonštračné metódy

Názorno-demonštračné metódy patria k dôležitým a nezastupiteľným metódam vyučovacieho procesu. Ich prednosť (význam) spočíva v tom, že uvádzajú žiaka do priameho styku s poznávanou skutočnosťou, obohacujú predstavy, prehlbujú skúsenosti, konkretizujú abstraktný systém pojmov, podporujú spájanie poznávanej skutočnosti s reálnou životnou praxou, rozvíjajú pozorovacie schopnosti a pod. Prameňom poznania pri názorno-demonštračných metódach je predvádzanie, pozorovanie javov, predmetov, činností a pod.

Základom názorno-demonštračných metód je pôsobenie na zmyslové orgány v duchu Komenského zásady názornosti (viď kapitola 7 Didaktické zásady). Už J.A. Komenský zdôrazňoval, že poznanie má komplexnú povahu, zahŕňa: zmysly, myslenie a prax. Z uvedeného vyplýva, že názorno-demonštračné metódy nepôsobia izolovane, ale úzko súvisia z praktickými a slovnými vyučovacími metódami, bez ktorých sa nemôžu prakticky realizovať.

K variantom demonštračných metód môžeme podľa J. Skalkovej (2007, s. 195) zaradiť:

- pozorovanie predmetov a javov,
- predvádzanie predmetov, činností, pokusov a modelov,
- demonštráciu statických obrazov,
- statickú a dynamickú projekciu.

Demonštrácia

Slovo demonštrácia je z etymologického hľadiska latinského pôvodu. Pochádza zo slova „demonstro“, čo v preklade znamená predvádzam, ukazujem. J. Maňák, Švec (2003, s. 78) definujú demonštráciu *„ako metódu, ktorá sprostredkováva žiakom prostredníctvom zmyslových receptorov vnemy a prežívanie, ktoré sa stávajú stavebným materiálom pre následné psychické výkony a procesy.“* Demonštračná metóda neznamena iba pasívne pozorovanie predvádzaného objektu, alebo javu, ale musí viesť žiakov k aktívnym postojom, vytváraniu predstáv, k rozvoju fantázie, k citovému zaujatiu a mysleniu. Metóda demonštrácie poskytuje žiakom príležitosť učiť sa pozorovať javy, spresňovať vnímanie, zo zistených faktov vyvodzovať závery a pod.

Pri realizovaní názorno-demonštračných metód sa využíva celý rad materiálnych didaktických prostriedkov, ktoré sú ich neoddeliteľnou súčasťou, základným kameňom. Materiálne didaktické

prostriedky predstavujú podľa V. Václavika (In: Hrmo, Kundrátová, Tináková, Vašková 2003, s. 89) „*všetky materiálne predmety, ktoré umožňujú realizáciu pedagogického procesu, sprostredkujú informácie, reprezentujú, charakterizujú i podmieňujú úspech využitia vyučovacích metód.*“ Materiálne didaktické prostriedky sa obyčajne delia na **učebné pomôcky** a **didaktickú techniku** (viď Tabuľka 16).

Tabuľka 16 Materiálne didaktické prostriedky

Materiálne didaktické prostriedky	
Učebná pomôcka	je materiálny prostriedok, ktorý je <i>priamym nositeľom informácie</i> . Môžeme ju definovať ako množinu signálov didaktickej informácie. Učebná pomôcka môže podávať obsah bezprostredne (napr. skutočný predmet, model), alebo sprostredkované prostredníctvom technického prostriedku.
Didaktická technika	je materiálny prostriedok, ktorý vytvára možnosti pre odovzdávanie učiva obsiahnutého v učebnej pomôcke. Je iba sprostredkovateľom, ktorý plní vo vzťahu k obsahu vzdelávania sekundárnu funkciu.

V Tabuľke 17 uvádzame učebné pomôcky a didaktickú techniku, ktoré sa obyčajne používajú pri demonštrácii.

Tabuľka 17 Učebné pomôcky využívané pri demonštrácii

Učebné pomôcky a didaktická technika	
1. <i>Skutočné predmety</i>	Skutočné predmety predstavujú napr. horniny, rudy, polovýrobky, výrobky, nástroje a pod., ktoré sa získavajú nákupom alebo darom z výrobných, obchodných a iných organizácií a do vyučovacieho procesu sa zaraďujú zvyčajne bez akejkoľvek úpravy.
2. <i>Napodobeniny, modely</i>	Napodobeniny predstavujú trojrozmerné učebné pomôcky, ktorých rozmer môžeme oproti originálu zmenšiť, alebo zväčšiť, ľahšie sa s nimi demonštruje a sú názornejšie. Modely sú oproti originálom zjednodušené, zbavené tých prvkov, ktoré sú z hľadiska pochopenia podstaty vysvetľovaného objektu alebo javu málo významné. Na druhej strane zvyrazňujú sa na nich (napr. farebne) tie časti, ktoré sú funkčného hľadiska rozhodujúce. Môžu byť statické, dynamické
3. <i>Knižné, literárne pomôcky</i>	Za knižné pomôcky považujeme študijnú literatúru. Patria do nej nielen schválené učebnice, učebné texty, metodické príručky

	a skriptá, ale aj normy, technické príručky, slovníky, katalógy a pod., ktoré slúžia na prezentovanie základného, ale aj prehlbujúceho a rozširujúceho učiva.
4. Zobrazenia	Pri demonštrácii je možné využiť zobrazenia statického charakteru napr. obrázky, nástenné obrazy, schémy, diagramy, mapy, fotografie, prezentácie. Medzi dynamické zobrazenia patrí napr. film.
5. zvukové pomôcky a technika	Napr. hudobné nástroje, CD, magnetofónová páska, CD prehrávač ...
6. dotykové pomôcky	Napr. reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo
7. Tabuľa	<p>Tabuľa predstavuje tradičnú učebnú pomôcku v tvare obdĺžnika, vyrobenú z dreva alebo umelej hmoty (tzv. interaktívna tabuľa), na ktorú učiteľ alebo žiaci pomocou kriedy, alebo fixky, špeciálneho pera zapisujú, kreslia dôležité informácie, poznatky a pod.</p> <p>Pri práci s tabuľou by sme mali mať na zreteli:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nepísať malými písanými písmenami, - nepreplňovať informáciami, - farebné kriedy používať len pre zvýraznenie, - texty musia byť bez chýb, - kresby vytvárať pokiaľ možno pred žiakmi, - dbať na estetické pôsobenie, - usmerňovať žiakov pri opisovaní a obkresľovaní.
8. Programy	Sú špecifickou formou učebnej pomôcky. Podľa funkcie, ktorú vo vyučovacom procese vykonávajú ich delíme na: demonštračné programy (ktorými učiteľ prevádza žiakom určité grafické alebo výpočtové, modelové programy, programy pre riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, a programy na kontrolu a hodnotenie výsledkov štúdia.
9. Počítač	Počítač predstavuje didaktickú techniku, ktorá sa vo vyučovacom procese uplatňuje zásadne v dvoch funkciách, a to ako pomocné a základné. V tvare pomocného

	didaktického zariadenia zvyšuje účinnosť tradičnej výučby charakterizovanej interakciou medzi učiteľom a žiakom tým, že urýchľuje zber, triedenie a reprodukciu informácií, ako aj vykonanie matematických operácií, ktoré sú predmetom štúdia. Ako základné didaktické prostriedky preberajú čiastočne funkciu učiteľa a prostredníctvom programu komunikujú so žiakom bezprostredne.
10. prístroje	Patria sem demonštračné prístroje na meranie a počítanie, prístroje na pozorovanie, napr. kalkulačka, voltmeter, ampérmeter, mikroskop a pod.

Súčasná doba, ktorá je bohatá na didaktickú a výpočtovú techniku poskytuje učiteľovi priam nevyčerpatelné množstvo demonštračných možností. Využitie demonštrácie vyžaduje, aby mal učiteľ pri výbere druhu názoru na pamäti viaceré činitele, a to:

- vekové osobitosti žiakov,
- povahu učiva vyučovacieho predmetu,
- fázy vyučovacieho procesu.

Viacerí autori (Maňák, Švec 2003; Kalhous, Obst et al. 2009; Petlák 2016) popisujú, že demonštrácia by mala prebiehať v troch hlavných krokoch:

1. **krok spočíva v oboznámení žiakov so sledovaným objektom, javom.** Žiaci by mali vedieť čo budú sledovať, učiteľ by ich mal napr. upozorniť na veci, ktoré si majú všimnúť, zadať im úlohu, aby si robili záznam a pod.
2. **krok je analýza sledovaného,** napr. učiteľ pustí krátku video-ukážku, resp. ukážku sám komentuje,
3. **krok je záver, zovšeobecnenie.** Po analýze sledovaného objektu, javu je potrebné zo strany žiakov vyvodiť závery, aby učiteľ vedel určiť, či žiaci správne pochopili predvádzaný, vysvetľovaný jav. V prípade potreby, zle pochopené poznatky, je potrebné poopraviť. Uvedené kroky je potrebné dodržať nezávisle od druhu predvádzanej ukážky.

Aby bola demonštrácia účinná je potrebné dodržiavať zo strany učiteľa nasledovné požiadavky (Maňák, Švec 2003, s. 80):

- pred demonštračnou ukážkou je potrebné naplánovať a pripraviť potrebné materiály, pomôcky a preveriť fungovanie technických zariadení,
- zlaté pravidlo pre učiteľa požaduje podľa možností používať predmety, pri ktorých je možné zapojiť čo najviac zmyslov, aby bolo možné poznávať javy po všetkých stránkach,

- zložité predvádzanie je potrebné rozložiť v jednoduchšie prvky,
- predvádzanie by sa malo realizovať v primeranom tempe, má byť prístupné všetkým, ktorým je určené.
- pokiaľ to dovoľuje charakter predvádzaných javov, je zmysluplné zapojiť do predvádzania aj samotných žiakov,
- pri predvádzaní žiaci nesmú byť pasívni, preto učiteľ by mal aktivizovať žiakov ku spolupráci, podnecovať ich otázkami,
- po jednotlivých fázach predvádzania je potrebné preveriť, či žiaci učivo porozumeli. Pri nejasnostiach je potrebné sa k nepochopeným, predvádzaným prvkom vrátiť a znovu predviesť,
- výsledok predvádzania závisí mimo iného aj od vhodného a výstižného dopĺňovania slovným vysvetľovaním,
- po ukončení predvádzania žiaci zhrnú hlavné poznatky. Nesprávnosť učiteľ opraví, nedostatky doplní.
- v priebehu predvádzania, alebo po jeho ukončení, si žiaci robia poznámky, zachycujú predvádzané javy v kresbách, v schémach, náčrtoch a pod.,
- každé predvádzanie názorného materiálu by malo byť súčasne výcvikom v pozorovaní,
- predvádzaný predmet sa musí žiakom demonštrovať tak, aby ho všetci mohli dobre vnímať,
- názorniny je treba žiakom predkladať v správny čas, t.j. nie pred začiatkom výkladu alebo demonštrácie,
- žiaci si učivo osvojujú hlbšie pokiaľ sa jav predvádzá vo vývoji, v činnosti, v súvislosti s reálnou skutočnosťou, v prirodzenom prostredí.

Nebezpečím predvádzania je využitie mnohých názorných pomôcok naraz. Znižuje sa tým u žiakov koncentrácia vnímania.

Pozorovanie

Pozorovanie je názorno-demonštračná metóda, ktorá úzko súvisí s demonštráciou. E. Petlák (2016, s. 143) popisuje, že cieľom pozorovania *„je zamerať pozornosť žiaka na bezprostredné pozorovanie predmetov a javov v dlhšom časovom období.“* Pozorovanie predstavuje zámerné, cieľavedomé a sústavné vnímanie, ktoré je potrebné neustále nacvičovať, keďže žiaci často vnímajú veci, javy povrchrne (Maňák, Švec 2003). Odporúča sa preto výcvik vnímania a pozorovania rozdeliť do nasledovných fáz:

1. celkové vnímanie (percepcia) objektu,
2. jeho analýza,
3. zapojenie do súvislostí,
4. myšlienkové spracovanie.

Od metódy demonštrácie sa odlišuje, že vyžaduje od žiaka vyššiu aktivitu, t.j. pozostáva z: inštruktáže, pozorovania, robenia záznamov, porovnávania a hodnotenia a vyvodzovania záverov. Využíva sa predovšetkým v prírodovedných predmetoch. Vo výučbe rozlišujeme niekoľko druhov pozorovania, napr. **jednoduché** (príležitostné), **pokusné** (založené na priebehu pokusu), **porovnávacie** (založené na porovnávaní pozorovaných javov), **popisné** (spojené s podrobným popisom vývoja), **heuristické** (vedie k pochopeniu rozdielnosti a podobnosti medzi javmi a ich znakmi).

Inštruktáž

Medzi názorno-demonštračné metódy zaraďujeme inštruktáž, ktorá sa uplatňuje vo výučbe veľmi často vo všetkých učebných predmetoch. Podľa J. Maňáka, V. Šveca (2003, s. 87) ide o vyučovaciu metódu, ktorá „*sprostredkováva žiakom vizuálne, auditívne, audiovizuálne, hmatové a podobné podnety k ich praktickej činnosti.*“ Ide o metódu, ktorá sa používa pri vytváraní rôznych zručností: pohybových, technických, pracovných, laboratórnych, technických a pod.

Inštruktáž sa uskutočňuje ústnou alebo písomnou formou, s konkrétnou učiteľovou ukážkou postupu práce. K tradičným druhom inštruktáže patrí slovná inštruktáž, pri ktorej sa prezentujú žiakom inštrukcie v auditívnej a v textovej podobe. Inštruktáž možno rozdeliť na **úvodnú a priebežnú**, ktoré môžu byť frontálne, skupinové a individuálne.

Úvodná inštruktáž sa realizuje pred začatím pracovnej úlohy. Jej obsah a forma sú závislé od charakteru učebného predmetu a konkrétnej úlohy, ktorú treba splniť. Inštruktáž musí byť dôsledná, presná a podrobná, aby nedochádzalo napr. k pracovným úrazom, k nesprávnemu osvojeniu zručností a pod. Úvodná inštruktáž býva najčastejšie frontálna, t.j. pred celou triedou alebo skupinová. V rámci domácej úlohy môžu žiaci dostať odporúčanie, aby doma porovnali rôzne komerčné inštruktáže na zapojenie elektrospotrebičov, aplikácie liekov a pod.

Priebežná inštruktáž je predovšetkým individuálna. Skúsenosti, spôsobilosti, návyky sa získavajú a upevňujú počas individuálnych cvičení, pri vykonávaní rozličných operácií a úloh. Učiteľ v priebehu výučby sleduje prácu jednotlivých žiakov, upozorňuje ich na nedostatky, individuálne radí, vysvetľuje a ukazuje. Priebežná inštruktáž sa uskutoční vtedy, ak je úloha veľmi zložitá, takže úvodná inštruktáž nepostačuje na jej správne vykonanie.

Inštruktáž plní podľa R.M. Gagného (In: Maňák, Švec 2003, s. 87) nasledovné funkcie:

1. **informuje žiakov o ich predpokladanej činnosti** (popisuje obvykle postup tejto činnosti).

2. **riadi pozornosť žiakov, usmerňuje ich na dôležité, resp. zložité kroky** (*Najskôr urobte, Dajte si pozor na, Všímňte si, Pokúste sa*),
3. **aktualizuje u žiakov skôr osvojené zručnosti, skúsenosti** (*Spomeňte si, Skúste to urobiť podobne ako, Prvé dva kroky sú podobné ...*).

6.3.3 Praktické metódy

Tretiu skupinu metód z hľadiska prameňa poznania predstavujú metódy praktických činností. Už zo samotného názvu metód vyplýva, že prameňom poznania u daných metód je priama činnosť žiakov, priamy styk s predmetmi, konkrétna práca žiakov.

Metódy praktických činností žiakov delíme na (Skalková 2007, s. 197):

- didaktickú montáž a demontáž,
- laboratórnu prácu,
- praktické a pracovné činnosti.

Didaktická montáž a demontáž

Didaktická montáž a demontáž (Petlák 2016, s. 144) „je metóda, ktorá rozvíja psychické poznávacie procesy, umožňuje pochopiť teóriu, rozvíja praktické zručnosti žiaka, podporuje orientáciu na povolanie a pod.“ Didaktické montážne a demontážne činnosti ako uvádza J. Skalková (2007), sa využívajú už v období predškolského veku v materských školách. Rozličné stavebnice, konštrukcie umožňujú, aby malé deti manipulovali s predmetmi, rozoberali a skladali ich. Touto činnosťou sa rozvíja ich technické myslenie, učia sa tým prvkom technickej analýzy a syntézy. I v základných, stredných a vysokých školách, zvlášť vo výučbe technických, odborných predmetov majú montážne a demontážne činnosti svoje nezastupiteľné miesto.

Laboratórna práca

Laboratórna metóda patrí k praktickým metódam, ktorá vedie žiakov k vykonávaniu samostatných pokusov s rozličnými pomôckami, učí ich skúmať javy a procesy, riešiť úlohy pomocou špeciálnych prístrojov. Prostredníctvom laboratórnej práce si majú žiaci na základe teoretických poznatkov osvojiť predovšetkým pracovné spôsobilosti. Ich význam spočíva v tom, že prispievajú k účinnejšiemu nadobúdaniu, upevňovaniu a rozvíjaniu vedomostí a zručností ako ostatné metódy, pretože žiaci sa pri samostatnom skúmaní javov dostávajú do bezprostredného styku so skúmanými objektmi, vnikajú do ich štruktúry a podstaty, čím proces učenia nadobúda vyššiu kvalitu.

Laboratórne práce je možné z časového hľadiska rozdeliť na **krátkodobé** (trvajú časť hodiny, hodinu) a **dlhodobé** (trvajú i niekoľko mesiacov). Z hľadiska organizácie rozlišujeme laboratórne práce **frontálne, skupinové a individuálne**. Pri frontálnych vykonávajú všetci žiaci tie isté práce podľa rovnakého postupu, pri skupinových jednotlivé skupiny dostávajú diferencované úlohy, pri individuálnych pracujú jednotlivci celkom samostatne podľa inštrukcií učiteľa.

Pri laboratórnych prácach žiaci pracujú zväčša podľa písomných inštrukcií učiteľa. Pri každej práci by mali inštrukcie obsahovať: cieľ a vymedzenie úlohy, zoznam pomôcok, návod na pracovný postup, úlohy na pozorovanie, pokyny na vedenie záznamov. Písomný návod má byť krátky, obsahovo i stylisticky zrozumiteľný. Údaje, výsledky závery, ku ktorým sa majú žiaci samostatne dopracovať, učiteľ dopredu neoznamuje. Priebeh laboratórnej práce možno vymedziť do nasledovných etáp (Petlák 2016, s. 144):

1. *Príprava učiteľa.* Je potrebné stanoviť cieľ, časový harmonogram laboratórnej práce, zabezpečiť podmienky a materiál. Učiteľ musí pripraviť učebňu, materiál pre všetkých žiakov, resp. skupiny, pripraví jasné písomné inštrukcie, pokyny pre žiakov.
2. *Príprava žiakov.* Žiakom sa vysvetlí ich úloha, poučia sa o pravidlách o bezpečnosti pri práci. Učiteľ sa pred začiatkom laboratórnej práce takisto uistí, že všetci úlohu porozumeli.
3. *Práca žiakov.* Žiaci pracujú podľa písomných pokynov. Učiteľ kontroluje, usmerňuje ich činnosť.
4. *Priebežné vyvodzovanie záverov.* Vyvodzuje sa čiastkové zovšeobecnenie, opravujú sa predchádzajúce postupy.
5. *Zovšeobecnenie poznatkov.* Žiaci spracovávajú záznam výsledkov do zošita, na tabuľu v podobe protokolu. Protokol by mal obsahovať údaje o téme a celi práce, o použitom materiáli a prístrojoch, ale najmä o priebehu procesu a dosiahnutých výsledkoch. Podľa povahy úlohy môže protokol obsahovať aj rozličné náčrty, výpočty a tabuľky.
6. *Ukončenie práce a úprava prostredia.* Vyhodnotí sa priebeh práce, sformulujú sa odporúčania pre ďalšie hodiny, odložia sa pomôcky a pod.

6.3.4 Aktivizujúce vyučovacie metódy

Problematika aktivity žiakov a aktivizujúcich metód vyučovania je zrejme taká stará ako samotná škola, pedagogika a didaktika. Aktivizujúce metódy sa stali veľmi aktuálnymi v 20. storočí. Rôzne alternatívne školy, rôzne koncepcie vyučovania, aj rôzne vyučovacie metódy sa stali, takpovediac programom dňa. Súčasná idea

zdôrazňovania aktivity jedinca i žiaka sa opiera okrem iného aj o štyri piliere vzdelávania od J. Delorsa (1997), a to:

1. **Učiť sa poznávať**, znamená osvojovať si nástroje pochopenia sveta a rozvinúť zručnosti potrebné k učeniu sa.
2. **Učiť sa konať**, znamená naučiť sa tvorivo zasahovať do svojho prostredia, zdôrazňuje nielen osvojenie poznávacích procesov, ale a ich využiteľnosť v praxi, znamená vedieť spolupracovať s ostatnými, pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií, nebyť pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.
3. **Učiť sa žiť spoločne**, znamená porozumieť vlastnej osobnosti a jej utváraníu v súlade s morálnymi hodnotami.
4. **Učiť sa byť**, znamená porozumieť vlastnej osobnosti a jej utváraníu v súlade s morálnymi hodnotami.

Rozvoj pedagogických, psychologických a ďalších vied prinášajú nové aktivizujúce metódy. Ktoré sú vlastne aktivizujúce metódy, resp. v čom spočíva ich podstata? Podľa E. Petláka (2012, s. 71), v zásade každá vyučovacia metóda môže byť aktivizujúca. Aktivizujúcou bude vtedy, ak jej využívaním budeme mať na zreteli cieľ vyučovania, keď bude adekvátne obsahu učiva, najmä však vtedy, ak bude aktivizovať žiakov.

Podstatou aktivizujúcich metód (Silberman 1997; Sitná 2009; Harris 2013; Pasternáková 2015 a iní) je plánovať, organizovať a riadiť vyučovací proces tak, aby k osvojovaniu vedomostí, zručností, postojov a hodnôt dochádzalo prevažne prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Z uvedeného vyplýva, že ide o metódy, ktoré sú zamerané na žiaka, predpokladajú a vyžadujú jeho aktívne zapojenie v procese výučby. Žiak už nie je pasívnym objektom učiteľovho záujmu, ale centrom výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa, je spolutvorcom priebehu a obsahu výučby. Aktivizujúce vyučovacie metódy sú v kontraste z väčšinou tradičných vyučovacích metód, v centre ktorých stojí učiteľ.

V českej a v slovenskej literatúre (Skalková 2007; Petlák 2016) sa môžeme najčastejšie stretnúť s delením aktivizujúcich metód podľa autorov J. Maňáka, V. Šveca (2003), ktorí delia aktivizujúce metódy na: **diskusné, situačné, inscenačné, špecifické**. Odlišnú klasifikáciu aktivizujúcich metód popisuje americký autor B. Harris (2013) (viď Tabuľka 18). Aktivizujúce metódy by mali mimo iného viesť, rozvíjať u žiakov kritické myslenie. Kritické myslenie (Kosturková 2013b, 2016) možno chápať ako vnútorný dialóg človeka s myšlienkami, ktoré počuje, prečíta, aby ich mohol zhrnúť, analyzovať, hypotetizovať a zhodnotiť. Pri kritickom myslení si teda človek kladie otázky na štyroch úrovniach. Ide najmä o tieto kategórie otázok:

- sumarizačné a definujúce,
- analytické,

- hypotetické,
- hodnotiace.

Tabuľka 18 Delenie aktivizujúcich vyučovacích metód

Delenie aktivizujúcich vyučovacích metód	
J. Maňák, V. Švec (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - diskusné, - situačné - inscenačné, - špecifické.
B. Harris (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - metódy vhodné v začiatku hodiny. - metódy vhodné v závere hodiny, - metódy pre samostatnú prácu žiakov, - metódy pre celú triedu, - metódy pre prácu v dvojici, v skupine - metódy s pohybom, - metódy pre utiahnutých žiakov.
Kotrba, T., Lacina, L. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - problémové, - hry, - diskusné, - situačné, - špeciálne.

Brainstorming

Názov brainstormingu navrhol v 40 rokoch 20. storočia autor metódy A. F. Osborn. Názov vznikol spojením anglických slov „brain“ – mozog, „storm“ – búrka. Okrem doslovného preklad búrka mozgov, sa v slovenskom a českom prostredí používa aj označenie burza nápadov. Podstata metódy brainstormingu spočíva (Maňák, Švec 2003; Petty 2006; Skalková 2007; Sitná 2009; Harris 2013; Kosturková 2013b) na princípe, **za čo najkratšiu dobu vyprodukovať čo najviac nápadov na vyriešenie určitého problému a potom posúdiť ich užitočnosť.**

Metóda brainstormingu sa vyznačuje viacerými pravidlami, ktoré by učiteľ, ako aj samotní žiaci mali poznať a rešpektovať, aby brainstorming splnil svoju úlohu a nedošlo k deformácii danej metódy. Pravidlá brainstormingu (Tuma 1991; Maňák, Švec 2003; Harris 2013; László, Osvaldová 2014; Čapek 2015) uvádzame v Tabuľke 19.

Tabuľka 19 Pravidlá brainstormingu

Pravidlá brainstormingu	
1. podporuje sa úplná voľnosť pri produkcii nápadov	Každý žiak môže s úplnou voľnosťou navrhovať a uvádzať svoje nápady bez akéhokoľvek obmedzenia. Ničím nie je obmedzená fantázia jednotlivých účastníkov. Nik neskúma, či je nápad drahý, lacný, jednoduchý, zložitý. Každý nápad je prínosom.
2. podporuje sa kvantita nad kvalitou	Účelom brainstormingu je vyprodukovať, čo najviac nápadov bez ohľadu na ich kvalitu. Je väčšia pravdepodobnosť, že z väčšieho množstva nápadov vyberieme množinu potencionálne vhodných nápadov a z tejto množiny užšieho výberu nájdeme potom jeden nápad, ktorý bude najlepší.
3. zákaz kritizovania nápadov	Aby sme neprerušili tvorivú atmosféru, je zakázané kritizovať, prípadne zosmiešňovať nápady jednotlivých účastníkov.
4. všetky nápady sa zapisujú, nikto nemá na nápad autorské právo	Všetky nápady je potrebné zapísať. Takisto nikto si nemôže robiť nárok na autorské práva nápadu, lebo jeden nápad podmieňuje vznik ďalšieho nápadu. Jeden účastník preberá nápad iného a konštruktívne ho rozvíja, nechá sa od neho inšpirovať.

Domáci (Turek 2014; Petlák 2016) a zahraniční autor (Silberman 1997; Sitná 2009; Harris 2013; Čapek 2015) zhodne popisujú metodický postup pri realizovaní brainstormingu:

1. V prvom rade je potrebné **vytvoriť vhodnú pracovnú klímu a vysvetliť**, resp. zopakovať **pravidlá brainstormingu**. Rozdeliť podľa potreby žiakov do skupín. Pri brainstormingu sa odporúča pracovať v malých skupinách.
2. **Sformulujeme problém, ktorý napíšeme na tabuľu.** Z oblasti rôznorodých oblastí, situácií (Zelina 1996) je potrebné vybrať jeden problém, ktorý musí mať svoj limit. V spolupráci so žiakmi ho sformulujeme do podoby výzvy. Napr. **Ako ...? Akými spôsobmi ... ? Navrhnite ...! Vymyslite ...!**

Na základe skúseností v pregraduálnej i postgraduálnej príprave učiteľov je odpozorovaná častá chyba v chápaní podstaty metódy brainstormingu. Jej realizáciu si študenti, ako aj učitelia z praxe zamieňajú za rozvoj fluencie, flexibility, elaborácie, ktoré popisuje napr. M. Zelina (1996). Niektorí autori označujú podobné metódy rozvoja tvorivosti iným označením. R. Čapek (2015) definoval napr.

metódu asociačnej evokácie učiva, ktorá spravidla využíva predchádzajúce vedomosti žiakov. Učiteľ zisťuje, aké vedomosti majú žiaci o danom učive, pričom opravuje chybné prekoncepty pojmov, upevňuje pojmy a posilňuje vzťahy medzi nimi. Tento krok je možné spestriť i metódou myšlienkového mapovania, ktorú popisujeme nižšie. Realizácia metódy asociačnej evokácie učiva začína tak, že učiteľ vyzve žiakov, aby povedali slová, ktoré im napadnú pri slove vesmír. Žiaci učiteľovi odpovedajú napr. mesiac, hviezda, ufo a pod. Touto metódou si učiteľ postupne pripravuje základné pojmy preberanej témy, učiva, ale nedochádza k riešeniu problému. To znamená, že tieto kroky nie sú brainstormingom.

Celosvetovo je známy problém s odpadom, môžeme to vidieť na skládkach, v moriach, v riekach a pod. Preto problémovou i zábavnou úlohou brainstormingu by mohlo byť riešenie otázky: Ako využiť, ako užitočne znehodnotiť milióny PET fliaš, vreciek. Uvedený problém môže učiteľ sformulovať pre žiakov ako výzvu a to: **Navrhnite, resp. vymyslite spôsoby na čo iné by sa dali použiť odpadové PET fľaše.** Uvedený problém umožní žiakom vyprodukovať v krátkom čase množstvo nápadov.

Problém je vhodné prezentovať nielen slovne, ale aj názorne (napr. prostredníctvom filmovej ukážky, rozdaním štúdie s danou problematikou a pod. J. Maňák, V. Švec (2003) upozorňujú, že nie každý problém je možné použiť v rámci brainstormingu. Pri problémoch, ktoré vyžadujú analytické myslenie, pri nápadoch, ktorých počet riešení je od začiatku limitovaný, t.j. existuje len jedno, dve riešenia nie je vhodné brainstorming používať.

Napr. *Máme hrad, do ktorého sa chcete dostať. Hrad je obklopený vodnou priekopou o hĺbke a šírke 2 metrov. K dispozícii máte dve dosky o dĺžke 1,5 metra. Nemáte nič, čím by ste dosky spojili. Navrhnite, ako sa za pomoci dosiek dostanete do hradu!* Uvedený problém neumožňuje vyprodukovať veľa nápadov, keďže úloha má len jedno riešenie.

3. Po stanovení problému ako výzvy pre žiakov nasleduje **produkcia nápadov žiakov.**

Žiaci začnú produkovať nápady, ktoré je potrebné zapisovať tak, aby boli všetkým účastníkom „na očiach“. Pri tvorbe nápadov je možné využiť *štruktúrovaný a neštruktúrovaný prístup*. **Pri štruktúrovanom prístupe** jeden žiak po druhom dostáva príležitosť povedať svoj nápad. Výhodou daného prístupu je, že sa do produkcie nápadov zapájajú všetci žiaci, neprekrikujú sa, a každý nápad je možné bez komplikácie zapísať. **Neštruktúrovaný prístup** spočíva v spontánnej (chaotickej) produkcii nápadov. Ktorýkoľvek žiak má možnosť kedykoľvek vysloviť svoje návrhy.

4. Vzhľadom k náročnosti problému, resp. časovej tiesni (napr. za dve minúty bude zvonieť) sa **nápady nechávajú niekedy**

tzv. „uležať“, t.j. vystavia sa napr. na nástenke v triede a na ďalšej hodine sa prezentujú a podrobujú posúdeniu. Uvedený krok je možné vynechať.

5. Žiaci **prezentujú vyprodukované a zapísané nápady, ktoré hodnotí učiteľ** za spolupráce žiakov. Nápad podrobujú kvalitatívnej analýze, kritickému hodnoteniu na základe dopredu pripravených kritérií, napr. je nápad využiteľný v praxi, je cenovo výhodnejší, je šetrný k životnému prostrediu a pod.

Táto metóda je veľmi využívaná v práci vedcov pri riešení obzvlášť náročných vedeckých problémov. Veľmi známy je príklad práce zakladateľa spoločnosti Apple, Steva Jobsa, ktorý brainstorming organizoval ako jednu z metód nachádzania riešení na technologické zdokonaľovanie informačných technológií.



Príklad brainstormingu u Steva Jobsa

Link: <http://casnocha.com/2011/11/steve-jobs-brainstorming-at-next.html>

Didaktické hry

Hra predstavuje vedľa práce a učenia jednu zo základných foriem činností človeka. Didaktický význam hry pre učebnú činnosť si uvedomoval už J. A. Komenský „schola ludus“ – škola hrou. Hry slúžia k pobaveniu, k rozptýleniu, k odreagovaniu človeka, môžu mať výchovný, či vzdelávací charakter. Cieľom hry je sa zahrať, pobaviť sa, zúčastniť sa, či získať pekný zážitok. Od hier je potrebné odlíšiť súťaže, cieľom ktorých je stanoviť poradie účastníkov podľa predvedených činností alebo výsledkov činnosti. Didaktickú hru (Zormanová 2012, s. 64) možno definovať, „ako dobrovoľne volenú aktivitu, ktorej výsledkom je osvojovanie, či upevňovanie učebnej látky, ktorá aktivizuje žiakov a rozvíja ich myslenie a poznávacie funkcie.“ Z analýzy uvedenej definície vyplýva, že didaktické hry, na rozdiel od bežných hier, zámerne evokujú produktívne aktivity žiakov a rozvíjajú ich myslenie, keďže sú spravidla založené na riešení problémovej situácie.

Výber samotnej hry je plne v právomoci učiteľa. Učiteľ by mal mať pri výbere didaktickej hry na zreteli nielen vekové, biologické, psychologické osobitosti žiakov, poznať ich vedomosti, zručnosti, spôsobilosti, ale mal by poznať aj svoje didaktické spôsobilosti správne realizovať vybrané hry. Didaktické hry môžeme deliť z viacerých hľadísk a to (Kasíková 2007, s. 207):

- podľa doby trvania (krátkodobé, dlhodobé),
- podľa miesta, kde sa odohrávajú (v triede, mimo školy),

- podľa druhu prevládajúcich činností (osvojovanie vedomostí, pohybové zručnosti ...),
- podľa toho, čo sa hodnotí (kvalita, kvantita),
- podľa toho, kto ich hodnotí (žiaci, učiteľ),
- podľa toho, kto ich pripravuje (žiaci, učiteľ, iné osoby).

Tabuľka 20 Delenie didaktických hier

Delenie didaktických hier	
Meyer (In: Maňák, Švec 2003)	Interakčné (s hračkami, stavebnicami, spoločenské hry, myšlienkové, strategické, učebné hry ...) Simulačné hry (hranie rolí, riešenie prípadov, maňušky, bábk)
Buhlerová (In: Fontana 2003)	Scénické (divadelné hry ...)
Doláková (2015)	Funkčné Fiktívne Receptívne Konštruktívne
	Jazykové hry pre najmenších Hry k precvičovaniu vyjadrovacích schopností Pamäťové hry Hry s predmetmi Hry zahrňujúce písanie Hry na precvičovanie fantázie a predstavivosti

Viaceri autori (Maňák, Švec 2003; Zormanová 2012; László, Osvaldová 2014; Kotrba, Lacina 2015) v zhode odporúčajú pri príprave, plánovaní didaktickej hry postupovať podľa nasledujúcich krokov:

1. **Vytýčenie cieľov hry** (kognitívne, sociálne, emocionálne ...) a objasnenie dôvodov pre voľbu konkrétnej hry.
2. **Diagnóza pripravenosti žiakov.** Pred samotnou hrou je potrebné zistiť pripravenosť žiakov na tento typ hry. Overíme, či majú žiaci potrebné vedomosti a zručnosti.
3. **Ujasnenie pravidiel hry.**
4. **Zvolenie vedúceho hry,** ktorý má na starosti riadenie a hodnotenie výsledkov hry.
5. **Stanovenie si spôsobu hodnotenia.**
6. **Príprava pomôcok, materiálu, miesta.**
7. **Určenie časového limitu hry.**

V hrách sa najčastejšie hodnotia výkony hráčov, v podobe rýchlych reakcií, správnych odpovedí, kreatívneho a netradičného riešenia a pod. Základom úspešnej didaktickej hry je dobrá, kvalitná a precízna príprava tvorcu a neskôr vedúceho hernej aktivity (Kotrba, Lacina 2015).

Príklad hry s názvom „pavučina“

Ide o hru, ktorú je vhodné použiť, napr. na začiatku roku, kedy máme žiakov v triede, ktorí sa nepoznajú. Pomocou danej hry môže učiteľ pomôcť žiakov predstaviť sa a bližšie sa spoznať. Jedinú pomôcku, ktorú učiteľ potrebuje je kľbko špagátu, vlny ... Priebeh hry je nasledovný (Vopel 2007): Sadnite si so žiakmi do veľkého kruhu. Povedzte žiakom, že o krátku chvíľu, každý žiak dostane priestor predstaviť sa a niečo o sebe povedať, napr. odkiaľ je, čomu sa rád vo voľnom čase venuje, čo dokáže. Poskytnite žiakom minútku na premyslenie. Potom zoberiete kľbko do ruky a sami hru začnete.

„Volám sa a veľmi rád tancujem ľudové tance. Okrem toho hrám na gitaru.“ Pevne v ruke držte voľný koniec špagátu a kľbko odkotúľajte k niektorému žiakovi, ktorý sedí oproti Vám. „Martinka, môžeš nám teraz niečo o sebe prezradiť? Volám sa Martina“ Nasledne pošle Martina kľbko inému spolužiakovi a postup sa zopakuje. Kotúľaním kľbka, držaním špagátu sa pomaly začína vytvárať tzv. pavučina. Po predstavení sa všetkých žiakov, začneme kľbko špagátu namotávať. Žiak, ktorý drží kľbko ho odkotúľa k tomu, kto mu ho poslal, a pritom opakuje jeho meno a čo si o ňom zapamätal. Hra pokračuje dovtedy, kým sa kľbko nedostane k učiteľovi. Po hre nasleduje vyhodnotenie. Učiteľ môže klásť žiakom otázky napr. Chýba niekomu pavučina? Ako si sa cítil? Cítiš sa inak ako na začiatku hry? Bolo ťažké zapamätať si všetky mená. Na koho v skupine si zvedavá, chceš sa dozvedieť viac?

Príklad hry „Rozčuľuje ma to nadmieru (do prasknutia nervov)“ (v nem. Das bringt mich zum Platzen)

Ide o hru, ktorá je zameraná na rozvoj sociálnych a komunikačných spôsobilostí. Žiaci majú možnosť pri danej metóde dozvedieť sa niečo nové o svojich spolužiakoch. Podobne aj učiteľ poznáva svojich žiakov. Pomôcky potrebné k realizovaniu hry sú: balóniky, pero a list papiera, špendlík.

Priebeh hry je nasledovný (Klein, Schmidt 2009, s. 46):

1. Sadnite si so žiakmi do kruhu.
2. Požiadajte žiakov, aby každý z nich napísal 3 situácie, ktoré ho nazlostia. Jedna zo situácií musí mať takú silnú intenzitu, že by ho vedela vyslovene dohnať k explózii. Situácie žiaci nesmú svojim spolužiakom prezradiť.
3. Každý žiak dostane balón, ktorý musí nafúkať. Na balón môžu nakresliť svoju nazlostenú tvár.
4. Napr. Lenka prečíta nahlas (jasne, zreteľne) situácie, resp. veci, osoby, ktoré ju vedia poriadne nazlostiť. Potom určí spolužiaka napr. Dávida, ktorý má za úlohu uhádnuť, ktorá z troch situácií je tá, ktorá by ju dohnala k „explózii“.

5. V prípade, že Dávid situáciu uhádne, Lenka prepichne špendlíkom balón so svojom podobizňou. V prípade, že Dávid situáciu neuhádol, Lenkin balón zostane celý.
6. Teraz je na rade Tomáš, ktorý si vyberie spolužiaka. Hra prebieha dovtedy, kým neuplynie stanovený čas, resp. neprasknú všetky balóny.

Heuristická metóda

Heuristickými metódami môžeme v zásade označovať všetky metódy, ktoré vedú žiakov k samostatnému objavovaniu. Názov heuristika je odvodený zo starogréckeho výrazu „**heuréka**“ – **objavil som**. Podstata heuristických (problémových) metód (Maňák, Švec 2003; Zahatňanská 2005; Čapek 2015) spočíva v tom, že učiteľ navodzuje problémovú situáciu, postupne napr. aj výkladom formuluje problémové otázky a vedie žiakov k úspešnému riešeniu čiastkových problémov. J. Maňák, V. Švec (2003, s. 115) vymedzujú problém „ako teoretickú alebo praktickú ťažkosť, ktorú musí žiak riešiť aktívnym skúmaním a myslením. Problém je rozpor, prekážka, paradox, ktorý treba prekonať. Ide o komplex drobnejších úloh, viažucich sa na ústrednú otázku, ktorú treba riešiť, čím dochádza k obohateniu vedomostí a zručností žiakov.

Problémy môžu mať rôzny stupeň zložitosti a náročnosti na riešenie. Rozlišujeme:

- **Jednoduché, jedno-ohniskové úlohy.** Majú len jednu ohniskovú ťažkosť.
- **Zložité, viac-ohniskové úlohy.** Sú zložené z niekoľkých ťažkostí, ktoré musia žiaci postupne prekonať, vyriešiť.

Pri riešení problému sa obyčajne postupuje v nasledovných krokoch (Maňák, Švec 2003, s. 116):

1. Zistenie, vymedzenie problému.
2. Analýza problémovej situácie, preniknutie do štruktúry problému.
3. Tvorba hypotéz, navrhovanie riešení.
4. Verifikovanie hypotéz, správnosť riešenia.
5. Návrat k predchádzajúcim fázam pri neúspešnom riešení.

Problémové úlohy majú oproti klasickým metódam celý rad výhod, lebo rozvíjajú logické myslenie, kritické myslenie, umožňujú vedecky myslieť, aktivizujú samostatnosť a pod. Učiteľovou úlohou je zvážiť, ktorá otázka bude vskutku problémová. Príliš ľahká otázka (napr. reprodukčná) nie je problémovou otázkou, rovnako ako otázka príliš náročná.

Situačné metódy

Podstata situačných metód (Maňák, Švec 2003; Vališová, Kasíková 2011; Kotrba, Lacina 2015) spočíva v konfrontácii žiakov s konkrétnou situáciou, ktorá je svojou podstatou problémová a umožňuje variantný prístup k jej riešeniu. Žiaci majú pri situačných metódach analyzovať, hodnotiť a riešiť rôzne situácie dovedty, kým sa nenájde vhodné riešenie. Situačné metódy podnecujú žiakov k samostatnému mysleniu a nútia ich formulovať závery na základe vlastného hodnotenia. Úspešnosť metódy spočíva v provokovaní tvorivého prístupu žiakov k riešeniu problémov. Do riešenia problémových situácií môžu žiaci zapojiť svoje predchádzajúce vedomosti, skúsenosti a pod.

Riešenie problému je možné rozdeliť do niekoľkých fáz (Maňák, Švec 2003, s. 119):

1. **Voľba témy.** Musí byť v súlade s cieľmi výučby a pripravenosťou žiakov.
2. **Zoznámenie sa s materiálmi.** Žiaci musia mať prístup k dôležitým faktom, ktoré sú pre riešenie nevyhnutné. Ide napr.: o dokumenty, písomnosti, obrazy a pod.
3. **Vlastné štúdium prípadu.** Učiteľ by mal uviesť žiakov do problematiky, vytýčiť ciele, poskytnúť rady a pokyny.
4. **Návrh riešenia, diskusia.** Učiteľ konfrontuje názory, riešenia žiakov so skutočnosťou. V diskusii, z navrhnutých riešení vyhráva to, ktoré je najprepracovanejšie a najdôveryhodnejšie.

K situačným metódam patrí napr. metóda rozboru situácie, riešenie konfliktnej situácie, metóda incidentu.

Metóda rozboru situácie (Kasíková 2007) sa často spája s metódou práce s textom a demonštráciou, v rámci ktorej žiaci analyzujú napr. textové materiály, správanie osôb, audiovizuálnych programov, stanovísk k rôznym problémom, historickým prameňom, schém a pod. Rozbor môže prebiehať individuálne alebo v skupine. Podstata je v analýze životných problémov a situácií, v ich posúdení z rôznych hľadísk a návrhov rôznych riešení.

Cieľom **metódy incidentu** (Kotrba, Lacina 2015) je naučiť žiakov klásť správne otázky, ktoré vedú k riešeniu situácie. Metóda incidentu (Maňák, Švec 2003; Kotrba, Lacina 2015) začína krátkou ústnou správou o vybranej udalosti. Následne učiteľ vyzve žiakov, aby prostredníctvom cielených otázok na konkrétne osoby v sprostredkovanej situácii získali potrebné informácie pre hlbšiu analýzu, stanovili príčiny problému a navrhli potrebné opatrenia. Učiteľ neprezrádza žiakom žiadne informácie navyše, iba im odpovedá na otázky. Pokiaľ nedôjde k zhodnému výsledku v diskusii v pléne, učiteľ prezradí vyústenie skutočného príbehu.

Inscenačná metóda

Inscenačné metódy je možné označiť ako metódy hrania rolí (v angl. Role Play). Ako vyplýva z dejín pedagogiky, počiatky inscenačným metód možno datovať už do obdobia Starého Ríma, kedy sa používali napr. v príprave rétorov. Obľúbených výchovno-vzdelávacím prostriedkom boli u J.A. Komenského, ako aj v jezuitských školách. Odborná literatúra (Maňák, Švec 2003; Rohlíková, Vejvodová 2012; Kosturková 2013b; Kotrba, Lacina 2015) zhodne popisuje ich podstatu, ktorá spočíva v tom, že k sociálnemu učeniu dochádza v modelových situáciách, ktoré stvárnajú samotní žiaci. Žiaci musia zinscenovať určitú situáciu. Potom sa v diskusii pokúsia nájsť východisko zo situácie, t.j. nájsť riešenie problému.

Hranie rolí umožňuje precvičiť získané vedomosti a intelektuálne spôsobilosti žiakov. Ďalšou výhodou (Kosturková 2013b) tejto metódy je emocionálne zaangažovanie žiakov, osobné prežívanie situácie umožňujúce rozvoj empatie a sociálneho cítenia, zmýšľania a konania; rozvoj schopnosti zvládať reálne problémové situácie v živote jednotlivca, ako sú schopnosť prekonávať spory, dohodnúť sa, pomáhať si, alternatívne riešiť problémy. Žiaci sa učia hlbšie chápať medziľudské vzťahy a konflikty. Inscenačné metódy majú blízko k didaktickým hrám a dramatizácii.

Priebeh realizácie inscenácie je možné rozdeliť do nasledovných fáz (Maňák, Švec 2003, s. 123):

1. **Príprava inscenácie.** Ide o náročnú úlohu, ktorá zahŕňa stanovovanie cieľa, konkrétneho obsahu, časového plánu, postupu pri inscenácii.
2. **Realizácia inscenácie.** Potrebné je oboznámiť žiakov s rolami, prebieha stvárnienie situácie žiakmi.
3. **Hodnotenie inscenácie.** Je potrebné vykonať bezprostredne po ukončení inscenácie. Dôležité je, aby hodnotenie výkonov realizoval učiteľ taktne. Hodnotenie môže prebiehať frontálne v diskusii, v skupinách pomocou pripravených otázok, videozáznamu a pod.

Viaceri autori (Kosturková 2013b; Kotrba, Lacina 2015; Čapek 2015) odporúčajú, aby scenár zodpovedal realite a riešil problémovú situáciu, ktorá sa môže prihodiť v skutočnosti. Podľa náročnosti, skúsenosti študentov je možné v procese výučby využiť: **štruktúrovanú a neštruktúrovanú inscenáciu.**

Štruktúrovaná inscenácia má dopredu premyslený dej, pripravený scenár napr. s podrobným popisom situácie, replík pre jednotlivé roly a pod. Učiteľ je v danom prípade tzv. režisér, ktorý má na starosti prípravu a priebeh celej inscenácie. Žiaci sú tzv. hercami, ktorým poskytuje učiteľ potrebné inštrukcie.

Pri neštruktúrovanej inscenácii učiteľ oboznámi žiakov iba s počiatočnou situáciou, bez charakteristiky jednotlivých rolí.

Neexistuje dopredu pripravený scenár. Neštruktúrovanú inscenáciu sa odporúča využívať až v prípade, keď majú žiaci skúsenosti so štruktúrovanou inscenáciou.

Príklad na neštruktúrovanú inscenáciu

Príklad 1

Každá skupina si vytiahne kartičku s jednou emóciou napr. láska, smútok, nepokoj, hnev. Úlohou skupiny je nonverbálne stvárniť danú emóciu. Druhé skupiny musia uhádnuť o akú emóciu ide.

Príklad 2

Predstavte si situáciu. Do kolektívu 7.B triedy na ZŠ prišiel pred dvoma mesiacmi Tomáš. Jeho rodičia sa museli z pracovných dôvodov presťahovať do iného mesta. Psychológ školy pozval na stretnutie rodičov Tomáša kvôli opakujúcim sa výchovným problémom. Tomáš nechodí na vyučovanie načas, na hodine sústavne vyrušuje, nenosí si potrebné pomôcky, hreší, ničí školský majetok, fyzicky ubližuje ostatným spolužiakom. Na stretnutie prišli rodičia spolu s Tomášom, ktorí so psychológom školy vedú búrlivú diskusiu. Stvárnite situáciu, vžite sa do jednotlivých rol, - matky, otca, učiteľa a pokúste sa ju vyriešiť. Pri analýze stvárnienia rolí sa nehodnotí herecký výkon žiakov, ale zvládnutie, prenesenie teoretických poznatkov do praxe, napr. stvárnienie autoritatívneho výchovného štýlu rodičov a pod.

Inscenácia sa využíva veľmi často aj v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ide o tzv. mikroyučovanie.

Projektová metóda

Pedagogické názory a myšlienky spojené s projektovým vyučovaním sú staršie viac ako sto rokov. Vzišli z kritiky tzv. Herbartovskej školy, v ktorej prevládal formalizmus, prísna disciplína, jej odtrhnutie od života. Kolískou projektového vyučovania bola americká pragmatická pedagogika a jej predstavitelia J. Dewey a W. H. Kilpatrick. Prostredníctvom učenia v projektoch sa snažili daní autori prekonať direktívnosť vtedajšej školy, jej odtrhnutie od skutočného života. J.Maňák, V. Švec (2003, s. 160) definujú projekt *„ako komplexnú praktickú úlohu (problém, tému) spojenú so životnou realitou, ktorú je nutné riešiť teoretickými a praktickými činnosťami, ktoré vedú k vytvoreniu adekvátneho produktu.“*

Podľa C. Coufalovej (2006, s. 11) by sa mal projekt vyznačovať nasledujúcimi znakmi:

- projekt by mal vychádzať z potrieb a záujmu žiaka (zásada primeranosti),
- vychádzať z konkrétnej a aktuálnej situácie, ktorá sa neobmedzuje len na prostredie školy,
- projekt by mal byť interdisciplinárny,

- projekt by mal byť predovšetkým činnosťou žiaka (nie rodičov),
- práca žiakov v projekte by mala priniesť konkrétny produkt, ktorý sa prezentuje,
- projekt sa zvyčajne realizuje v skupine (môže byť aj individuálny),
- projekt umožňuje začleniť školu do života.

Projekty možno rozlišovať z viacerých hľadísk:

1. Z časového hľadiska môžu byť projekty: krátkodobé (dve až niekoľko hodín), strednodobé (jeden až dva dni), dlhodobé (jeden týždeň), mimoriadne dlhodobý (niekoľko mesiacov, prebieha paralelne s výučbou).
2. Z hľadiska usporiadaniu projektu: individuálne, skupinové, školské.
3. Z hľadiska počtu správnych riešení: uzavreté (majú len jedno správne riešenie, napr. matematické a fyzikálne problémové úlohy, otvorené (majú viac riešení).

Priebeh riešenia projektu je možné rozdeliť do niekoľkých fáz (Kotrba, Lacina 2015, s. 156):

- 1. Stanovenie cieľov projektu.** Aby bol projekt pre žiakov motivačný, musí byť zaujímavý a musia sa s ním stotožniť.
- 2. Vytvorenie plánu riešenia.** Je potrebné prediskutovať plán riešenia so žiakmi, vybrať vhodné úlohy pre žiaka, resp. skupinu. Ďalej zahrňuje odhadnutie potrebného materiálu, kalkuláciu nákladov, spôsob prezentácie výsledkov.
- 3. Realizácia plánu.** V danej fáze žiaci pracujú na projekte. Ich práca zahrňuje napr. vyhľadávanie a naštudovanie potrebných informácií, zber potrebného materiálu, realizovanie pozorovania, meraní, skonštruovanie a vyhotovenie produktu.
- 4. Vyhodnotenie projektu.** Reflexia žiakov a vyučujúcich. Zahrňuje sebakritiku, objektívne posúdenie prínosu jednotlivých riešiteľov, zverejnenie výsledkov projektu a predstavenie projektov „verejnosti“, napr. rodičom, iným triedam, iným učiteľom.

Práca na projektoch žiakov (Gogolová 2013) motivuje, prispieva k individualizácii výučby a umožňuje vnútornú diferenciaciu. Žiaci sa učia spolupracovať, riešiť problémy, komunikovať, byť tvoriví a flexibilní, tolerantní, participujúci a zodpovední za svoje učenie. Projekt je pre žiakov motivom, vychádza z logiky životnej reality, prispieva k individualizácii a umožňuje vnútornú diferenciaciu. Uvedená metóda sa využíva veľmi často napr. vo výučbe odborných (technických) predmetov, vo Waldorfskej škole a pod.

Myšlienkové mapovanie

Jednou z aktivizujúcich i zábavných metód je myšlienkové mapovanie, ktoré sa využíva pri evokácii, v motivačnej fáze vyučovacej hodiny. J. Maňák (2003, s. 85) ho definuje „ako schematické znázornenie väzieb a súvislostí, ktoré okrem logického utriedenia umožňuje zachytiť stratégiu myslenia a usudzovania.“ Výsledkom myšlienkového mapovania je myšlienková mapa, ktorá sa skladá zo slov, farieb, čiar a obrázkov.

Postup pri vytváraní myšlienkovkej mapy pozostáva z piatich základných krokov (Buzan 2014, s. 10):

1. Použijete čistý nelinearkovaný papier a farebné ceruzy. Papier umiestnite naležato.
2. Do stredu nakreslite centrálny obrázok, ktorý predstavuje hlavnú tému.
3. Každú hlavnú myšlienku týkajúcu sa témy pripojte hrubou zakrivenou čiarou, vychádzajúcou z obrázka uprostred stránky. Tieto kľúčové vetvy (vetvy prvej úrovne) predstavujú hlavné kapitoly, myšlienky ústrednej témy.
4. Pomenujte každú z týchto myšlienok a ak chcete, znázorníte ju aj malým obrázkom⁹ – využijete tak obe strany mozgu. Kľúčové slová je potrebné v myšlienkovkej mape zvýrazniť.
5. Od každej z týchto hlavných myšlienok môžete nakresliť ďalšie čiary, ktoré sa rozvetvujú ako vetvy stromu. Doplníte svoje myšlienky aj ku každému podriadenému pojmu. Tieto vetvy druhej úrovne predstavujú detaily.

Ako upozorňuje M. Kosturková (2013a) pri myšlienkovom mapovaní je dôležitá diskusia v rámci ktorej sa vyhodnocujú a zdôvodňujú správne odpovede. Využitie tejto metódy v praxi odporúča autorka hlavne učiteľom, ktorí majú obavy alebo rešpekt zo zavádzania inovácií vo výučbovej jednotke. Táto metóda je pre žiakov atraktívna, nie je časovo náročná a umožní aktivizovať aj slabších žiakov. Pomocou vytvárania asociácií je možné napr. načrtnúť projekt, zopakovať, upevniť učebnú látku.

Metóda nedokončených viet

Mnohým žiakom robí problém vyjadriť svoje myšlienky, nápady, postrehy, názor v slovnej ako aj v písomnej podobe. Pri metóde nedokončených viet (v nem. Satzanfänge) sa žiakom poskytnú ako predloha slovné spojenia, nedokončené vety, ktoré môžu pri odpovedaní v priebehu hodiny využiť. Je dôležité si uvedomiť, že uvedená metóda má v rámci psychológie odlišný účel, využitie, priebeh (test nedokončených viet).

⁹ V sovietskej pedagogike v 70tych rokoch 20. storočia bola riešená teória vyučovania a učenia sa za pomoci tzv. oporných signálov.

Priebeh danej metódy spočíva v nasledovných krokoch (Harris 2013, s. 101):

1. Pripravte si rôzne nedokončené vety napr. na kartičky, pruhu papiera alebo plagát.
2. Oboznámte žiakov s cieľom hodiny, zaujmite ich pozornosť, začnite preberať učebnú látku.
3. Vo vhodných miestach prerušte výučbu, aby žiaci mohli vyjadriť svoje myšlienky, nápady, resp. odpovedať na položené otázky pomocou pripravených nedokončených viet.

Nedokončené vety, môžu mať nasledovnú podobu:

- *Viem si predstaviť možnosť, že ...*,
- *V knihe sa píše, že ...*,
- *Spomínam si na dva príklady, ktoré ukazujú, že ...*,
- *Myslím, že by bolo najlepšie ...*,
- *Najlepším príkladom toho je, že ...*,
- *Najdôležitejšia vec, ktorú musíme mať na pamäti, je to ...*,
- *Problém by som popísal takto ...*,
- *Problém je možné vyriešiť tak, že ...*,
- *Na základe toho, čo som si vypočul, by som navrhol ...*,
- *Najlepšie by bolo, keby*











Metóda I.N.S.E.R.T.

Metóda I.N.S.E.R.T.(angl. Interactive noting system for effective reading and thinking) (Micháľková. Višňovská 2013; Kosturková 2013a) je interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie. Pri čítaní textu si žiaci zaznamenávajú na okraj papiera určité znaky, ktoré sú výsledkom ich premýšľania o texte. Pri zázname sa využívajú nasledovné znaky:

- znak + (nová informácia),
- znak √ (poznám, viem),
- znak – (neviem, mýlil som sa),
- znak ? (chcem sa dozvedieť viac).

Túto metódu si žiaci v praxi rýchlejšie osvoja, keď im dohodnuté znaky vypíšeme na viditeľné miesto, napr. tabuľu, do pracovného listu. Žiaci sa prostredníctvom danej metódy učia pracovať s textom, triediť informácie, uvedomiť si, ktorý poznatok je pre nich nový, čo si musia ešte upevniť a pod. Pri tejto metóde je dôležitá reflexia. V rámci diskusie učiteľ zisťuje, kde si žiaci poznamenali dohodnuté znaky a diskutujú spoločne o výsledkoch práce. Táto metóda je vhodná na individuálnu aj skupinovú prácu. Na podobnom princípe spočívajú napr. metódy: „Trojuholník, kruh, quadrát“, „Čítaj a značkuj“ od amerického autora B. Harrisa (2013). V rámci metódy čítaj a značkuj, je možné použiť nižšie uvedené znaky.

Tabuľka 21 Význam znakov pri metóde čítaj a značuj

Význam znakov pri metóde čítaj a značuj	
 Je to zaujímavé	 geniálna myšlienka
 treba si to zapamätať	 Urobilo to klik
 tomuto nerozumiem	 pripomína mi to úlohu, ktorú, treba ešte vyriešiť
 o tom si treba ešte pohovoriť	 to by bolo potrebné zopakovať
 je to veľmi dôležité	 rozumiem

Rekurentné grafické zobrazovanie

Zaujímavou metódou učenia sa z textu, pričom môžeme rozvíjať aj kritické myslenie, je rekurentné grafické organizovanie.

Autori R. F. Barron a R. M. Schwartz (In: Čáp, Mareš 2001, s. 462) túto metódu nazvali rekurentné (spätné) grafické organizovanie (graphic postorganizers). Teoretickým východiskom je teória čítania textu a špecifická teória učenia D. P. Ausubela. Ide o teóriu zmysluplného receptívneho učenia sa, pri ktorom je najdôležitejšia kognitívna štruktúra v rámci osvojenia si nového učiva. Na úvodnej ukážke (Čáp, Mareš 2001; Kosturková 2013a) učiteľ prezentuje princíp metódy na jednoduchších pojmoch, ktorým žiaci rozumejú. Žiaci dostanú čiastočne vyplnenú schému ako príklad (pri ťažších témach môžu dostať zoznam pojmov). Žiaci sa rozdelia do skupín. Ich úlohou je hľadať kategórie/pojmy (prípadne k určeným pojmom) priradzovať vzťahy/znaky k jednotlivým charakteristikám. Študenti v skupinkách v diskusii prehodnocujú argumenty a protiargumenty a pokračujú vo vyplnení celej schémy. Po ukončení spoločne navrhujú, pod dohľadom učiteľa, svoje riešenia. Alternatívou môže byť aj učiteľom predložená hotová schéma, ktorú skupinky porovnávajú s ich riešeniami. Autorka M. Kosturková (2013b) podotýka, že je nutné,

aby sa študentom poskytla spätná väzba. Výsledkom rekurentného grafického organizovania je stromový graf. Z praktického hľadiska ide o dva stĺpce, v ktorých sa porovnávajú dva pojmy, dve obdobia, dve organizácie, dve osoby atď., pričom sa majú využívať znaky k jednotlivým charakteristikám pojmov A a pojmov B ako: **totožné (\equiv)**; **podobné (\approx)**; **rozdielne (\neq)**; **väčší než ($>$)**, **menší než ($<$)**; **časová následnosť (\rightarrow)**.

Medzi kritériá (Višňovský, Kačáni 2003; Kosturková 2013a), ktoré by pedagóg mal zvážiť pri výbere metódy rekurentného grafického organizovania vo výučbe patrí:

- cieľ vyučovacej jednotky, t.j. čo má žiak po realizácii vyučovacej metódy ovládať;
- obsah učiva, t.j. či sa konkrétne učivo dá naučiť prostredníctvom vyučovacej metódy;
- materiálno-technické vybavenie, ktoré je nevyhnutné, aby realizácia vyučovacej metódy bola úspešná a efektívna;
- predpoklady žiakov, t.j. či úroveň ich doterajších vedomostí a zručností umožní pochopiť podstatu učiva realizovaním zvolenej vyučovacej metódy;
- možnosti učiteľa, t.j. odborný-didaktická pripravenosť.

Samotná aplikácia uvedenej metódy je v praxi veľmi náročná. Vyžaduje dôslednú odborný-didaktickú prípravu učiteľa na vyučovaciu hodinu a správne vysvetlený postup žiakom, študentom.

Tabuľka 22 Rekurentné grafické organizovanie dvoch vybraných detských a mládežníckych organizácií

Kategória	Charakteristika kategórie	Naznačenie vzťahu	Charakteristika kategórie
Názov organizácie	Skauting		eRko
Krajina pôsobenia	Slovensko	\equiv	Slovensko
Krajina pôvodu	Anglicko	\neq	Slovensko
Vznik (SVK)	1913	\neq	1973
Zameranie	výchova detí a mládeže	\equiv	výchova detí a mládeže
Poslanie	komplexný rozvoj osobnosti	\approx	šírenie viery, mravný rozvoj
Symbol	znak, vlajka, hymna, zástava	\neq	srdce, motýľ, ryba, slnko
Členstvo	dobrovoľné	\equiv	dobrovoľné

Znak	Ľalie	≠	rebrík
Organizačné jednotky	vľčatá, včielky, skauti, skautky, rovery, roverky, ostatní dospelí	< ≈	spoločenstvo detí, vedúci spoločenstiev, pomocníci
Sľuby	skauti plnia sľuby podľa jednotiek	≠	organizácia sľuby nemá

Vysvetlivky k vzťahom: ≈ podobné, = totožné, < menšie, ≠ rozdielne
Zdroj: Kosturková 2013a, s.149

Reportér na cestách

Reportér na cestách (v nem. Reporter unterwegs) predstavuje metódu (Hoffmann 2010; Reichel 2013), ktorú môže učiteľ využiť v ľubovoľnom predmete, na ktorejkoľvek hodine. Ide o metódu zameranú predovšetkým na širšiu výmenu nápadov, myšlienok, skúseností a riešení medzi viacerými žiakmi v krátkom čase. Predpokladom využitia danej metódy je splnená domáca úloha žiakov, v ktorej sa oboznámia s rámcovými obsahmi budúcej témy, preberaného učiva.

Metodický postup pri realizovaní danej metódy môžeme zhrnúť do nasledovných krokov (Hoffmann 2010, s. 27-28):

1. **Samostatná práca.** Každý žiak napíše svoje myšlienky, nápady, postrehy k zadanej téme, resp. úlohe.
2. **Prvé interview.** Všetci žiaci sa vyšlú do sveta v úlohe reportérov. Postavia sa a nájdu si partnera, ktorý nie je ich spolusediaci, alebo člen skupiny. Po nájdení si partnerov, vedú reportéri medzi sebou navzájom rozhovor (interview), pričom si robia poznámky.
3. **Druhé a x-té interview.** Po ukončení rozhovoru, si každý reportér nájde nového partnera, s ktorým ešte nevedol rozhovor a robí si poznámky. Jednotlivé rozhovory sa budú viesť dovtedy, pokiaľ nevyprší stanovený čas učiteľom. Veľký časový interval by sa žiakom k vedeniu rozhovorov nemal poskytnúť. Žiaci by sa mali naučiť efektívne využívať stanovený čas, t.j. mali by hovoriť o určenej téme a nie o osobných veciach.
4. **Práca v skupine.** Každý reportér sa vráti do svojej skupiny, kde zreferuje, čo všetko zistil, resp. zažil na svojej ceste.
5. **Prezentácia výsledkov v pléne.** Každá skupina prezentuje v pléne svoje zistenia, podá krátke, výstižné zhrnutie.
6. **Reflexia.** Učiteľ podá žiakom spätnú väzbu, t.j. ohodnotí napr. ich prácu, správanie, správny priebeh pri kladení otázok počas

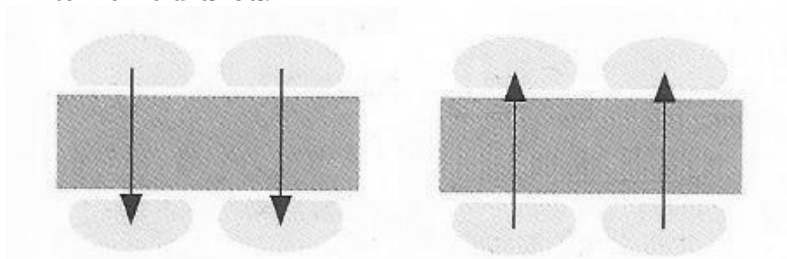
rozhovoru a pod. Dôležité je takisto, aby samotní žiaci poskytli učiteľovi spätnú väzbu o použitej metóde.

Pozitívom metódy „Reportér na cestách“ je, že dochádza nielen k osvojovaniu vedomostí, ale súčasne k rozvoju sociálnych a komunikačných zručností žiakov. Uvedená metóda poskytuje žiakom možnosť vybrať si partnera na interview, čo prináša zmenu a pôsobí na žiakov motivujúco.

Trojfázové interview

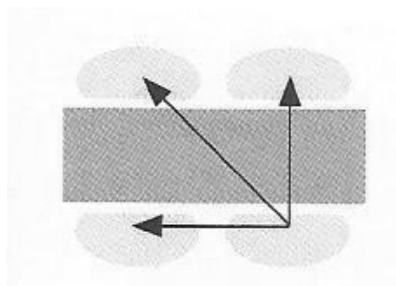
Metóda trojfázového interview (v nem. 3-Phasen-Interview) ponúka príležitosť pre zmenu a časovo-ekonomickú alternatívu k bežne vedenému rozhovoru v kruhu. Ide o metódu vhodnú k výmene skúseností, myšlienok, názorov, nápadov. Podobne ako pri predchádzajúcej metóde, je potrebné najprv žiakom zadať vhodnú domácu úlohu tak, aby korešpondovala s témou nasledujúcej vyučovacej hodiny. V prípade, ak učiteľ chce použiť Trojfázové interview k opakovaniu učiva, zadanie cielennej domácej úlohy nie je nutné. Trojfázové interview je cielenne zamerané na rozvoj aktívneho počúvania žiakov. Pri metóde je potrebné postupovať nasledovne (Hoffmann 2009, s. 44-45):

1. **Jedna dvojica vedie paralelne interview s druhou dvojicou.** Jeden žiak vystupuje v role spravodajcu, druhý v role informátora.
2. **Dochádza k výmene rolí.** Predtým vypočúvaná dvojica vedie interview s druhou.



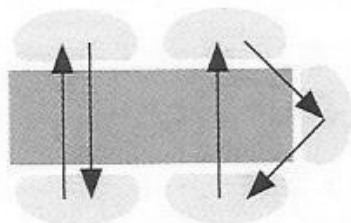
Obrázok 5 Prvý a druhý krok

3. **Sumarizácia.** Každý člen zosumarizuje, čo sa dozvedel od svojho partnera, s ktorým viedol rozhovor. Zhrnutie ukončí otázkou na svojho partnera: Správne som ťa interpretoval?



Obrázok 6 Tretí krok

V prípade ak je v triede nepárny počet žiakov a nie je možné vytvoriť štvorice, odporúča sa vytvoriť päťčlennú skupinu. 1. a 2. krok v danom prípade vyzerá tak, že kým ľavá dvojica sa vzájomne vypočúva, trojica napravo vedie krátko po sebe 3 rozhovory.



Obrázok 7 Postup v 1. a 2. kroku pri nepárnom počte žiakov
Zdroj: Hoffmann 2009, s. 44-45

Pred realizovaním, vedením rozhovorov sa odporúča, aby učiteľ oboznámil žiakov s nasledovnými **pravidlami**:

Spravodajca:

- má klásť otázky, ktoré vyžadujú formulovanie odpovedí v celých vetách a vetných súvetiach, je zakázané klásť otázky, na ktoré je možné odpovedať iba áno, alebo nie.
- musí pozorne informátora počúvať,
- pri rozhovore si musí robiť poznámky,
- nesmie klásť otázky, ktoré nesúvisia s témou,

Informátor:

- musí na otázky spravodajcu odpovedať v celých vetách, musí odpovedať čo najvýstižnejšie.
- nehovorí o seba, ale vyjadruje sa k téme.

1-2-3-4-My metóda

Metóda s názvom 1-2-3-4 – My metóda (v nem. 1-2-3-4-WIR-Methode) (Hoffmann 2010) v angl. literatúre známa ako „Numbered heads together“ (Kagan 2009) patrí k metódam, ktoré môže učiteľ využiť v ktoromkoľvek ročníku v ľubovoľnom predmete. Môže ju využiť k zisťovaniu predchádzajúcich vedomostí, skúseností žiakov, pri opakovaní a upevňovaní učebnej látky a pod. Uvedená metóda ponúka učiteľovi výhodnú alternatívu ku klasicky vedenému rozhovoru. Pri bežnom rozhovore učiteľ kladie otázky, na ktoré odpovedá zvyčajne jeden alebo niekoľko žiakov. Ostatní žiaci sú pritom pasívni. Tým že sa žiak prihlási, odpovie správne na otázku učiteľa má žiak možnosť precítiť radosť z úspechu. Je všeobecne známe, že úspech plodí úspech. Klasický rozhovor umožňuje len aktívnym, pribojnejším žiakom dosiahnuť úspech. U ostatných žiakov, a to nielen slabších žiakov, to vedie často k frustrácii, alebo k rezignácii. Metóda „1-2-3-4-My“ ponúka východisko z tejto situácie. Postup realizácie je nasledovný (Hoffmann 2010, s. 59):

1. **Učiteľ očísľuje všetkých členov v skupine.** Každému žiakovi sa prideli číslo od 1 až po 4.
2. **Učiteľ položí žiakom otázku, zadá úlohu, a to buď slovne, resp. písomne.** Stanoví sa čas na vypracovanie.

Príklad otázky, úlohy v predmete Slovenský jazyk, téma: Slovné druhy

Samo Chalúпка - báseň Mor ho!

*Zleteli orly z Tatry, tiahnu na podolia,
ponad vysoké hory, ponad rovné polia;
preleteli cez Dunaj, cez tú šírú vodu,
sadli tam za pomedzím slovenského rodu.*

Otázky, úlohy pre žiakov:

- O aký slovný druh ide v slovách „orly“, „rovné“, „tam“, „preleteli“?
 - Ako zistím, že orly je podstatné meno / preleteli je sloveso? ...
3. **Žiaci pracujú v skupine**, spoločne hľadajú správnu odpoveď, riešia zadané úlohy. Cieľom je, aby každý v skupine poznal odpoveď, riešenie.
 4. Po vizuálnom, resp. zvukovom signáli **žiaci prácu v skupine prerušia. Učiteľ povie číslo medzi 1 a 4. Následne sa žiaci s daným číslom postavia a odpovedia** na otázku, resp. predstavia riešenie úlohy. Za správnu odpoveď učiteľ žiakov napr. pochváli, udelí skupine bod.

Skúsenosti učiteľov z praxe preukázali, že vo väčšine prípadov sa žiaci na učiteľa nahnevajú, ak ich učiteľ vyvolá a odpoveď veľmi dobre neovládajú. Aby sa učiteľ vyhol ich hnevu, je vhodné pri vyvolávaní žiakov využiť náhodu, t.j. použiť napr. kocku. Uvedená skutočnosť má aj ďalší psychologický aspekt, a to: udržiava všetkých žiakov v permanentnej pozornosti, nakoľko žiaden žiak nevie povedať, či príde znova na neho rad. Zvýšenú pozornosť treba takisto venovať spôsobu, akým bude učiteľ získavať od žiakov odpovede. Každá skupina, by mala mať rovnocennú šancu získať bod za každú správnu odpoveď. Pri prezentovaní odpovedí na otázky, na ktoré existuje len jediná správna odpoveď je možné postupovať tak, že:

- vyvolaní žiaci zapisujú naraz svoje odpovede vedľa seba na tabuľu,
 - žiaci napíšu svoje odpovede na fólie, ktoré odprezentujú pomocou meotaru,
 - žiaci napíšu svoje odpovede na malé tabuľky, ktoré simultánne zdvihnú a ukážu.
5. **Učiteľ položí žiakom novú otázku, resp. zadá novú úlohu a celý postup sa zopakuje.**
6. **Zhodnotenie práce žiakov.** Určenie víťaza.

Medzi výhody uvedenej metódy patrí, že prostredníctvom nej dochádza k rozvoju pozitívnej závislosti na skupine, k rozvoju individuálnej zodpovednosti, k úzkej spolupráci v skupine, a to v doslovnom slova zmysle, keďže členovia iných skupín sa nesmú dozvedieť, vypočít si riešenie inej skupiny. Žiaci veľmi obľubujú podľa C. Hoffmann (2009,2010) túto metódu predovšetkým kvôli jej súťaživému charakteru. Na jednej strane slabší žiaci oceňujú pomoc od svojich „múdrejších“ spolužiakov, na strane druhej lepší žiaci majú ozaistný záujem im pomôcť, keďže všetci chcú vyhrať. Každý v skupine participuje na úspechu reprezentanta skupiny, čím sa rozvíja aj pocit spolupatričnosti.

Okrúhly stôl po poradi

Metóda „*okružly stôl po poradí*“ (v nem. Runder Tisch – reihum) je vhodná pre prácu so žiakmi všetkých vekových skupín a v ktoromkoľvek predmete. Podstata metódy spočíva vo výmene názorov, myšlienok, nápadov žiakov k určitej téme medzi žiakmi po poradí.

Veľkou výhodou metódy „*okružly stôl po poradí*“ je, že umožňuje a vytvára každému žiakovi priestor na vyjadrenie svojho názoru k danej téme. Oproti rozhovoru vedeného so skupinou žiakov, pri uvedenej metóde nehrozí, aby sa žiak napr. do rozhovoru nezapojil, skákal druhému do reči, alebo aby len jeden žiak dominoval v rozhovore. Platí tu zlaté pravidlo: **Vždy smie hovoriť len jeden člen skupiny.** Poznanie daného pravidla, uvedomenie si danej skutočnosti,

t.j. že v dohľadnom čase dôjde rad na každého žiaka, umožňuje žiakovi, pri odpovediach druhých, ľahšie sa držať v úzadí, a pozorne si vypočuť svojich spolužiakov. Metodický postup je nasledovný (Hoffmann 2009, s. 47-48):

1. Žiaci sa posadia vo štvorici, resp. v trojici (ak máme nepárny počet žiakov) okolo stola.
2. Po poradi (napr. v smere ručičkových hodín) sa každý člen skupiny vyjadrí k danej téme. Vyjadrí sa, ale len k určitému aspektu témy, úlohy. Aby žiaci nezabudli, čo chceli povedať, kým príde na rad, je potrebné, aby si robili poznámky.
3. Vzhľadom k obsahu témy, úlohy môže mať rozhovor viacero kôl.
4. V prípade ak niektorý žiak nie je v danej chvíli pripravený sa vyjadríť, musí to povedať: „*V danom momente sa nechcem, resp. sa neviem vyjadriť.*“ Po odpovedi ostatných príde na neho rad.
5. V závere je potrebné urobiť reflexiu. Napr. Ako zmenilo pravidlo, že vždy hovorí len jeden člen vzťahy v skupine? Robilo ti ťažkosť držať sa pravidla?

Uvedenú metódu je možné použiť napr. pri preberaní novej látky, pri opakovaní a upevňovaní učiva, k porovnaniu domácej úlohy v malej skupine a pod. Platí to aj pre ďalšie varianty danej metódy. Dôležitá je tvorivosť učiteľa.

Okrúhly stôl s hovoriacim perom

Uvedená metóda predstavuje rozšírenie metódy „okrúhly stôl po poradí“ (v nem. Runder Tisch mit Redestift). Podobne ako predchádzajúca metóda, aj táto metóda je zameraná na výmenu názorov, myšlienok, nápadov žiakov k určitej téme medzi žiakmi v malých skupinkách. K tomuto účelu položia žiaci v skupinkách do stredu stola pero. Platí zlaté pravidlo: **Môžem hovoriť len vtedy, keď držím pero v ruke.** Metodický postup vyzerá nasledovne (Hoffmann 2009, s. 49-50):

1. Žiaci sa posadia v trojici, alebo v štvorici okolo stola.
2. Do stredu stola sa položí pero.
3. Prvé kolo rozhovoru po poradí s hovoriacim perom. Prvý žiak vezme do ruky pero a vyjadrí sa k časti zadanej témy, úlohy tak, aby aj druhí mohli niečo povedať. Keď dohovori, podá následne žiak pero svojmu spolužiakovi, aby sa i on mohol vyjadríť. Tento priebeh sa zopakuje, dovtedy, kým sa každý člen v skupine nevyjadrí.
4. Ďalšie kolá rozhovorov: V prípade ak sa chce žiak ujať slova musí vziať pero do ruky. Akonáhle žiak dopovie, položí pero naspäť do stredu stola. V uvedenej časti, sa žiaci môžu ujať slova v akomkoľvek poradí. Aby žiaci nezabudli, čo chceli povedať, je vhodné robiť si poznámky.
5. Posledným krokom je reflexia práce.

Okrúhly stôl s písacím perom

Pri tomto variante metódy okrúhleho stolu (v nem. Runder Tisch mit Schreibstift), žiaci v malých skupinkách zapisujú na spoločný papier výsledky spoločnej práce. Podobne aj túto metódu môže učiteľ využiť pri výučbe v ktorejkoľvek triede, v hociktorom predmete, ako aj vo viacerých fázach vyučovacej hodiny. Učiteľ ju môže použiť napr. pri zisťovaní predchádzajúcich vedomostí žiakov, opakovaní a upevňovaní učiva. C. Hoffmann (2009, s. 51-52) popisuje priebeh metódy takto:

1. Na stole okolo ktorého sedí skupina, leží pero a pracovný hárok, resp. fólia.
2. prvé kolo zápisu po poradi: Pred prácou by mal učiteľ určiť, či má žiak počas zapisovania svoje riešenie slovne komentovať, alebo budú žiaci pracovať potichu. Žiak vezme do ruky pero a čitateľne zapíše na papier, resp. na fóliu svoj prínos (riešenie) k zadanej téme. Po zapísaní podá pero ďalšiemu členovi skupiny. Uvedený postup sa zopakuje dovtedy, kým sa každý žiak v skupine písomne nevyjadrí.
3. ďalšie kolá zápisov: V prípade ak sa chce žiak zapísať svoj názor, riešenie na papier, jednoducho vezme zo stredu stola pero a čitateľne ich zapíše. Akonáhle žiak svoje riešenie zapíše pero položí naspäť do stredu stola. V uvedenej časti žiaci môžu zapisovať svoje myšlienky v akomkoľvek poradí. V prípade ak pero vezmú do ruky viacerí žiaci naraz, prednosť má ten žiak, ktorý sa písomne vyjadril čo najmenej.
4. prezentácia práce skupín: V prípade ak boli použité na zápis fólie, môžu žiaci na prezentáciu svojich výsledkov použiť meotár.
5. Zhodnotenie (reflexia): napr. pri zapisovaní bez slovného komentára – Ako si ti pracovalo v skupine bez možnosti hovoriť? Bolo to pre teba ťažké?

Viacerí učitelia z praxe odporúčajú:

- Aby žiaci nemuseli dlho čakať, kým na nich dôjde rad – čo môže vyvolať disciplinárne ťažkosti – je vhodné ak učiteľ jednotlivé príspevky žiakov kvantitatívne ohraničí. Každý žiak by mal zapísať napr. len jedinú myšlienku, uviesť jediný príklad, číslo a pod.
- Namiesto jedného spoločného pera, môžu žiaci písať rôznymi farebnými perami. Týmto spôsobom je možné oveľa ľahšie skontrolovať individuálne príspevky jednotlivých žiakov a vyvodiť individuálnu zodpovednosť.

Kontrola s partnerom

Kontrola s partnerom (v nem. Partner-Check, v angl. Pair Check) predstavuje jasne štruktúrovanú prácu v dvojici, pri ktorej na striedačku riešia žiaci zadané úlohy. Každá dvojica (Hoffmann 2009, 2010; Green 2012; Kurt 2012, 2013) disponuje jedným pracovným hárkom s konkrétnymi úlohami, pri riešení ktorých sa žiaci striedajú. Ide o metódu určenú predovšetkým na opakovanie a upevňovanie učiva. Z hľadiska časových, materiálnych a organizačných požiadaviek ide o nenáročnú metódu. Pre každú dvojicu musí učiteľ pripraviť jeden pracovný list. Priebeh metódy je nasledovný (Hoffmann 2010, s. 31):

1. **Učiteľ rozdelí žiakov do dvojíc.** Pri tvorbe dvojíc je potrebné zohľadniť výkon žiakov. Aby bolo metóda úspešná a efektívna, je potrebné aby v dvojici bol jeden najlepší žiak a jeden priemerný žiak, resp. jeden priemerný a slabší žiak. Dvojicu nesmú tvoriť dvaja slabí žiaci.
2. **Každá dvojica dostane pracovný list s úlohami.** Úlohy v pracovnom liste je nutné rozdeliť do dvoch stĺpcov.

Tabuľka 23 Príklad pracovného listu pre slovenský jazyk, téma: vetné členy

Meno:	Meno:
Úloha č. 1: Prečítaj vetu nahlas. Opýtaj sa na vetné členy správnou otázkou. Jednotlivé vetné členy zvýrazní farebne, a to :podmet - žltou, prisudok - červenou, priamy predmet - zelenou, nepriamy predmet - modrou, príslovkové určenie - fialovou, prívlastok - hnedou.	
1. Tomášova mama predáva v školskom bufete obložené bagety.	2. Počas veľkej prestávky sa žiaci ponáhľajú do školského bufetu.
3. Jankin kocúr ma nad pravým okom veľký čierny flak.	4. Môj kocúr Žmurko sa vie majstrovsky vyšplhať na strom.
5. Rozprávka o ježibabe deti trochu postrašila.	6. Niektorí ľudia sú naskrz skazení.
7. Vyrušil nás Dunčov zúrivý štekot.	8. O práci ani o povinnostiach sa vôbec nehovorilo.
9. Tito futbalisti sú poriadne slabí.	10. Marek to neurobil vôbec úmyselne.

Tabuľka 24 Príklad pracovného listu z matematiky, téma: rovnice

Meno:	Meno:
Úloha č. 1: Vyrieš rovnicu a urob skúšku.	
1. $2(2x+2)=8$	2. $3(4-2x)=12$
3. $10x - 1 = 15-6x$	4. $\frac{x}{2} + \frac{x}{3} = 5$
5. $2(x-1) - 3(x-2) + 4(x-3) = 2(x+5)$	6. $2(3+4x) - 2 = 3 - 5(1-x)$

3. **Žiak A prečíta žiakovi B úlohu nahlas** – jasne, zrozumiteľne. **Žiak A premýšľa nahlas nad riešením úlohy, t. z. vysvetľuje žiakovi B, ako bude postupovať pri riešení rovnice, na čo si má dávať pozor. Žiak B ho pritom pozorne počúva.** V prípade ak niečomu žiak B neporozumel, resp. nesúhlasí s postupom riešenia položí žiak B, žiakovi A otázku, resp. mu poskytne radu – neprezrádza mu, ale správne riešenie.

V prípade, že žiak B, žiakovi A odsúhlasí, že postupoval správne, žiak A môže zapísať riešenie do pracovného listu. Po zapísaní riešenia žiak A, odovzdá pracovný list svojmu partnerovi a role si vymenia. Teraz žiak B prečíta nahlas zadanie, vysvetlí postup pri riešení rovnice, vypočíta ju. Žiak A ho pritom sleduje a počúva. Žiaci na striedanie počítajú, riešia príklady.

4. **Prezentácia výsledkov a ich zhodnotenie (reflexia).**

Po prezentovaní výsledkov riešenia žiakmi, učiteľ zhodnotí prácu žiakov. Spätnú väzbu poskytnú aj samotní žiaci, napr. Bol si dobrý tímový hráč? Oboznámil si svojho partnera so svojim postupom pri riešení rovnice? Bol si dobrý učiteľ? Pozorne si počúval svojho partnera?

Tabuľka 25 Pravidlá pri kontrole s partnerom

Pravidlá pri kontrole s partnerom	
1.	V role žiaka, hovor nahlas všetky svoje myšlienky, postupy riešenia, ktoré ťa napadnú.
2.	V role učiteľa, upozorni svojho partnera na chyby, ale za neho ich neopravuj.
3.	Nájdí spoločne s partnerom riešenie. Zapiš ho až po súhlase svojho partnera. Rešpektuj názor svojho partnera, ale presvedč ho o správnosti svojho riešenia.
4.	Pochváľte sa navzájom: Vypočítal si ho správne, blahoželám. Výborne si mi to vysvetlil.
5.	Majte na pamäti: sám hovor, sám myslí, sám nájdi riešenie problému.

Neprítomní žiaci

Metóda neprítomní žiaci (v nem. Abwesende Schuler) je podľa B. Harrisa (2013) veľmi jednoduchou a účinnou metódou na opakovanie a upevňovanie učiva. Uvedená metóda umožňuje žiakom zhrnúť najdôležitejšie informácie, poznatky z preberanej učebnej látky v písomnej podobe. Podľa M. Sprenger (2011) žiak ovláda učebnú látku až vtedy, keď ju vie písomne vyjadriť. Motivujúcim prvkom metódy je podľa vyššie uvedeného autora skutočnosť, že adresátom listu je skutočne neprítomný, chýbajúci žiak. Metóda je vhodná pri

tzv. prierezoých témach. Postup pri realizácii metódy je nasledovný (Harris 2013, s. 30):

1. Poskytnite žiakom priestor, čas na zopakovanie prebratého učiva. Žiaci môžu o prebratom učive premýšľať samostatne, v dvojici alebo v skupinke.
2. Každý žiak si zoberie papier formátu A4 a napíše svojmu chýbajúcemu spolužiakovi list. V liste žiaci zhrnú najdôležitejšie informácie, ktoré si zapamätali z preberanej učebnej látky. Každý žiak pritom pracuje samostatne.
3. Po uplynutí času, listy učiteľ pozbiera.

Slabším žiakom sa odporúča ukázať príklad listu, ukážky viet, ktoré by mohli žiaci v liste použiť. Napr.:

Janko Hraško, Slovenská 28, 080 01 Prešov

Prešov, 14.5.2016

Peter Uličný
Levočská 12
080 01 Prešov

Milý Peťo,

dnes sme na hodine Biológie preberali _____ .

Tri najdôležitejšie veci, ktoré by si mal vedieť, sú:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

S pozdravom

Janko Hraško

Prvým variantom metódy „nepřítomní žiaci“ je metóda **Pohľadnica pre kamaráta**. Pri uvedenej metóde majú žiaci za úlohu prostredníctvom pohľadnice určenej priateľovi, priateľke, rodičom a pod. zhrnúť, čo sa na vyučovacej hodine naučili. Keďže na pohľadnici je málo miesta, je potrebné, aby žiaci naučené a osvojené vedomosti, poznatky zhrnuli do krátkych, výstižných viet. Žiaci môžu adresovať pohľadnicu aj sebe samému. Pred blížiacim sa skúšaním učiteľ vráti pohľadnice žiakom. Uvedenú metódu je možné variovat tak, že žiaci budú pracovať vo dvojici, namiesto krátkych, súvislých viet môžu zapisovať kľúčové slová, vytvoriť kresbu a pod.

Druhým variantom metódy „nepřítomní žiaci“ je metóda **List pre seba samého**. Z uvedeného názvu vyplýva podstata metódy, t.j. žiaci napíšu list nezvyčajnému adresátovi, ktorým sú oni sami. Keďže odosielateľ a príjemca listu je tá istá osoba, nemusia sa žiaci obávať, že niekto cudzí bude ich list čítať, a preto sa môžu slobode vyjadriť o svojich skúsenostiach.

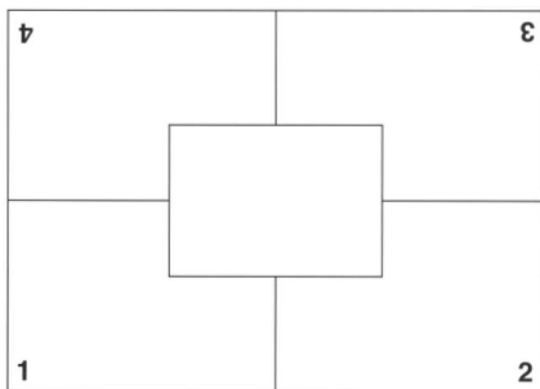
V liste majú žiaci napísať všetko k preberanej učebnej látke, napr.: čo o učive teraz vedia, čomu porozumeli, čo by sa chceli ešte dozvedieť, čo si o tom osobne myslia, čo by mali ešte urobiť, aby učivu

lepšie porozumeli a pod. Keď je list napísaný, žiaci ho vložia do obálky a odložia. V určitom čase, napr. pred písomkou si ho vyberú a prečítajú. V tomto kroku je i prvok vyššej spomínanej metódy I.N.S.E.R.T.

Prestieranie

Pre metódu s názvom „prestieranie“ (v nem. Tischset-Methode, Platzdeckchen, v angl. Placemat activity)(Brüning, Saum 2009; Hoffmann 2009, 2010; Kurt 2012, 2013) je charakteristická štruktúrovaná práca v skupine, pri ktorej sa riešenie každého člena skupiny ako aj riešenie celej skupiny písomne zapisuje. Metódu „prestieranie“ môže učiteľ použiť napr. pri zisťovaní názorov žiakov, ich predchádzajúcich vedomostí a skúsenosti, ako aj pri riešení rôznych úloh v skupine. Vhodné ju využiť v prípade, ak plánuje učiteľ hodnotiť žiakov nielen za ich skupinový výtvar, ale i za ich samostatnú prácu v skupine. Graficky upravený pracovný list mu to rýchlo, bez ťažkostí umožňuje. Ide o metódu využívanú v rámci kooperatívneho učenia. Postup pri realizácii metódy je nasledovný (Hoffmann 2010, s. 64-65):

1. **Učiteľ rozdelí žiakov do skupín. Každá skupina dostane špeciálne upravený pracovný list.** V prípade ak žiaci budú pracovať v štvorčlenných skupinách, pracovný list bude pozostávať z piatich polí – štyri vonkajšie a jedno vnútorné.



Obrázok 8 Príklad pracovného listu pre štvorčlennú skupinu

2. **Učiteľ zadá žiakom otázky, úlohy**, ktoré musia písomne vypracovať.
3. **Samostatná práca:** Každý člen skupiny si dôkladne premyslí odpovede na otázky, resp. riešenie úlohy. Následne potichu, samostatne, bez akejkoľvek pomoci od ostatných, každý člen

skupiny vypracuje zadanú úlohu. Riešenie zapíše do svojho osobného poľa umiestneného po vonkajšom okraji pracovného listu.

4. **Práca v skupine:** Žiaci si po poradi predstavia svoje odpovede, resp. riešenie úlohy. Žiak č.1 porozpráva čo si k téme poznačil. Všetci ostatní členovia v skupine ho pozorne počúvajú. Následne žiak č.2 zrekapituluje vypočítané vlastnými slovami, urobí zhrnutie. (Uvedenú časť kroku je možné z časových dôvodov vynechať). Ak všetci členovia skupiny s jeho interpretovaním súhlasia, zapíše ho žiak č.2 do stredu pracovného hárku. Následne žiak č. 2 predstaví svoje myšlienky skupine, žiak č. 3 ich zhrnie a zapíše do stredu hárku.

V prípade, ak sa v zadaných úlohách majú žiaci dohodnúť na spoločných odpovediach, je vhodné postupovať pri výmene názorov medzi členmi skupiny dvoma spôsobmi, a to:

- pracovný list sa otočí o 90 stupňov a jednotlivé príspevky členov sa prečítajú,
- každý žiak porozpráva čo si poznamenal.



Obrázok 9 Práca v skupine pri metóde prestieranie

5. **Práca v pléne:** Každá skupina prezentuje postupne svoje výsledky, a to slovne, prípadne za pomoci pracovného listu. Je nutné, aby bol pracovný list dostatočne veľký.
6. **Zhodnotenie (reflexia):** zo strany žiaka ako aj učiteľa.

Metóda zasielania úloh

Metóda zasielania úloh (v nem. Aufgaben verschicken) (Hoffmann 2009, 2010; Kurt 2012) predstavuje kooperatívnu metódu, ktorá slúži k opakovaniu a upevňovaniu učiva, k príprave žiakov na blížiaci sa

test. Podobne, ako iné metódy kooperatívneho učenia, je možné ju využiť v ktoromkoľvek predmete a ročníku. Podstata metódy spočíva v tom, že samotní žiaci si pripravujú, vymyslia otázky, resp. úlohy, ktoré zadajú svojim spolužiakom. Otázky nesmú byť príliš rozsiahle. Pozitívom metódy je skutočnosť, že už pri formulovaní otázok dochádza k intenzívnemu premýšľaniu žiakov o učive a k jeho diferenciacii. Slabší žiaci formulujú ľahšie, lepší žiaci náročnejšie otázky. Pribeh metódy C. Hoffmann (2009, s. 59-60) zhrňuje do týchto krokov:

1. **Samostatná práca.** Každý člen skupiny napíše vlastnú otázku na kartičku. Otázku napíše na jednu stranu kartičky a zodpovedajúcu odpoveď na jej opačnú stranu. Jednotlivé strany kartičky vizuálne odlišia. Naša prax vedie k motivačnej rade: *nepísať otázku na kartičku s odpoveďou. Odporúčame otázku napísať na obálku, odpoveď na kartičku, ktorá sa vloží do obálky.*
2. **Okrúhly stôl.** Každý člen skupiny ukáže svojmu spolužiakovi po pravici kartičku s otázkou. Každý člen vypracuje danú otázku písomne, t.j. napíše, čo si predstavuje pod správnu odpoveď. Po vypracovaní otázky, porovná svoju odpoveď s odpoveďou uvedenou na kartičke. Potom nasleduje práca v skupine, v rámci ktorej žiaci spoločne prepracujú, opravia nejasne sformulované otázky, resp. nesprávne a nepresné odpovede.
3. **Zasielanie úloh.** Keď sú všetky kartičky skontrolované, pošlú sa na vypracovanie do druhej skupiny. Každá skupina tak bude mať 4 kartičky inej skupiny. Kontrolu otázok a odpovedí netreba ponechať len na žiakov. Učiteľ musí zhodnotiť ich primeranosť, vhodnosť, zabezpečiť, aby sa viaceré otázky neopakovali. Je efektívne, aby učiteľ rozdelil učivo do oblastí, z ktorých má skupina formulovať otázky, resp. dopredu si pripravil náhradné kartičky.
4. **Okrúhly stôl.** Žiak č. 1 prečíta nahlas otázku na prvej kartičke. Následne každý člen skupiny samostatne vypracuje otázku na papier, ktorú následne medzi sebou žiaci porovnávajú a prediskutujú. Po dohodnutí sa na odpovedi žiaci skontrolujú, či sa ich odpoveď zhoduje s odpoveďou na kartičke. Žiak č.2 prečíta otázku na kartičke č.2 a postup sa zopakuje.
5. **Ďalšie zasielanie úloh.** Podľa veľkosti triedy, počtu skupín je možné kartičky medzi skupinami viackrát preposlať.
6. **Reflexia,** zhodnotenie práce skupín.

Príprava kartičiek je časovo-náročným krokom. Pre úsporu času je vhodné zadať žiakom prípravu kartičiek za domácu úlohu. Motivačným prvkom je aj to, ak učiteľ žiakom sľúbi, že najlepšie otázky budú použité v blížiaci sa písomke.

Metóda 1-2-všetci

Kooperatívna metóda „1-2-všetci“ (v nem. 1-2-Alle, v angl. Think – Pair – Share) je veľmi jednoduchá a efektívna metóda, ktorú je možné využiť v každom predmete.

Realizácia metódy (Hoffmann 2009; Green 2012; Kurt 2012; Čapek 2015) pozostáva z nasledujúcich krokov:

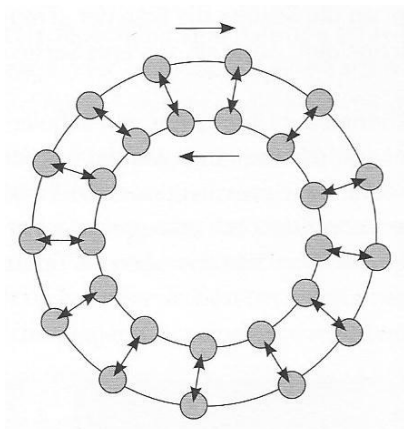
1. **Samostatná práca.** Učiteľ predloží žiakom problém, úlohu, otázku, o ktorej musia samostatne premýšľať a riešenie zapísať.
2. **Práca v dvojiciach.** Po samostatnej práci, nasleduje práca v dvojici, kde si žiaci navzájom hovoria svoje nápady, riešenia, pričom ich korigujú a upresňujú.
3. **Všetci.** V treťom kroku sa žiaci delia o svoje myšlienky s celou triedou.
4. **Reflexia.** Posledným krokom je zhodnotenie.

Určitým variantom metódy Think-Pair-Share je metóda „1-2-4-všetci“ (v nem. 1-2-4-Alle, v angl. think-pair-square-share), v ktorej po práci v dvojici nasleduje práca v štvorčlennej skupine.

Metóda dvojitý kruh

Metóda dvojitého kruhu v nem. Doppelkreis, Kugellager, Innen-Aussenkreis, die Zwiebel (Hoffmann 2009, 2010; Fröhlich, Rattay 2012), je u nás (Sitná 2009) známa ako kolotoč a predstavuje metódu kooperatívneho vyučovania. Ide o náročnú metódu, ktorá vyžaduje starostlivú prípravu učiteľa, domácu prípravu žiakov, pochopenie a dodržiavanie organizačných pokynov všetkých účastníkov, jasné a zrozumiteľné vedenie žiakov. Prostredníctvom dvojitého kruhu si žiaci osvojujú nielen vedomosti, ale učia sa presne a účelovo interpretovať názory, komunikovať pod tlakom, pozorne počúvať a pod. Metódu je možné použiť vo fáze expozície a fixácie učiva. Metodicky postup je podľa M. Fröhlich, C. Rattay (2012, s. 14-15) nasledovný:

1. **Vytvorí sa dvojitý kruh.** Vytvorí sa kruh, žiaci sa očísľujú 1 2 1 2 1 2 1 2. Žiaci očíslovaní ako jednotky urobia dva kroky dopredu, čím vytvoria vnútorný kruh. Žiaci s číslom 2 vytvoria vonkajší kruh. Žiaci stoja v dvojitom kruhu oproti sebe, tvárou v tvár.



Obrázok 10 Dvojitý kruh

2. **Prvé otočenie.** Žiaci vo vonkajšom kruhu sa posunú o tri miesta doľava
3. **Prvá výmena.** Dvojice vedú k zadanej téme rozhovor, tému ktorého si žiaci našťudovali v rámci domácej úlohy. Pri rozhovore učiteľ žiakom určí hlavnú líniu témy. Napr. Lyrika, epika v diele P.O. Hviezdoslava. Najprv začnú jednotky, potom dvojky.
4. **Ďalšie točenie.** Po uplynutí času, alebo na signál učiteľa sa posunie vnútorný kruh o tri miesta doľava.
5. **Druhá výmena a x-tá... výmena.** Točením vytvorené nové dvojice vedú k zadanej téme rozhovor. Tentokrát začnú prv dvojky, potom jednotky. Točenie a výmena sa realizuje pokiaľ nevyprší stanovený čas.
6. **Prezentácia výsledkov v plene.** Žiaci prezentujú, čo sa z rozhovorov dozvedeli.
7. **Reflexia.** Učiteľ na záver zhodnotí prácu žiakov.

K realizovaniu metódy je potrebný aj vhodný priestor, čo môže vo väčšine tried predstavovať problém (stoly je potrebné popresúvať, vzniká hluk, časová tieseň a pod.). V tomto prípade je možné využiť variantu dvojitého kruhu v laviciach. Namiesto dvojitého kruhu sa vytvoria rady v laviciach.

V popise vyššie uvedených aktivizujúcich (kooperatívnych) metód je zrejmé, okrem kognitívnej stránky, riadiaci vplyv učiteľa, ale zároveň zaznamenávame dôraz na aktivitu žiakov, preberanie zodpovednosti za prácu v skupine, rozvíjanie samostatného myslenia, kooperáciu a pod. Metódy podporujú emocionalitu, socializáciu, motiváciu, tvorivosť i axiologické (hodnotiace) myslenie, postoje žiakov. Využitie týchto metód by malo smerovať i k rozvoju kompetencií žiaka, ktoré sú popísané v profile absolventa danej školy.

Metódy, ktoré v danej kapitole popisujeme predstavujú len výber niektorých metód, sú tzv. kvapkou v mori.



Otázky a úlohy:

- Úloha č.1:** Vysvetlite pojem vyučovacia metóda. Uvedte z akých hľadísk môžeme klasifikovať vyučovacie metódy.
- Úloha č.2:** Charakterizujte slovné metódy. Vysvetlite ich podstatu, charakteristické znaky.
- Úloha č.3:** Vysvetlite na príklade z Vašej aprobácie správny didaktický postup pri realizácii demonštrácie.
- Úloha č.4:** Pripravte a popíšte situáciu využiteľnú v metóde hranie rolí.
- Úloha č.5:** Popíšte priebeh ľubovolnej metódy vyučovania, ktorá dovedie žiakov k pojmovej mape.
- Úloha č.6:** Vytvorte pracovný list k metóde kontrola s partnerom k téme z vašej aprobácie.
- Úloha č.7:** Pokúste sa vytvoriť, navrhnúť didaktickú hru pre motivačnú fázu vyučovacej hodiny.

Použitá literatúra:

- BRÜNING, L., SAUM, T. et al., 2009. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Strategien zur Schuleraktivierung. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft. ISBN 978-3-8796-4306-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČERNOTOVÁ, M., 2005. *Ako komunikovať so žiakmi*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-381-0.
- DOLÁKOVÁ, S., 2015. *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0933-1.
- GAVORA, P., 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1716-0.
- GOGOLOVÁ, D., 2013. *Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-515-6.
- GREEN, N. a K. GREEN, 2012. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Koellgium*. Kallmeyer Verlag. ISBN 978-3-7800-4937-7.
- FRÖHLICH, M. a C. RATTAY, 2012. *Die schnelle Stunde Methodentraining*. Auer-Verlag. ISBN 978-3-403-06791-7.

- HARRIS, B., 2013. *Mehr Motivation und Abwechslung im Unterricht! 99 Methoden zur Schüleraktivierung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-2328-7.
- HOFFMANN, C., 2009. *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0594-8.
- HOFFMANN, C., 2010. *Kooperatives Lernen - Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0692-1.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J. a J. KOUDELA, 1988, *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOTRBA, T. a L. LACINA, 2015. *Aktivizační metody vo výuce*. Barrister Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KOSTURKOVÁ, M., 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1563-2.
- KOSTURKOVÁ, M., 2013b. Možnosti pedagógov učiteľ zážitkovo a efektívne. In: *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów.s. 36-52. ISBN 978-83-929881-9-9.
- KOSTURKOVÁ, M., 2013a. Využitie rekurentného grafického zobrazovania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In: FERENCOVÁ, J. a I. IŠTVAN, eds. *Křižovatky na cestách k učitelství*. Prešov: FHPV PU v Prešove, Škola plus. s. 147-152. ISBN 978-80-555-0985-3.
- KLEIN, A. a B. SCHMIDT, 2009. *Ich-du, wir alle!* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0569-6.
- KURT, A., 2013. *Methodenschule kooperatives Lernen – Thema: Feuer, Wasser, Erde, Luft*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-2314-0.
- KURT, A., 2012. *Methodenschule kooperatives Lernen - Ich und die anderen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-2238-9.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ, 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Vyukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. a K. KRIVOHÁVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: MU. ISBN 80-210-1070-3.
- MÜLLER, A., 2014. *Kooperatives Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht*. Schöningh Schulbuchverlag. ISBN 978-80-7395-024-8.

- PASCH, M., GARDNER, T.G. et al., 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovaniu hodine*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.
- PASTERÁKOVÁ, L., 2015. K základným otázkam inovácie vzdelávania. In: *Dnešné trendy inovácií 5*. Lomza: Printing house of Lomza State university of applied sciences. s. 138-141. ISBN 978-83-60571-36-1.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- PETLÁK, E., 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút. ISBN 978-80-89400-39-3.
- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SILBERMAN, M., 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha. Portál. ISBN 80-7178-124-X.
- SITNÁ, D., 2009. *Metódy aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Oecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SROGOŇ, T., CACH, J., MÁTEJ, J. a J. SCHUBERT, 1981. *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- TUMA, M., 1991. *Tvorivý človek*. Bratislava: Obzor. ISBN 80-215-0177-4.
- VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VOPEL, W. H., 2007. *Skupinové hry pre život*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-286-7.
- ZAHATŇANSKÁ, M., 2005. Heuristické metódy v príprave študentov. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Bratislava: UK. s. 211-212. ISBN 80-223-2027-7.
- ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.

7 DIDAKTICKÉ ZÁSADY VYUČOVACIEHO PROCESU

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem didaktická zásada;
- charakterizovať jednotlivé didaktické zásady, uviesť ich aplikáciu na konkrétnom príklade;
- popísať dôležitosť poznania a rešpektovania zásad v práci učiteľa.

7.1 Vymedzenie pojmu didaktická zásada

Učiteľ musí vo vyučovacom procese rešpektovať nielen gnozeologické a psychologické zákonitosti, ale i zákonitosti didaktické. Ako prvý sa im venoval už v 17. storočí J. A. Komenský. Aj keď ich definoval niekoľko desiatok, viaceré z nich nestratili ani po viac ako 400 rokoch na svojej platnosti. K definovaniu, vysvetleniu pojmu zásady pristupujú súčasní autori v odbornej literatúre rozlične. Napr. zásady ako pravidlá vymedzuje O. Pavlík, V. Júva, ako požiadavky L. Mojžíšek, E. Stračár, M. Cirbes, E. Petlák, M. Kurelová, I. Turek, K. Lásló, Z. Osvaldová, ako smernice J. Velikanič a pod.

Pedagogická psychológia (Ďurič, Štefanovič 1977, s. 381) definuje didaktické zásady „ako základné pravidlá o tom, ako má učiteľ vyučovať, aby čo najkvalitnejšie a najrýchlejšie dosiahol vyučovacie ciele vzhľadom na telesný a duševný vývin žiakov a psychologické osobitosti ich poznávania.“

Podľa E. Petláka (2016, s. 112) sú didaktické zásady „najvšeobecnejšie alebo najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter.“ Určujú, že vyučovací proces má byť primeraný, názorný, systematický, emocionálny a pod. Didaktické zásady sa vzťahujú na všetky stránky výučby, t.j. na učiteľovu vyučovaciu činnosť, na formy a metódy výučby, na materiálne didaktické prostriedky, na poznávaciu činnosť žiaka, učivo, na vyučovacie ciele.

Ako vyplýva z vyššie uvedenej definície, chápanie didaktických zásad ako noriem, smerníc, pravidiel nepovažuje E. Petlák (2016) za dostatočne výstižné. Napr. kým vyučovacia zásada vyjadruje komplexnejší prístup, pojmom pravidlo vyjadrujeme postupné realizovanie tej-ktorej zásady. Na základe didaktických zásad sa stanovia didaktické pravidlá, ktoré obsahujú pokyny pre správne a účinné vedenie vyučovacieho procesu (Kurelová 2009).

7.2 Prehľad didaktických zásad

Predstavitelia výchovy a vzdelávania sa po stáročia usilovali o formuláciu základných pravidiel, ktorými by sa zabezpečila

efektívnosť výučby. O ich formuláciu sa pokúsili viacerí klasici pedagogiky ako J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, K. D. Ušinskij a iní.

J. A. Komenský bol prvý v dejinách, ktorý systematicky spracoval ucelený systém didaktických zásad. Didaktické zásady vyvodil z pozorovania prírody, z vlastných životných skúseností. J. A. Komenský (1991, s. 98) rozumel pod zásadami „*všeobecné požiadavky vyučovania a učenia, to jest, ako treba vyučovať a učiť sa naisto, aby nastal výsledok.*“ V XVII. kapitole Veľkej didaktiky (1991, s. 110) uvádza, napr.:

„*Keď budeme kráčať v šľapajach prírody, ukáže sa, že vyučovanie mládeže bude postupovať ľahko,*

- a) *ak sa začne zavčasu, pred skazením myslí,*
- b) *ak sa bude diať s náležitou prípravou ducha,*
- c) *ak sa bude postupovať od všeobecného k zvláštnemu a od ľahšieho k ťažšiemu,*
- d) *ak sa nikto nepreťažuje prílišným množstvom učiva,*
- e) *ak sa bude všade postupovať pozvoľna,*
- f) *ak sa nikto nebude nútiť do ničoho, leda, po čom sám zatúži, podľa veku a metódy,*
- g) *všetko sa bude podávať názorne, aby sa dalo hneď použiť a*
- h) *všetko stále jednou a tou istou metódou. Tvrdím, že za takýchto podmienok všetko bude plynúť pokojne a príjemne. Ale poďme v šľapajach prírody.“*

Zásada názornosti

Zásada názornosti (Petlák 2016, s. 116) vyjadruje „*požiadavku, aby žiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky na základe konkrétneho zmyslového vnímanie predmetov a javov.*“ J. A. Komenský bol prvý, ktorý teoreticky a prakticky podrobne rozpracoval túto zásadu. Hovoril, že: „*Ľudí treba podľa možnosti učiť nie z kníh, ale z neba, zo zeme, z dubov a bukov, to jest poznať a skúmať veci samy a nielen cudzie pozorovania a svedectvá o veciach. Nech sa teda podávajú mládeži veci a nie tiene vecí. Nech je pre učiacich zlatým pravidlom, aby sa všetko podávalo všetkým možným zmyslom. Totiž veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, čuchateľné čuchu, chutnateľné chuti a hmatateľné hmatu, a ak možno niektoré veci vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerým*“ (Komenský 1991, s. 128).

Význam zásady názornosti vyplýva z podstaty poznávania ako procesu (viď Obrázok 11).



Obrázok 11 Proces poznávania

Na začiatku poznávacieho procesu (Petlák 2016) je **priama zmyslová skúsenosť** (lebo nič nie je v rozume – J.A. Komenský, čo by nebolo prv v zmysle), potom sa **tvoria predstavy**, a až potom **pojmy**. Z konkrétnych operácií s vecami vznikajú myšlienkové operácie. Zmyslová skúsenosť je základ a tvorí prameň poznávania skutočnosti.

Požiadavka náležitého využitia názoru pri vyučovaní vyplýva aj z vývinových osobitostí žiakov. Poznávanie dieťaťa sa spočiatku opiera predovšetkým **o prvú signálovú sústavu**, má konkrétnu povahu. **Rozvoj druhej signálovej sústavy** (abstraktného poznania, myslenia) je možný iba na základe prvej signálovej sústavy. Zásada názornosti sa prejavuje vo vyučovacom procese tak, že učiteľ využíva rozličné učebné pomôcky a didaktickú techniku. Ako poukazuje napr. Kurelová (2009) platí, že zanedbávanie názornosti, môže viesť k verbálnym, formálnym, nejasným vedomostiam žiakov. Názornosť vyučovania spĺňa viaceré didaktické funkcie (Turek 2014, s. 163):

- predstavuje zdroj informácií, t.j. je prameňom poznatkov žiakov,
- uľahčuje pochopiť abstraktné prvky učiva,
- zvyšuje záujem žiakov, ich motiváciu, podporuje ich pozornosť,
- prispieva k rozvoju myslenia,
- pomáha vytvárať presnejšie predstavy, pojmy atď.
- je prostriedkom proti odtrhnutie teórie od praxe, školy od života.

Voľba druhu názoru závisí od viacerých činiteľov (Petlák 2016, s. 115):

1. **Od vekových osobitostí žiakov.** Zmyslová skúsenosť detí je spočiatku chudobná, t.j. má malú zásobu predstáv a nemá ešte vyvinutú ani pozorovaciu schopnosť. U staršieho žiaka sa pri učení častejšie možno odvolať na doterajšiu skúsenosť, pamäť, nahradiť názor opisom. Preto je potrebné v nižších ročníkoch venovať viac pozornosti názornému vyučovaniu.
2. **Od povahy učiva vyučovacieho predmetu.** Iný názor sa použije napr. v prírodovedných, iný zase v humanitných predmetoch.

3. **Od fázy vyučovacej hodiny.** Iný druh použijeme napr. pri osvojovaní si učiva, iný pri prehľbovaní vedomostí atď.

Uplatňovanie zásady názornosti vo vyučovacom procese vyžaduje zo strany učiteľa napr.:

- využívať učebné pomôcky a didaktickú techniku v primeranej miere, t.j. vtedy keď je to potrebné,
- učiť žiakov správne pozorovať predmety a javy, viesť ich k analýze pozorovania,
- pri demonštrácii sa sústrediť na podstatu vyučovaného.

Je potrebné si uvedomiť, že názor je len základom a východiskom nášho poznania. Názornosť pri vyučovaní nie je cieľom, ale iba prostriedkom na prehĺbenie poznatkov, rozvíjanie poznávacích schopností, a najmä abstraktného myslenia žiakov. Preto nemožno názor chápať a používať samoúčelne. Na správne použitie názoru treba klásť aj psychologické požiadavky:

- a) **Názor sa má používať v primeranej miere**, t.j. nemožno ho zanedbávať ani preceňovať. Zanedbanie názoru vedie k tomu, že vedomosti žiakov sú verbálne, nekonkrétne, nejasné, nestále, nerozvíjajú sa zmyslové orgány žiakov, prvá signálová sústava a pozorovacia schopnosť. Precenenie názoru vedie k preceňovaniu zmyslového poznania nad abstraktným. Veľa názoru odvádza od hlavnej myšlienky, prekáža rozumovému spracovaniu učiva. Je brzdou rozvoja vyšších poznávacích funkcií, abstraktného myslenia a utvárania pojmov.
- b) **Druh názoru musí byť primeraný vyučovaciemu cieľu v danej vyučovacej etape.** Nemožno napr. za každých okolností uprednostňovať skutočné predmety, keď žiak získa rýchlejšiu a správnejšiu predstavu o veci pomocou schémy.
- c) **Zabezpečiť, aby názor bol dobre vnímateľný.** Zlá vnímateľnosť, slabá intenzita, veľká vzdialenosť od vnímajúcich žiakov, slabé a nesprávne osvetlenie, zaciľňovanie môže oslabiť účinok názoru. Nie je napr. správne predkladať žiakom naraz viaceré názorné pomôcky, lebo to rozptyľuje ich pozornosť.
- d) **Vnímanie názoru má učiteľ usmerňovať a kontrolovať.** Pri neusmernenom vnímaní si žiaci na názore všímajú predovšetkým tie jeho stránky, ktoré sú nápadné, uspokojujú ich osobný záujem, ku ktorým majú citový vzťah. Ide často o nepodstatné stránky názoru z hľadiska cieľa, účelu, ktorý má plniť.

Zásada primeranosti a individuálneho prístupu

Zásada primeranosti (Petlák 2016, s. 116) vyjadruje „požiadavku, aby obsah a rozsah učiva, ale i metódy jeho sprostredkúvania žiakom boli primerané k ich biologicko-psychologickým schopnostiam.“ Inak povedané, vyučovanie musí byť primerané vekovým osobitostiam,

doterajším vedomostiam, skúsenostiam, výkonnosti a duševnej a telesnej vyspelosti žiakov. Vyučovanie je primerané, keď sa žiak učí to, toľko a tak, ako to zodpovedá harmonickému rozvoju jeho osobnosti, t.j. keď žiaci chápu požadované učivo, osvojujú si ho pri vyvinutí zdravého úsilia a námahy, predčasne sa neunavia a nedopúšťajú sa pri učení väčšieho počtu chýb, keď sú pri učení aktívni, pozorní, nerozptyľujú sa a javia o vyučovanie náležitý záujem, keď si osvojené poznatky osvojujú natrvalo, vedia ich aplikovať v praxi. J.A. Komenský hovoril: „*Všetko učivo sa má rozdeliť podľa stupňov veku tak, aby sa predkladalo na učenie len to, čo pripúšťa chápanosť. A tak v budúcnosti nech sa mládeži ponúka len to, čo vek a um nielen pripúšťa, ale aj žiada; nech sa im káže učiť naspamäť len to, čo rozum dobre pochopil. Pácha sa teda na mládeži násilie, keď sa núti do toho, k čomu ešte vekom a chápanosťou nedospela*“ (Komenský 1991).

Didaktici (Kalhous, Obst et al. 2009; Turek 2014; Petlák 2016) v zhode konštatujú, že zásada primeranosti veľmi úzko súvisí so **zásadou individuálneho prístupu k žiakom**. Učiteľ musí v procese výučby rešpektovať individuálne osobitosti žiakov, zaujímať k nim diferencovaný postoj. Vo svete neexistujú dvaja rovnakí ľudia, odlišujú sa napr. stupňom intelektuálneho rozvoja, temperamentom a pod. Učebná látka môže byť pre jedného žiaka primeraná, pre iného žiaka, alebo skupinu žiakov môže byť obtiažná, až náročná. Učiteľ musí preto poznať svojich žiakov a na základe toho k nim pristupovať. Neznamená to ale, že učiteľ sa má pri vyučovaní podriaďovať, prispôbiť sa individuálnym osobitostiam žiaka (ako žiadala napr. pedológia), ale to, že ich má predovšetkým v náležitej miere rešpektovať, pričom má potláčať, tlmiť záporné a rozvíjať kladné individuálne osobitosti, a tým zlepšovať ich výsledky v učení sa. Uplatňovanie zásady individuálneho prístupu vyžaduje od učiteľa starostlivé štúdium žiakov, t.j. učiteľ musí napr. teoreticky poznať možné individuálne rozdiely u žiakov a ich vplyv na učenie sa, rozvinúť spôsobilosť postrehnúť ich, vedieť vyvodzovať správne závery a mať spôsobilosť uplatniť ich v praxi.

Uplatňovanie zásady primeranosti zo strany učiteľa vyžaduje (Petlák 2016) napr.:

- postupovať v duchu J.A. Komenského pravidla od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho ku abstraktnému, od ľahšieho ku ťažšiemu,
- využívať primerané vyučovacie metódy vo vzťahu k učivu, žiakom ...,
- nachádzať súvislosti medzi tým, čo už žiaci vedia a čo si majú osvojiť,
- sústrediť sa na podstatu v učive a tú od žiakov vyžadovať.

Zásada trvácnosti a operatívnosti

Podľa E. Petláka (2016, s. 117) zásada tvárnosti a operatívnosti vyjadruje „požiadavku, aby si žiaci učivo bezpečne zapamätali a aby si ho v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a využiť v činnosti.“ Ako autor ďalej uvádza, nejde iba o zapamätanie si učiva, ale podstatnejšie je vedieť ho využívať. S názorom, že trvácne by mali byť tie vedomosti, zručnosti, ktoré bude žiak potrebovať pre budúci život sa môžeme stretnúť nielen napr. u I. Tureka (2014), ale aj u M. Sprengerovej (2011), T. Whitakera (2009). Uplatnením zásady názornosti sa má zabrániť tomu, aby sa osvojené vedomosti, zručnosti a návyky zabudli, alebo celkom vymizli z vedomia žiakov, aby sa zahmlievali, stávali nejasnými, útržkovitými. Zásada trvácnosti vychádza z psychologickéj skutočnosti, že hneď po osvojení nastáva proces zabúdania. Uplatnením zásady trvácnosti má sa zabúdaníu predísť, resp. ho spomaliť na minimum. Trvácnosť poznatkov závisí od **kvality ich osvojenia** napr. poznatky získané prostredníctvom vlastnej aktívnej činnosti žiakov sú trvácnejšie, menej a pomalšie sa zabúdajú, **od účinnosti boja proti zabúdaníu** (precvičovanie, opakovanie, uplatňovanie vedomostí, zručností v praxi).

Trvácnosť a operatívnosť výsledkov vyučovacieho procesu možno dosiahnuť (Petty 2006; Turek 2014; Petlák 2016) najmä:

- motiváciou žiakov,
- voliť primerané množstvo učiva s logickou štruktúrou,
- využívať aktivitu, samostatnosť žiakov pri osvojovaní si učiva,
- aktívnym opakovaním,
- poskytovaním spätnej väzby žiakom, t.j. systematickým preverovaním vedomostí žiakov,
- využívaním mnemotechnických pomôcok, napr. Akrostikou¹⁰ pre lepšie zapamätanie si farieb dúhy: **Č**ervená **o**pica **ž**rala **z**elený **m**elón **i**ndickému **f**akírovi (červená, oranžová, žltá, zelená, modrá, indigo (tmavo-modrá), fialová.

Zásada uvedomelosti a aktivity

Zásada uvedomelosti a aktivity (Petlák 2016, s. 113) vyjadruje „požiadavku, aby žiaci k učebnej činnosti pristupovali uvedomele a aby vlastnou aktívnou činnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky.“ V kapitole 3 sme upozornili na moderné koncepcie vyučovania, ktoré kladú do popredia aktivitu žiaka.

Uvedomelosť znamená, aby žiak vedel čo sa učí, prečo sa to učí. Uvedomelosť ďalej vyjadruje nielen postoj žiakov k učeniu, ale vzťahuje sa i na kvalitu osvojovaných poznatkov. Podľa M. Kurelovej

¹⁰ Akrostika je vymyslená veta, kde prvé písmeno každého slova je pomôcka k zapamätaniu si myšlienky.

(2009, s. 271) uvedomelé osvojené poznatky charakterizuje čo, že sú hlboko pochopené a žiak na ich základe dokáže, niečo vykonať – vysvetliť, aplikovať v praxi a pod. Medzi uvedomelosťou a aktivitou žiakov existuje vzájomná súvislosť, podmienenosť. Žiaci nemôžu byť aktívni, ak nechápu preberanú učebnú látku, no na druhej strane, nemôžu učebnej látky rozumieť bez aktívnej účasti na poznávacom procese.

Uplatňovanie zásady uvedomelosti a aktivity vyžaduje zo strany učiteľa napr.:

- využívať vstupné a priebežné motivačné metódy,
- využívať predchádzajúce vedomosti, skúsenosti žiakov, z mimoškolského, nezámerného učenia,
- uplatňovať aktívnu a tvorivú činnosť žiakov s využívaním problémových, kooperatívnych metód vyučovania,
- umožniť žiakom realizáciu vlastných tvorivých a netradičných prístupov a pod.(Petlák 2016)

Zásada systematickosti

Táto zásada reaguje na známu skúsenosť, že poznatky osvojené v určitom logickom usporiadaní sú pre žiaka lepšie pochopiteľné, zapamätateľné a použiteľné v praxi. To ale vyžaduje, aby bolo učivo usporiadané do logicky usporiadaného systému učiva, so zreteľom na vekové osobitosti žiakov.

Zásada vedeckosti

Zásada vedeckosti vedie učiteľa k tomu, aby vyučovanie bolo po všetkých stránkach na vedeckej úrovni. Od učiteľa sa očakáva, že bude celoživotne udržiavať kontakt s vedeckými disciplínami, ktoré sú základom jeho vyučovacích predmetov. Vyjadruje požiadavku, aby učebná látka zodpovedala aktuálnym poznatkom vedy a techniky. Uplatňovanie zásady vedeckosti vo vyučovaní má dve stránky:

1. Žiaci sú zoznamovaní s najnovšími vedeckými poznatkami, vrátane spôsobu ich objavenia.
2. Učiteľ vedecky riadi vyučovací proces, to znamená, že pri výučbe sa opiera o najnovšie poznatky psychologických a pedagogických disciplín, vrátane poznatkov predmetovej didaktiky, a na základe analýzy a hodnotenia úrovne vývoja žiakov volí najoptimálnejšie metódy a formy práce.

Zásada spojenia teórie s praxou, školy zo životom

Táto zásada upozorňuje učiteľa, že škola nie je uzatvoreným systémom, ale je spojená s okolím mnohými väzbami. Vyjadruje požiadavku (Turek 2014), zaraďovať také vyučovacie predmety do učebného plánu, ktoré zabezpečia spojenie teoretických poznatkov s efektívnou prípravou pre život a výkon povolania. Ako popisujú

autori K. László a Z. Osvaldová (2014, s. 101) prostredníctvom integrity medzi teóriou a praxou žiak spoznáva zmysel učiva, predmetu, jeho využiteľnosť v školskom živote, učí sa teoreticky zdôvodniť praktické, aj neškolské skúsenosti, narába s metódami, ktoré podporujú jeho individuálny rozvoj, vidí a chápe vzťahy medzi zákonitostami a konkrétnymi vzťahmi a pod.

Zásada vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces

Táto zásada vyjadruje podľa I. Tureka (2014, s. 159) požiadavku „zabezpečiť čo najpriaznivejšie a najvhodnejšie organizačné, hygienické, ergonomické i psychologické podmienky na realizáciu vyučovacieho procesu. Vyučovanie by malo napr. prebiehať v odborných učebniach, v ktorých je dostatok učebných pomôcok, didaktickej techniky, kde sú vytvorené dobré estetické a ergonomické podmienky. Už J.A. Komenský (1991, s. 113) zdôrazňoval: *„Škola má byť miestom ľúbezným, vábiacim oči vnútri i zvonku. Vnútri nech je svetlá, čistá miestnosť, ozdobená na všetkých stranách malbami, či už to budú portréty význačných mužov, či zemepisné mapy, či nejaké historické pamiatky, či nejaké ozdoby. Zvonku nech je pri škole nielen voľný priestor na prechádzky a hry, ale aj nejaká záhrada, do ktorej by sa mali niekedy púšťať a nabádať, aby si pásli oči pohľadom na stromy, kvety a byliny.“*

Didaktické zásady sa v školskej praxi prelínajú. V podstate iba súčasné dodržiavanie všetkých zásad umožňuje kvalitný priebeh a výsledok vyučovacieho procesu. Správne uplatňovanie didaktických zásad predpokladá, aby učiteľ nielen dobre teoreticky ovládal samotné didaktické zásady, ale disponoval aj vedomosťami, ktoré sú na ich uplatnenie nevyhnutné (vedomosti zo svojej aprobácie, z didaktiky, z všeobecnej a vývinovej psychológie a pod.



Otázky a úlohy:

Úloha č.1: Vysvetlite, prečo je potrebné, aby učiteľ poznal didaktické zásady a rešpektoval ich vo vyučovacom procese.

Úloha č.2: Charakterizujte podstatu jednotlivých didaktických zásad.

Úloha č.3: Zamyslite sa nad vzťahom didaktických zásad k organizačným formám, vyučovacím metódam, k učivu. Uveďte a zdôvodnite príklad uplatnenia ľubovoľnej didaktickej zásady na konkrétnom príklade témy vyučovania z Vašej aprobácie.

Úloha č.4: Vymyslite akrostiku, pomocou ktorej si zapamätáte hlavné didaktické zásady.

Použitá literatúra:

- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. et al., 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- KALHOUS, Z, OBST, O. et al., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOMENSKÝ, J. A., 1991. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01022-3.
- LÁSZLÓ, K. a Z. OSVALDOVÁ., 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0690-0.
- LEHNER, M., 2009. *Allgemeine Didaktik*. Wien: HauptVerlag Bern, Stuttgart, Wien. ISBN 978-3-8252-3245-0.
- MAŇÁK, J., 1993. *Nárys didaktiky*. Brno: PF MU. ISBN 80-210-0210-7.
- PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-064-7.
- SPRENGER, M., 2011. *Damit was hängen bleibt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-62717-9.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8186-004-5.
- WHITAKER, T., 2009. *Was gute Lehrer anders machen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-62655-4.

8 UČITEĽ

Po preštudovaní kapitoly čitateľ dokáže:

- vysvetliť vlastnými slovami pojem osobnosť;
- uviesť rozdiel medzi pojmami osobnosť a rola;
- charakterizovať etapy vo vývine učiteľovej osobnosti;
- popísať štruktúru kompetencií učiteľa.

8.1 Pedagogicko-psychologické vymedzenie pojmu osobnosť

Je všeobecne známe, že učiteľ patrí k najdôležitejším činiteľom vo vyučovacom procese. Je to práve jeho osobnosť, osobnostné vlastnosti, odborné ako aj pedagogické vzdelanie, jeho zanietenie pre učiteľské povolanie a rad ďalších pozitívnych vlastností, ktoré sú základným kameňom úspechu v príprave ďalšej generácie mladých ľudí pre život v spoločnosti.

Osobnosť učiteľa je kľúčom k úspechu v jeho činnosti. Ako uvádzajú učebnice psychológie, psychologické slovníky (Drliková 1992; Hartl 2000; Nakonečný 2003) pojem osobnosť nie je ustálený, nemá jednotnú definíciu. Pre ilustráciu uvádzame definíciu pojmu osobnosť podľa M. Nakonečného (2003, s. 245), ktorý ju charakterizuje ako: „hypotetický konštrukt vyjadrujúci vnútornú podstatnú dynamickú organizáciu ľudskej psychiky, ktorá determinuje jej vonkajšie prejavy. Pojem osobnosť sa v súčasnosti používa v rôznych významoch. V bežnej reči má mnohokrát hodnotiaci charakter, iný význam nadobúda napr. v psychológii, v sociológii a pod. Čitateľ tohto textu musí vychádzať zo znalostí psychológie osobnosti, ktorá je súčasťou povinnej učiteľskej vzdelanosti. Naš text preto nesmeruje k hĺbkovému psychologickému vysvetľovaniu pojmu **osobnosť**, ale snažíme sa psychologické poznatky využívať v spojení slov učiteľova osobnosť.

Pojem osobnosť sa v psychológii vyvíjal v rôznych protikladných a vzájomne odlišných poňatií určených psychologickou školou alebo teoretickými východiskami, ktoré autor zastával. Pre lepšie pochopenie osobnosti uvádzame v Tabuľke 26 niektoré z uznávaných definícií pojmu osobnosť.

Tabuľka 26 Vymedzenie pojmu osobnosť podľa viacerých autorov

Vymedzenie pojmu osobnosť	
J. B. Watson (1924)	„konečný produkt nášho systému zvykov.“
H.J. Eysenck (1960)	„ako viac, alebo menej stabilnú a trvajúcu organizáciu osobnostného charakteru, temperamentu, intelektu, ktorá determinuje jedinečné prispôsobenie sa jednotlivca okoliu.“

G.W. Allport (1961)	<i>"za dynamickú organizáciu takých psychologických systémov, vnútorných podmienok individua, ktoré determinujú jeho jedinečné prispôbovanie sa okoliu (In: Ďurič, Bratská et al., 1977, s. 211-212).</i>
D. Kováč (1985)	<i>„ako psychologickú realitu, ktorú tvoria komponenty biologického a sociálneho pôvodu“ (In: Drlíková et al. 1992, s. 83).</i>

Osobnosť každého človeka, ako uvádza Z. Vašašová (2005), sa formuje v zložitom procese v neustálej interakcii s mieniacim sa prostredím. Napriek mnohým zmenám, ktoré sa prejavujú v správaní človeka, existuje určitá súčinnosť, jednota medzi vnútornými systémami (vlastnosťami) osobnosti, ktoré tvoria jej vnútornú skladbu. Napriek mnohým, aj kontroverzným názorom na obsahovú stránku štruktúry osobnosti, možno podľa V. Kačániho et al. (1999) zjednodušiť nasledovné vlastnosti osobnosti:

Tabuľka 27 Štruktúra vlastností osobnosti

Vlastnosti osobnosti	
1. aktivačno-motivačné	Pudy, potreby, záujmy, zvyky, ideály, plány
2. vzťahovo-postojové	Postoje, citové vzťahy, charakter, svetonázor
3. výkonové	Inštinkty, poznatky, schopnosti
4. sebaregulačné vlastnosti	Vôľové vlastnosti, sebauvedomenie, sebahodnotenie, svedomie
5. dynamické vlastnosti	Temperament

- 1. Aktivačno-motivačné vlastnosti** - predstavujú sústavu hodnôt, na základe nich riadi a usmerňuje jednotlivec svoje správanie vo vzťahu k realite vonkajšieho sveta. Patria k nim pudy, potreby, záujmy, zvyky, ideály a životné plány.
- 2. Vzťahovo-postojové vlastnosti** – predstavujú systém hodnôt, ktoré jednotlivec uplatňuje vo svojej reálnej spoločenskej aktivite. Patria k nim postoje, citové vzťahy, charakter a svetonázor.
- 3. Výkonové vlastnosti** – predstavujú kvalitu a kvantitu, čo jednotlivec dokáže, aké má predpoklady na riešenie zložitých situácií. Sem patria inštinkty, poznatky a schopnosti.
- 4. Sebaregulačné vlastnosti** – predstavujú schopnosť človeka, do akej miery vie ovládať a riadiť svoje správanie, aký si vytvára obraz o sebe. Tu môžeme zaradiť vôľové vlastnosti, sebauvedomenie, sebahodnotenie a svedomie.

- 5. Dynamické vlastnosti osobnosti** – charakterizujú priebeh prežívania a správania z hľadiska intenzity a tempa. Sem patrí najmä temperament.

8.2 Učiteľská rola z pohľadu vybraných teoretických východísk

Každý človek v priebehu života prechádza osvojovaním si a plnením rozličných rolí, napr. rola dieťaťa, syna, otca, manžela, matky, učiteľa atď. Ako uvádza psychologický slovník, slovo „rola“ predstavuje termín, ktorý sa používa v spoločenských vedách na označenie predpokladaného spôsobu správania jedinca v určitej sociálnej situácii, pre ktorú je daná konkrétna spoločenská norma (Hartl, Hartlová 2000, s. 512). Podľa J. Mareša (1998) učiteľská rola je odborný pojem, ktorý popisuje učiteľovu individuálnu koncepciu edukácie na nižšej úrovni zovšeobecnenia spolu s cieľom, učivom, metódami a formami práce, žiakom a spomínanou rolou. V pedagogike sa termín rola používa ako synonymum k slovu funkcia, úloha. V učiteľovej role sú teda obsiahnuté mnohé čiastkové roly, ktoré učiteľ v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu vykonáva. Podľa B. Lazarovej a A. Prokopovej (2004) sa učitelia najčastejšie cítia v role vzdelávateľa, hodnotiteľa, vychovávateľa, pomocníka a pod. Podľa J. Vašutovej (2004) zastáva učiteľ vo vyučovacom procese predovšetkým rolu:

- poskytovateľa poznatkov a skúseností,
- poradcu a podporovateľa,
- projektanta a tvorcu,
- diagnostika a klinika,
- reflexívneho hodnotiteľa,
- triedneho a školského manažéra,
- socializačného a kultivačného tvora. (In: Dytrtová, Krhutová 2009, s.36-37)

Na učiteľskú rolu môžeme nazerať z pohľadu viacerých autorov (napr. Bidlle 1995; Ďuričková 1999; Vašutová 2004; Lazarová, Prokopová 2004) a z mnohých teoretických východísk (behaviorálny, humanistický, duchovnovedný prístup a iné) o ktoré sa autori opierajú.

a) Učiteľská rola z pohľadu behaviorálnych teórií

Behaviorálny prístup umožňuje opísať činnosť, správanie bez toho, aby sme sa zaujímali o to, čo sa deje vo vnútri ľudského organizmu. Behaviorizmus chápe školu ako prostredie, ktoré je potrebné technologicky usporiadať tak, aby produkovalo kladné podnety. Behavioristi sa zaoberali usporiadaním učebnej látky po malých, ľahšie zvládnuteľných krokoch. B. F. Skinner vytvoril koncepciu programovaného učenia (viď podkapitolu Programované vyučovanie). Učiteľ je z pohľadu behavioristov videný v role **tzv.**

trénera. Učebný proces považuje za tréning, za priamy, vedomý, lineárny proces a učenie za nadobúdanie nového správania.

b) Učiteľská rola z pohľadu humanistických teórií

Humanistický prístup k vzdelávaniu zdôrazňuje zameranie na rozvoj psychických procesov človeka, t.j. rozvíjanie skrytých, driemajúcich, potenciálnych síl osobnosti. Aby k tomu došlo, musí najprv dôjsť k uvoľneniu spontaneity, autenticity a tvorivosti osobnosti. Učiteľ z pohľadu humanistického prístupu vystupuje vo vyučovacom procese v **roli tzv. facilitátora** (resp. terapeuta). Podľa viacerých autorov (Rogers 1994; Švec 1995; Grasha 1999; Fenstermacher, Soltis 2008 a iní) je učiteľ facilitátor, je „láskavým“ sprievodcom na ceste za poznaním, ktorý rozvíja možnosti žiakov prostredníctvom ich vlastných aktivít a vlastnej činnosti. Ďalej vedie žiakov k tomu, aby na základe svojich možností dosiahli vlastný a v danej chvíli maximálny možný rozvoj, t.j. vysokú úroveň sebaaktualizácie a seba porozumenia. Je to učiteľ, ktorý nevníma žiaka za „objekt výučby“, ale zaujíma sa a pozná taktiež jeho potreby, želania a vlastnosti svojich žiakov. Podľa C. Rogersa (1994) stať sa facilitátorom vyžaduje od učiteľa nesmierne veľa úsilia práve v motivačnej rovine.

8.3 Genéza učiteľovej osobnosti

Učiteľom sa človek nerodí, ale postupne sa ním stáva. Každá osobnosť je súčasťou určitého prostredia, ktoré ju vo väčšej či menšej miere ovplyvňuje a na ktoré jedinec reaguje určitým, individuálne špecifickým spôsobom. Vývoj a utváranie učiteľovej osobnosti je zložitý proces. Poznatky L. Ďuriča, J. Štefanoviča (1977) nestratili na platnosti, preto uvádzame, že utváranie učiteľovej osobnosti je zložitý proces, ktorý závisí od viacerých činiteľov, akými sú: predovšetkým **vrodené vlohy, pedagogické nadanie, motivácia voľby pre povolanie, intenzita učiteľovho úsilia o seba vzdelávanie, seba výchovu, a od jeho životných a pracovných podmienok.**

Utváranie osobnosti, ako uvádza M. Nakonečný (2003), je determinované trojicou faktorov:

- **geneticky vrodenými dispozíciami** (predpokladmi),
- **sociálnou a kultúrnou interakciou** (rodičia, priatelia, spoločnosť, hodnoty a iné),
- **a učením sa** (kognitívnym, sociálnym, emotívnym).

Každý z nás prichádza na svet s geneticky vrodenými dispozíciami, ktoré sú pre nás typické a jedinečné, a ktoré sa v našom živote prejavujú. To akým spôsobom sa budú dispozície rozvíjať závisí v prevažnej miere od typu osobnosti jedinca, od interakcie dieťaťa s rodičmi a od interakcie s ostatným sociálnym prostredím. Každý

jednotlivec reaguje na interakciu s prostredím v závislosti od svojich genetických, vrodených dispozícií.

Kultúrne špecifiká spoločnosti, v ktorej sa osobnosť utvára, je takisto dôležitým faktorom ovplyvňujúcim tento proces. Ide predovšetkým o hodnoty, postoje, spoločenské normy, zvyky, tradície, ktoré sú pre danú spoločnosť typické. Rôzne kultúry ako napr. indická, čínska, africká a európska sa v tomto smere zásadne odlišujú.

Do procesu utvárania učiteľovej osobnosti vstupujú aj získané dispozície a vlastnosti osobnosti počas obdobia vývinu osobnosti. Získané dispozície osobnosti sa na rozdiel od vrodených dispozícií zväčša menia a to v závislosti od toho ako osobnosť dozrieva. Týmto získaným a vrodeným dispozíciám a vlastnostiam hovoríme osobnostné predpoklady alebo jednoducho osobnosť jednotlivca (Chmelárová, Sawicki, Kováč 2010, s. 7-8).

Učiteľovu osobnosť môžeme na jednej strane utvárať vo výchovnovzdelávacom procese, v rámci ktorého práve vzájomná interakcia subjektu (nositeľa profesie) a objektu (školy) kladie základ pre zrod učiteľovej osobnosti. Na strane druhej je učiteľova osobnosť výsledkom takisto seba výchovy, dlhodobej a cieľavedomej práce na sebe samom. Vo vývoji učiteľovej osobnosti môžeme určiť viacero vývojových štádií, ktoré sú neodlučiteľne spojené so životným obdobím učiteľa. V domácej ako aj zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými etapami (fázami) vo vývoji učiteľovej osobnosti:

Tabuľka 28 Fázy vývoja učiteľovej osobnosti

Fázy profesionálnej dráhy učiteľa	
V. Špendla (1974) – 5 fáz: 1. fáza orientačná 2. fáza profesionálnej prípravy 3. fáza adaptačná 4. fáza integračná 5. fáza stabilizácie	J. Loevingerová (1974, In: Lukas 2011, s. 60) – 4 fázy: 1. fáza seba-ochraňujúca 2. fáza konformná 3. fáza svedomitá 4. fáza autonómna
S. Svatoš (1995) – 3 fázy: 1. fáza autonómna 2. fáza alternatívna 3. fáza optimálna	Z. Kollariková (1993) – 4 fázy: 1. fáza orientačná 2. fáza prípravná 3. fáza adaptačná 4. fáza sebaregulačná
B.E. Steffy (2000) 5 fáz: 1. fáza nováčika 2. fáza začínajúceho učiteľa 3. fáza profesionála 4. fáza distingvovanosti a význačnosti 5. fáza ukončenia kariéry	J. Lukas (2011, In: Mareš 2013, s.436) 6 fáz: 1. fáza nástupu na školu, začiatok učiteľskej kariéry 2. fáza stabilizácie 3. fáza experimentovania a modifikovania postupov

	<p>4. fáza prehodnotenia doterajších snáh</p> <p>5. fáza vyrovnania a ukľudnenia</p> <p>6. fáza sťahovania sa do ústrania, opustenie profesie.</p>
--	--

Nakoľko sú vyššie spomenuté etapy vo vývoji učiteľovej osobnosti vo všeobecnosti podobné a autori ich vysvetľujú, až na menšie rozdiely rovnakým spôsobom, podrobnejšie sa budeme zaoberať fázami vo vývoji učiteľovej osobnosti len od jedného autora, k názoru ktorého sa prikláňame.

Pedeutológ V. Špendla (1974) ako vyplýva z Tabuľky 28, rozlišuje 5 fáz – vývinových etáp rastu učiteľovej osobnosti. Je to:

1. fáza – orientačná fáza

Orientačná fáza súvisí s prvou profesionálnou voľbou. Je typická hľadaním a fixovaním zámeru stať sa učiteľom. Prevláda najmä v detstve, vo veku okolo 10. – 15. roku, kedy môžeme záujem o učiteľské povolanie spozorovať v detských hrách, ako aj v silnom rozhodnutí pre štúdium na strednej pedagogickej škole. Voľba pre učiteľské povolanie býva, podľa M. Černotovej (1997), B. Kasáčovej (2004) ovplyvnená viacerými faktormi. Najčastejšie je to práve *osobný príklad príbuzných (povolanie rodičov), ďalej neprijatie na inú školu (druhá škola v poradi), voľba ľahšieho štúdia a pod.*

2. fáza - fáza profesionálnej prípravy

Táto fáza, ako už zo samotného názvu vyplýva, súvisí s prípravou na povolanie v inštitúciách pre vzdelávanie učiteľov. Máme na mysli stredné pedagogické školy, ďalej filozofické, pedagogické a iné fakulty s učiteľským zameraním štúdia. Príprava na učiteľské povolanie, jeho štúdium na spomínaných školách pre prípravu učiteľov je faktor, ktorý v najvyššej miere prispieva k formovaniu učiteľovej osobnosti. Práve tu sa kladú základy učiteľovej osobnosti. Tam sa formuje, z profesionálnej predtým amorfnej osobnosti, učiteľ z povolania. Štúdium na vysokej škole uschopňuje mladého človeka vykonávať toto povolanie odborne a na úrovni doby. No zároveň, ako poznamenáva V. Špendla (1974), zabráňuje mu do určitej miery stať sa niekým iným ako učiteľom. Na konci tejto fázy by mal každý absolvent disponovať nielen odbornými, ale aj pedagogickými a sociálnymi zručnosťami, ktoré mu zabezpečia samostatnosť a úspech vo výkone učiteľskej profesie. Ďalej by mal mať absolvent takisto rozvinuté charakterové, citovo-temperamentové vlastnosti a osvojené pracovné vlastnosti. Dôležitou úlohou je takisto rozvinúť v sebe kladný vzťah k deťom, lásku k učiteľskému povolaniu. Kvality tejto fázy a dĺžka profesionálnej prípravy sú rôzne a špecifické v rôznych krajinách. V našich podmienkach zaznamenávame rozdiel napr.: v pomere dĺžky

teoretickej prípravy budúcich absolventov učiteľského štúdia. Rozdielne sú tiež dĺžka a obsah pedagogických praxí. Doteraz realizované výskumy vyjadrujú najmä nespokojnosť s malou dotáciou hodín pre pedagogickú prax ako i s úrovňou kvality práce tzv. cvičných škôl a cvičných učiteľov.

Táto otázka je doposiaľ nedostatočne riešená preto, že nie sú na úrovni legislatívy stanovené tzv. štandardy učiteľovho výkonu. Nejednotnosť pretrváva i v definovaní jednotlivých **kompetencií učiteľa**, takže obsahová i formálna príprava študentov pre učiteľské povolanie je v neustálom vývine. Nižšie v podkapitole uvádzame, príklady definovania kompetencií učiteľa viacerých autorov.

3. fáza – adaptačná fáza

Adaptačná fáza predstavuje fázu prvých začiatocných krokov v učiteľskom povolaní v ktorej dochádza k stretnutiam medzi teóriou a praxou. Vychádzajúc z O. Šimoníka (1995) je to obdobie konfrontácií predstáv a ideálov mladého učiteľa s často tvrdou realitou, kde sa konfrontujú napr. osobné ambície, predstavy mladého učiteľa s výsledkami, ktoré dosahuje u žiakov, jeho námaha spojená s prípravou v konfrontácii so skutočným výkonom profesie, finančné odmeňovanie za jeho prácu a pod. Nezanedbateľné sú aj prvé skúsenosti s učiteľským zborom, kolegami, ale aj kontakty s rodičmi. Niektorí mladí učitelia bývajú v tejto fáze bezbranní, nakoľko sa nenaplnili ich predstavy a očakávania. Ako konštatuje P. Urbánek (2005), značná časť študentov učiteľských aprobácií je už v priebehu štúdia rozhodnutá prácu učiteľa z rôznych dôvodov nevykonávať. Tí, ktorí nastúpia do povolania často prežívajú tzv. „*nástupný, úvodný šok*.“ Práve rozdiel medzi predstavami a skutočnosťou začínajúceho učiteľa môže viesť až k tomu, že učiteľ buď rezignuje na toto povolanie, alebo sa stane ľahostajným k sebe, alebo k svojim žiakom, začne si od žiakov, kolegov v zbere budovať väčší odstup. Dôsledky týchto faktorov môžu prerásť do javu tzv. **vyhorenia (burnout efektu)**. Drotárová (2006 s. 88) definuje syndróm vyhorenia „*ako stav úplného fyzického, emocionálneho a mentálneho vyčerpania spojeného so stratou motivácie*.“ Ako sa prejavuje vyhorenie? Napr. Ch. Stock (2010) delí príznaky syndrómu vyhorenia do troch základných oblastí: *vyčerpanie, odcudzenie, pokles výkonnosti*.

Tabuľka 29 Príznaky burnout efektu

Prejavy syndrómu vyhorenia		
Vyčerpanie		
	emočné	skľúčenosť, beznádej, bezmocnosť, strata ovládania (plač, výbuchy zlosti), pocit strachu, strata odvahy, samostatnosti ...

	fyzické	nedostatok energie, chronická únava, náchylnosť k nehodám, chorobám, poruchy spánku, pamäte, koncentrácie, tráviace problémy ...
Odcudzenie		odosobnený, ľahostajný postoj k svojej práci, postupná strata ideálov, cieľavedomosti, záujmu, negatívne vnímanie vlastnej osoby, negatívny postoj k životu, stráca sa schopnosť nadviazať a udržiavať spoločenské vzťahy, pocit menejcennosti ...
Pokles výkonnosti		strata dôvery voči vlastnej pracovnej schopnosti a výkonnosti, znížená produktivita, výkonnosť, nerozhodnosť, strata motivácie, pocit zlyhania ...

Výskumom (Černotová 2006) bolo preukázané, že najčastejšími dôvodmi vedúcimi k zmene učiteľského povolania boli: nízke finančné ohodnotenie, sociálno-pracovné ťažkosti (zlý kolektív, zlá pracovná doba), stres, nízky sociálny status učiteľa, nechť učiteľov celoživotne sa vzdelávať a ťažkosti pri zvládaní výchovných problémov a iné. V ostatnom období do popredia vystupuje i jav viktimizácie¹¹ (Tomášek 2008) učiteľskej profesie.

Adaptačná fáza má aj ďalšie svoje úskalie. Nebezpečím adaptačnej fázy je podľa M. Černotovej (1997) aj tzv. „zaspanie na vavrínoch“, ktoré sa môže dostať po prvých úspechoch v práci. Práve to môže viesť k zleniveniu, k zníženiu ambícií, tvorivosti učiteľa.

Každý nový pracovník, teda i učiteľ, sa na svojom pracovisku musí najskôr zorientovať, zoznámiť s budúciimi kolegami, žiakmi ako aj so svojimi povinnosťami a pod. Úspešnej adaptácii neskúseného, začínajúceho učiteľa napomáha tzv. uvádzajúci učiteľ, ktorého kariérovú pozíciu a povinnosti z nej vyplývajúce, nariaďuje zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V § 33 v odstavci 7 uvedeného zákona sa uvádza: „Uvádzajúci pedagogický zamestnanec koordinuje a zodpovedá za priebeh adaptačného vzdelávania začínajúceho pedagogického zamestnanca.“ Výsledok hodnotenia vedie k ne-/ukončeniu adaptačného vzdelávania. Vyjadruje mieru osvojenia si profesijných kompetencií samostatného pedagogického zamestnanca.

Z uvedeného vyplýva, že uvádzajúci učiteľ pristupuje k začínajúcemu učiteľovi v roli tzv. poradcu, inštruktora. Uvádzajúci učiteľ by sa mal preto podľa R. Dytrtovej, M. Krhutovej (2009) vyznačovať:

- *dobrými profesionálnymi vedomosťami,*
- *má využívať metódy kontroly a stratégiu vedenia žiakov vo vyučovaní,*

¹¹ Viktimizácia učiteľskej profesie – skúma sa učiteľ ako obeť násilia

- *má vedieť vytvoriť sociálnu atmosféru a vedieť komunikovať s partnermi školy,*
- *má si vedieť udržať profesionálny image,*
- *má byť schopný sebahodnotenia a sebauvedomenia.*

Pre adaptačnú fázu je takisto typické ďalšie sebazdokonaľovanie sa učiteľa, jeho sebazvdelávanie sa v odbore, ale i v celkovej vzdelanosti a kultúrnosti. Učiteľia, ktorí na to nezabudnú, prekonajú fázu adaptácie po piatich až siedmich rokoch. Táto fáza predstavuje pomerne dlhé obdobie, ktoré je plné „pedagogických zákrut“. Adaptačné obdobie je, podľa V. Špendlu (1974), na prácu učiteľa veľmi náročné, zvlášť na stabilitu, konzistenciu jeho osobnosti, na telesnú i psychickú odolnosť. Od učiteľa vyžaduje i určitú úroveň citového zázemia (In: Černotová 1997, s. 15).

4. fáza – fáza integračná

Charakteristické pre integračnú etapu je skutočnosť, že práve v tejto fáze sa učiteľova osobnosť sceľuje, prijíma určité znaky povolania ako trvalé vlastnosti svojej osobnosti. Učiteľ dospieva k svojmu ustálenému *vyučovaciemu štýlu*, a mnohí aj k *pedagogickému majstrovstvu*, k vynikajúcim výkonom, k vysokej efektívnosti vo svojej práci.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 356) popisuje vyučovací štýl ako *„svojský postup učiteľa, ktorý učiteľ uplatňuje vo vyučovaní, a ktorý používa vo väčšine situácií pedagogického typu nezávisle na téme, triede a ďalších okolnostiach.“* Je to štýl, ktorý je relatívne stabilný a ťažko sa mení. K. Starý (2007) charakterizuje učiteľov vyučovací štýl, ako *„niečo čo vychádza z učiteľovho poňatia výučby a prejavuje sa v projektovaní (plánovaní, príprave) konkrétnych vyučovacích hodín, ako aj priamo vo výučbe, a to v učiteľovom implicitnom - myslení a vyučovacích postupoch.“*

Na základe analýzy vyššie uvedených definícií, môžeme konštatovať, že pod vyučovacím štýlom rozumieme práve typický spôsob konania učiteľa, prejavujúci sa v štruktúre učiteľových výučbových aktivít, forme a obsahu jeho komunikácie so žiakmi, ako aj v spôsobe akým organizuje prácu a rieši pedagogické situácie na hodine. Vyučovací štýl sa vytvára v priebehu pedagogickej praxe, závisí od mnohých faktorov ako napr. od učiteľovej osobnosti, od jeho štýlu myslenia, jeho osobných skúsenosti a pod. S akými vyučovacími štýlmi sa môžu žiaci, študenti ako aj začínajúci učiteľia stretnúť v školskej praxi? Nám známa literatúra - rozlišuje viacero druhov štýlov. Na jednej strane stojí ich klasické (tradičné) rozdelenie a na druhej strane sa nachádzajú autori, ktorí ponúkajú modernejší (dobový) pohľad na ich klasifikáciu (viď Tabuľka 30). Novosť, modernosť dobového rozdelenia možno poznať napr. v pomenovaní štýlov, v širších kritériách (metódy, ciele, učivo, vlastnosti a potreby žiakov, interakcia medzi učiteľom a žiakmi) na základe ktorých autori

charakterizujú dané štýly, ako aj v snahe o ich historické zdôvodnenie, určenie koreňov.

Tabuľka 30 Klasifikácia vyučovacích štýlov

Klasifikácia vyučovacích štýlov			
klasické (tradičné)		dobové (moderné)	
K. Lewin (1939)	autoritatívny demokratický laissez-faire	A.F. Grasha (1999)	expertný formálne autoritatívny osobného vzoru facilitujúci delegujúci (autonómny)
H.H. Anderson (1945)	dominatívny integratívny		
N.A. Flanders (1970)	direktívny nedirektívny	G.D. Fenstermacher a J.F. Soltis (2008)	exekutívny facilitačný liberálny
P. a S.J. Schonour (2004)	despotický tolerantný nestranný autoritatívny		
I. Turek (2014)	autoritatívny demokratický liberálny nevyhranený		

Tradične pod pedagogickým majstrovstvom rozumieme takú pedagogickú prácu, pri ktorej učiteľ dosahuje vynikajúce výchovno-vzdelávacie výsledky pri tvorivom uplatňovaní najpokrokovejších poznatkov a skúseností, dodržiavaní zásad duševnej hygieny (osobnej i žiakov) a uplatňovaní pedagogického taktu v prístupe k žiakom. Dôkaz o učiteľovom pedagogickom majstrovstve môžeme podľa L. Ďuriča (1977) vidieť v nasledovnom:

1. Učiteľ dosahuje na a mimo vyučovacej hodiny *vynikajúce výchovno-vzdelávacie výsledky*.
2. Učiteľ *spája výchovnú a vzdelávaciu prácu*, t.z. nevenuje sa iba vyučovaniu a zanedbáva výchovu žiakov alebo opačne.
3. Učiteľ sa *venuje žiakom aj mimo vyučovania a v potrebnej miere aj mimo školy*.
4. *Vynikajúce výchovno-vzdelávacie výsledky nedosahuje učiteľ na úkor duševného a telesného zdravia žiakov alebo svojho vlastného*.
5. *Správne organizuje svoju pedagogickú prácu tak, aby sa zbytočne priveľmi a predčasne nevyčerpal (nevyhorel), a to tak*

v priebehu vyučovacieho dňa, ako aj v mladších, resp. stredných rokoch svojej učiteľskej činnosti.

Pedagogické majstrovstvo učiteľa predstavuje teda syntézu viacerých faktorov, akými je: učiteľovo pedagogické nadanie, jeho filozoficko-politická, odbornopedagogická a všeobecno-vzdelanostná príprava a pedagogické skúsenosti. Ak učiteľ disponuje pedagogickým nadaním, to samo o sebe ešte nestačí na dosiahnutie pedagogického majstrovstva. Dospieť k pedagogickému majstrovstvu vyžaduje napr. podľa americkej autorky R. R. Jackson (2009), aby si učiteľ v prvom rade osvojil mentalitu expertov, t.j. spôsob ich uvažovania, postoje k vyučovaniu, k žiakom, k samotnému učiteľskému povolaniu a pod. Dôležité je takisto, aby učiteľ rešpektoval a uplatňoval vo vyučovacom procese tzv. princípy expertov, a to:

1. Experti veľmi dobre poznajú svojich žiakov, a to nielen po ich vedomostnej stránke, ale poznajú aj ich záujmy, záľuby, rodinné a kultúrne zázemie.
2. Experti sú si dobre vedomí toho, kam smerujú ich žiaci.
3. Experti sú sebaistí v tom, že žiakov dostanú do cieľa.
4. Experti podporujú svojich žiakov na ich ceste.
5. Experti využívajú veľmi často spätnú väzbu na odstraňovanie osobných nedostatkov, zdokonaľovanie kladných osobných vlastností, a to nielen u svojich žiakov, ale aj u seba samotných.
6. Experti upriamujú svoju pozornosť predovšetkým na kvalitu a nie na kvantitu.
7. Experti stanovujú veľmi jasné hranice medzi povinnosťami (úlohami) učiteľa a povinnosťami žiakov (Jackson 2009, s. 18). Expertnosťou učiteľov sa zaoberajú viacerí autori, v Českej republike najmä M. Pišová (2013) et al.

Výskumy J. Kohnovej (1995), M. Zelinovej (2004) dokumentujú, že rovnako ako v iných profesiách, tak i v učiteľskej profesii je hŕstka učiteľov, ktorí sa bránia osobnostnému a profesionálnemu rozvoju a zmenám vo vykonávaní učiteľskej profesie. B. Lazarová (2005) v takýchto prípadoch hovorí o tzv. **rezistencii učiteľov voči zmene** (osobnostnej, interpersonálnej, organizačnej). I keď má výraz v súvislosti s profesionálnym rozvojom negatívny význam, v prípade „rezistentného učiteľa“ nemusí ísť vždy o „zlého“ učiteľa. Za rezistenciu učiteľa nemôžu vždy osobnostné charakteristiky typu: uzavretosť voči zmene, rigidita, pohodlnosť, neochota učiteľa a pod., ale i negatívne skúsenosti, nedostatok stimulácie a podpory zo strany pracovného prostredia, pracovná záťaž, frustrácia, aktuálne osobnostné problémy, syndróm vyhorenia, nedostatky v plánovaní a realizácii zmien a pod. Je pravdepodobné, že väčšina „rezistentných“ učiteľov má skrytý

potenciál, ktorý si zasluhuje pozornosť odborníkov a podporu zo strany kolegov, riaditeľov škôl a lektorov ďalšieho vzdelávania.

Tabuľka 31 Prejavy rezistencie

Prejavy rezistencie	Verbálne prejavy (reč)	Neverbálne prejavy (správanie)
Aktivita (útok)	ODPOR Protiargumenty Výčitky Vyhrážky	VZRUŠENIE Nekľud Vyvolávanie sporov Vytváranie partii
Pasivita (únik)	VYHÝBANIE Mlčanie, málovravnosť Znehodnocovanie, zľahčovanie Vtipkovanie	NECHUŤ Nevšímavosť Únik k inému tímu Choroba

Zdroj: Lazarová 2005, s. 108

V integračne fáze sa takisto obyčajne upevňuje učiteľovo poňatie výučby, jeho vlastný vyučovací štýl. V tejto etape, podľa S. Štecha (1994), učiteľ nie je začiatovník, ale skúsený učiteľ, ktorý už nie je závislý napr. na kategóriách reči, konkrétnej metóde, technike alebo teórii, ale vytvára vlastne teóriu jedinečného prípadu, pre každý prípad novú. Zvlášť v problémových situáciách *nie je rutinný a nepostupuje automaticky*. Skúsený učiteľ takisto *vidí veci ihneď*, poznáva naostro a jeho percepcia akoby priamo organizovala konanie a dávala mu štruktúru a poriadok. Skoro akoby sa vynechával proces myslenia, dochádza k splývaniu subjektu s objektom. Podľa M. Černotovej (1997) má skúsený učiteľ takisto vysoko vyvinutý zmysel pre typičnosť, resp. atypičnosť udalosti alebo situácie, ktorý mu umožňuje *reagovať adekvátne a len keď je to nutné*.

6. fáza – fáza stabilizácie

Poslednou fázou a zároveň poslednou „zastávkou“ na ceste profesionálneho vývinu učiteľa je fáza stabilizácie. Je to fáza tzv. *vyrovnaného, optimálneho, pedagogického výkonu*, kedy učiteľ čerpá z bohatých celoživotných skúsenosti a nazhromaždených vedomostí. Práve jeho skúsenosti, vedomosti, celkový prehľad mu umožňujú dosahovať veľmi dobré výsledky s minimálnym vypätím síl. Táto fáza zvyčajne nastupuje po 25-30 rokoch pedagogickej praxe, kedy sú fyzické a psychické sily na ústupe.

V tejto fáze učiteľ priebežne monitoruje svoje konanie, sleduje odozvy žiakov, celkový charakter vyučovania a hľadá a realizuje optimálne prijateľné konanie. Podobne ako predchádzajúce etapy, aj táto fáza má svoje nebezpečie. Podľa M. Černotovej (1997) sa môže osobnosť učiteľa neustále vzdialovať od pedagogickej, psychologической i odbornej, stále sa rozvíjajúcej teórie. Z učiteľa sa môže stať, podľa

slov autorky, tzv. „pokročilý rutinér“, ktorý nie je ochotný alebo schopný prijímať podnety z teórie i z vlastnej práce tak, aby prinášala inovácie do jeho výučby.

V jednotlivých fázach vývinu učiteľovej osobnosti ako bola napr. adaptačná fáza a fáza stabilizácie sme mohli naraziť na určité nebezpečenstvá, ktoré môžu negatívne pôsobiť na vývoj učiteľovej osobnosti. Pokrivený, nezdravý vývoj učiteľovej osobnosti sa prejavuje (Ďurič, 1977, s. 587) najmä:

- v malichernom kritizovaní a pedantérii,
- v útlme zvedavosti a v nezáujme o hlbšie teoretické vzdelanie
- v sebaaprečňovaní alebo v pocitoch menejcennosti (spoločenské podceňovanie – finančné, stála kritika učiteľa),
- v pocite prázdnoty,
- v strojenosti správania, v neschopnosti uvoľniť sa.
- v úsilí prenášať výchovu do rodiny alebo zanedbá výchovu vlastných detí,
- a vo zvýšenom výskyte istých chorôb akými sú napr. nervové poruchy, pocit únavy a pod.

8.4 Vlastnosti učiteľa

Samostatná vedná disciplína – **pedeutológia**, sa okrem iného zaoberá aj otázkou: Nositeľom akých vlastností má byť učiteľ.

Učiteľovu osobnosť, na rozdiel od iných osobností, v iných povolaniach, charakterizujú viaceré znaky, vlastnosti, ktoré podmieňujú jednak voľbu učiteľského povolania ako aj úspech v jeho činnosti. Zložitost' a náročnosť učiteľského povolania vyvolávala už dávnejšie myšlienku, že na uchádzačov o učiteľské povolanie treba klásť špecifické požiadavky. Učiteľom sa nemôže stať každý, pretože nie každý sa hodí na toto povolanie. Otázkou: „Akými vlastnosťami by sa mal vyznačovať, disponovať učiteľ?“ podnietili v minulosti, ako aj v súčasnosti, zvedavosť odborníkov a stali sa predmetom ich výskumov. Napr. už v 17. storočí J. A. Komenský požadoval, aby bol dobrý učiteľ **múdry, rozvážny, mravný, živý vzor cnosti**. Dobrý učiteľ podľa jeho slov neovláda iba pedagogické umenie, ale takisto musí byť vysoko kultúrny, rozhladený, vzdelaný, ovládajúci umenie reči, osvetľujúci lúčmi svojho vedenia. Veľkú pozornosť učiteľovi venoval v svojich prácach aj významný nemecký pedagóg A. Diesterweg. Dospel k názoru, že dobrý učiteľ má **dokonale ovládať svoje predmety, má mať rád svoje zamestnanie, má byť všestranne, ale hlavne pedagogicky a psychologicky vzdelaný a neustále sám seba zdokonaľujúci** (In: Černotová 1997, s. 10).

Lásku k deťom a k povolaniu zase požadoval od učiteľov napr. J. H. Pestalozzi, L.N. Tolstoj a ďalší. V 70. – 80. rokoch sa u nás venovala pozornosť psychologickému rozboru štruktúry a vlastností osobnosti

učiteľa (Đurič, Štefanovič 1977; Špendla 1974). Napr. podľa Špendlu (1974) sú pre dobrého učiteľa charakteristické nasledovné vlastnosti:

Tabuľka 32 Vlastnosti dobrého učiteľa

Vlastnosti dobrého učiteľa	
1. vzťah k žiakom	spravodlivosť a objektívnosť, pedagogický takt, láska k deťom a povolaniu, náročnosť, prísnosť, vedieť vzbudiť záujem, vedieť si získať žiakov
2. mravný charakter	pravdovravnosť, úprimnosť, ľudskosť, statočnosť, zásadovosť, priamosť, zhoda medzi slovom a činom
3. pracovné vlastnosti	svedomitosť, dôslednosť, presnosť, pracovitosť, zodpovednosť, usilovnosť, dochvilnosť
4. odborný profil	vzdelanie, rozhľad, ovládať materinský jazyk, výrečnosť, mať záujmy a pod.
5. politický profil	politická vyspelosť a uvedomelosť, vlastenectvo
6. osobnostné vlastnosti	autorita, byť osobnosťou, duševná vyrovnanosť, osobná príťažlivosť
7. vôľové vlastnosti	trpezlivosť voči žiakom
8. sociálne vlastnosti	slušné správanie, vystupovanie, priateľskosť, kolektívnosť, obetavosť, citlivosť, zhovievavosť, ohľaduplnosť, dobrosrdečnosť, ochota
9. rozumové vlastnosti	inteligencia, rozvážnosť
10. vzťah k sebe	skromnosť, sebaovládanie, rozumové riadenie vlastných činov a správania
11. citové vlastnosti	pokoj, vyrovnanosť, radostná a optimistická nálada
12. iné	zdravotný stav, učiteľov hlas

Predtým než sa budeme ďalej zaoberať súčasným pohľadom na charakteristiku dobrého učiteľa je potrebné si uvedomiť, ako upozorňujú L.W. Anderson a R. B. Burns (1989), že nejestvuje univerzálna definícia dobrého, či efektívneho učiteľa, keďže sú učitelia navzájom odlišní v množstve osobnostných a profesijných charakteristík, z ktorých len niektoré majú vplyv na efektívnosť vyučovania. No aj napriek tejto skutočnosti môžeme zaznamenať snahy niektorých autorov (Fenstermacher, Soltis 2008) o definovanie dobrého učiteľa. Fenstermacher a Soltis (2008) definujú efektívneho učiteľa, „ako učiteľa, ktorý produkuje, dosahuje v žiackych výkonoch dobré výsledky.“

Novší pohľad na prácu, vlastnosti, charakteristiku dobrého učiteľa nám prinášajú súčasní americkí, ako aj nemeckí pedagógovia

ako sú napr. A. Helmke (2002), H. Meyer (2004), T. Whitaker (2009), R.R. Jackson (2009), J. Baumert (2011), M. Mienert (2012) a iní. U viacerých spomenutých autorov sa môžeme stretnúť s behaviorálnym prístupom k danej problematike.

Nemecký pedagóg A. Helmke (2002) uvádza v celku 7 dimenzií v ktorých efektívni učitelia dosiahli výborné výsledky. Dobrí učitelia sú podľa neho:

1. *efektívni v riadení triedy*. Disciplinárne a iné rušivé faktory sú ojedinelé. Učiteľ ich zaznamenáva a predchádza ním,
2. *vyučovací čas, ktorý majú k dispozícii využívajú účinne (efektívne) k prebratiu učebnej látky*,
3. *vyjadrujú sa jasne a zrozumiteľne*,
4. *prispôbujú požiadavky kladené na žiakov s ohľadom k ich schopnostiam a možnostiam*. Formulujú náročné otázky napr. na porozumenie, riešenie problémov, aplikáciu poznatkov a pod. Pomáhajú a venujú sa slabším žiakom. V triede pracujú so žiakmi v skupinách,
5. *nevývíjajú na žiakov časový nátlak*. Po položení otázky čakajú na odpoveď, sú trpezliví,
6. *dobrí učitelia sa vyznačujú humorom, sú priateľskí, chvália a povzbudzujú žiakov* (In: Euler, Hahn 2007 s. 22-23).

Podľa Strongeho (2002) sa výučba dobrých učiteľov vyznačuje pravidelnou reflexiou vlastnej výučby ako aj pravidelným poskytovaním spätnej väzby žiakom. Dospel k tomu, že:

1. *dobrí učitelia zisťujú, aktivizujú predchádzajúce vedomosti žiakov, aby im cielene pomohli osvojiť si nové vedomosti a zručnosti*,
2. *neustále premýšľajú nad spôsobom, akým by mohli vylepšiť svoju výučbu, aby predišli možným nedorozumeniam, ktoré sa môžu na hodine vyskytnúť*,
3. *v priebehu celého vyučovacieho procesu poskytujú žiakom spätnú väzbu*,
4. *ich spätná väzba je podporujúco-povzbudivá a správne načasovaná* (In: Sprenger 2011, s. 76).

Medzi ďalšie charakteristické črty dobrých učiteľov by sme mohli podľa profesorky M. Mienert (2012) zaradiť nasledovné:

1. *dobrí učitelia disponujú bohatým repertoárom vyučovacích metód, ktoré flexibilne využívajú*,
2. *aktívne zapájajú žiakov do vyučovacieho procesu*,
3. *efektívne využívajú čas na prebratie učebnej látky*,
4. *tempo preberania látky, úlohy na hodine prispôbujú k schopnostiam a možnostiam žiakov*,
5. *majú jasne stanové ciele*,
6. *dokážu odhaliť, predísť a zamedziť rušivým faktorom na vyučovacej hodine*.

Každý dobrý pedagóg vie, že škola, ktorá má vynikajúcich učiteľov je aj vynikajúcou školou. Bez dobrých učiteľov chýba škole základný pilier. Zlepšenie školy je vskutku jednoduchá myšlienka, ale podobne ako mnohé myšlienky, nie je ľahko uskutočniteľná. Stotožňujeme sa s názorom T. Whitakera (2009), že existujú dve možnosti, ako môžeme školu vylepšiť. Prvá možnosť spočíva v nájdení lepších učiteľov a tá druhá v zlepšení tých učiteľov, ktorých máme. Môžeme investovať mnoho nášho času a energie do hľadania programov, ktoré by vyriešili naše problémy, ale vo väčšine prípadov nám neprinesú to zlepšenie, ktoré očakávame. Oveľa viac sa musíme koncentrovať na to, čo je naozaj dôležité. Nejde o programy, organizačné formy, či metódy, ale vždy o ľudí.

8.5 Kompetencie učiteľa

Kvalitný výkon každého povolania si vyžaduje určité profesijné kompetencie, spôsobilosti a zručnosti efektívne vykonávať činnosti typické pre toto povolanie. Hoci sa pojem kompetencia používa v odbornom i v bežnom jazyku, jeho význam ako aj definícia kľúčových kompetencií učiteľa nie je medzi odborníkmi (Švec 1998; Helus 1995; Vašutová 2002, 2004; Kress a Sossala 2009 a iní) jednotná. Pojem kompetencie zaviedol v 60. rokoch 20. storočia do vedeckého diskurzu lingvista N. Chomsky v rámci teórie transformačnej generatívnej gramatiky. Kompetenciu chápal ako predpoklad pre nejakú reálnu činnosť alebo výkon. Behom posledných dvoch desaťročí sa pojem (kľúčové) kompetencie rozšíril zo sféry odborného vzdelávania do všetkých ostatných vzdelávacích oblastí. Tento proces silno podporovali napr. orgány EU, OECD. Dnes sú kompetencie včlenené ako základné cieľové kategórie do kurikulárnych dokumentov vo vyspelých krajinách, sú súčasťou diagnostikovania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov (Průcha 2009).

Tabuľka 33 Vymedzenie pojmu kompetencie, kľúčové kompetencie

Vymedzenie pojmu kompetencie	
(Průcha, Walterová, Mareš 2009, s.129)	Je schopnosť, zručnosť, spôsobilosť úspešne realizovať nejaké činnosti, riešiť určité úlohy predovšetkým v pracovných a iných životných situáciách.
Zákon 245/2008 Z.z.) Paragraf 2 odsek t	Je preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie

Vymedzenie pojmu kľúčové kompetencie	
Jezberová et. al. 2007, s.20	Je súhrn vedomostí, spôsobilostí, schopností, postojov a hodnôt, ktoré sú dôležité pre osobný rozvoj jedinca, pre jeho aktívne zapojenie do spoločnosti, budúceho uplatnenie v pracovnom i mimopracovnom živote a i pre ďalšie vzdelávania.
H. Belz, M. Siegrist (2001)	Zahrňujú celé spektrum kompetencií presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Sú prejavom schopností človeka správať sa primerane situácii, konať kompetentne.

Ako synonymum k pojmu kompetencia sa zvyknú (Turek 2009), používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita a iné. Obsah pojmu kompetencia najlepšie vystihuje behaviorálna definícia, ktorá vymedzuje kompetenciu ako „*správanie (činnosť alebo komplex činnosti), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.*“ Kompetencie sú teda charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti.

V základnom strategickom dokumente vlády SR v oblasti výchovy a vzdelávania Milénium (2001) – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov - zdôrazňoval rozvíjanie kľúčových kompetencií a zaradil ich medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Za kľúčové kompetencie v tomto dokumente boli považované (Turek 2003, s. 20):

- **komunikačné schopnosti a spôsobilosti**, t.j. ústne a písomne sa vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať, uchovávať, používať a komunikovať informácie, tvoriť informácie, a to aj v cudzích jazykoch,
- **personálne a interpersonálne schopnosti** obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania a výkonnosti, schopnosti racionálne a samostatne sa celý život vzdelávať, kontrolovať sa, regulovať svoje správanie. Patrí sem aj sebatvorba, tvorba progresívnych medziľudských vzťahov, schopnosť pracovať v tíme, preberanie zodpovednosti, schopnosti starať sa o svoje zdravie a životné prostredie, byť tolerantným, rešpektovať všeľudské etické hodnoty, uznávanie ľudských práv a slobôd a iné,
- **schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy**, identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia, na základe spätnej väzby ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach.
- **pracovať s modernými informačnými technológiami**, zručnosti pracovať s osobným počítačom, internetom, využívať

- rozličné informačné zdroje a informácie v pracovnom aj mimopracovnom čase,
- v odbornom a prírodovednom vzdelávaní patrí medzi kľúčové kompetencie aj **realizácia numerických, symbolických aplikácií**,
 - **formovať občiansku spoločnosť**, ide o schopnosť občanov prispievať na miestnej, štátnej, európskej i globálnej úrovni k rozvíjaniu demokratického systému spoločnosti, k trvalo udržateľnému hospodárskemu a sociálnemu rozvoju štátu so zodpovednosťou voči životnému prostriedku a zachovaniu života na zemi.

Na Slovensku nateraz nie sú požadované kompetencie učiteľa legislatívne zakotvené v žiadnom dokumente, napriek tomu, že sa o ich význame publikuje, diskutuje na odbornej úrovni.

V Českej republike sa medzinárodné trendy prejavili v úsilí o tvorbu záväzného národného dokumentu o profesijných kompetenciách a štandarde učiteľa, prezentovaných najmä v prácach J. Vašutovej (2001, 2004), Z. Helusa (1999), V. Spilkovej (1999), ktorí vyjadrujú myšlienku prepojenia tzv. Delorsových pilierov s návrhmi kompetencií učiteľa. J. Vašutová (In: Kosová et al. 2006) vychádza zo správy Európskej komisie „Vzdelávanie pre 21.storočie“, v ktorej J. Delors (1997) sformuloval štyri kľúčové vzdelávacie ciele učiacej sa spoločnosti. Tieto sa premietajú do nových funkcií školy, ktoré tvoria základ pre štruktúru profesijných kompetencií učiteľov. Ide o nasledovné edukačné ciele, funkcie školy a kompetencie učiteľa:

1. **Učiť sa poznávať** (kvalifikačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie učiteľa:
 - predmetová,
 - didaktická a psychodidaktická,
 - pedagogická,
 - informatická a informačná,
 - manažérska,
 - diagnostická a hodnotiacia.
2. **Učiť sa žiť spoločne** (socializačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie učiteľa:
 - sociálna,
 - prosociálna,
 - komunikatívna,
 - intervenčná.
3. **Učiť sa konať** (integračná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie učiteľa:
 - osobnostne kultivujúca,
 - multikultúrna,
 - environmentálna,
 - proeurópska.

4. **Učiť sa byť** (personalizačná funkcia školy), očakávajú sa kompetencie učiteľa:

- diagnostická,
- hodnotiaci (sebahodnotiaci),
- zdravého životného štýlu,
- poradensko-konzultačná.

Učiteľská profesia si vyžaduje okrem iného, aj celý rad profesijných kompetencií. Pojem profesijné kompetencie (Vašutová 2002, s. 25) vyjadruje „**súbor odborných predpokladov, t.j. vedomostí, spôsobilostí, postojov a skúseností, nevyhnutných pre úspešný výkon profesie.**“ Profesijné kompetencie učiteľa sa utvárajú v procese profesionalizácie, ktorý zahŕňa:

- teoretickú a praktickú prípravu v rámci pregraduálnej prípravy a kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- skúsenosti získané pedagogickou praxou počas štúdia a v zamestnaní,
- vplyv profesionálneho prostredia (učiteľa na fakulte, cviční učiteľa),
- reflexiu vzdelávacej reality (aktívne prispôsobovanie sa zmenám v školstve, požiadavkám spoločnosti na vzdelávanie),
- (seba)reflexiu (prostredníctvom hospitácii skúsených kolegov, riaditeľa školy, žiakovým hodnotením, sebahodnotením).

R. Hrmo a I. Turek (2003) pod vplyvom Z. Helusa (1995) konštatujú, že pre efektívny výkon učiteľskej profesie sú najdôležitejšie nasledovné kompetencie.

Tabuľka 34 Kompetencie učiteľa podľa R. Hrma a I. Tureka

Profesijné kompetencie učiteľa	
1. Odborno-predmetové	Dôkladná a dokonalá znalosť obsahu učiva predmetov, ktoré učiteľ vyučuje.
2. Psychodidaktické	Vytvárať priaznivé podmienky pre učenie, motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu, aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie: informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne, emocionálne, pracovné. Ďalej riadiť proces učenia sa žiakov – individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci i učebných štýlov žiakov, používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby.
3. Komunikačné	Spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.

4. Diagnostické	Validne a reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov, zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako ich osobné problémy.
5. Plánovacie a organizačné	Efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe a pod.
6. Poradenské a konzultatívne	Poradiť študentom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných.
7. Sebareflexívne	Hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť svoju budúcu činnosť.

Ch. Kyriacou (2004, s. 24) rozlišuje pedagogické spôsobilosti podľa činností učiteľa, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Ide o nasledovné spôsobilosti:

Tabuľka 35 Pedagogické spôsobilosti podľa Ch. Kyriacoua

Pedagogické spôsobilosti učiteľa	
1. Plánovanie a príprava	Ide o spôsobilosti podieľajúce sa na výbere vyučovacích cieľov danej vyučovacej jednotky na voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť, a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
2. Realizácia vyučovacej jednotky	Ide o spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti, obzvlášť vo vzťahu ku kvalite vyučovania.
3. Riadenie vyučovacej jednotky	Ide o spôsobilosti potrebné na riadenie a organizáciu učebných činností, ktoré udržia pozornosť žiakov, ich záujem a aktivitu.
4. Klíma triedy	Ide o spôsobilosti potrebné na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov voči vyučovaniu a ich dlhodobú motiváciu.
5. Disciplína	Ide o spôsobilosti potrebné na udržaniu poriadku a na riešenie všetkých prejavov nežiadúceho správania žiakov.
6. Hodnotenie prospechu žiakov	Ide o spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov, aplikované pri formatívnom a sumatívnom hodnotení.
7. Reflexia vlastnej práce a evalvácia	Ide o spôsobilosti potrebné na zhodnotenie vlastnej pedagogickej práce s cieľom ju v budúcnosti zlepšiť.

V súlade s európskymi trendmi a dokumentmi Európskej únie stojí aj pred slovenskou odbornou obcou úloha vytvoriť národný

kompetenčný profil učiteľa, rozpracovať ho v profesijných štandardoch jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, v kľúčových kompetenciách a spôsobilostiach a v indikátoroch ich kvality. Dúfajme, že v čase blížiacej sa ďalšej reformy slovenského školstva sa čitatelia tejto učebnice dočkajú naplnenia tých najsprávnejších didaktických ideí.



Otázky a úlohy:

Úloha č. 1: *Existuje vzťah, vplyv medzi osobnosťou učiteľa a učiteľovou rolou, vyučovacím štýlom?*

Úloha č. 2: *Popíšte v akých základných, typických etapách sa vyvíja učiteľova osobnosť. Uveďte, v ktorej etape vývinu učiteľovej osobnosti sa práve nachádzate.*

Úloha č. 3: *Sebareflexívne popíšte svoje vlastnosti a porovnajte ich s vlastnosťami uvedenými v Tabuľke 32. V ktorých vlastnostiach pociťujete rezervy?*

Použitá literatúra:

- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-3.
- ČERNOTOVÁ, M. et al., 1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU. ISBN 80-88885-08-6.
- ČERNOTOVÁ, M. et al., 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 80-8068-317-4.
- DRLÍKOVÁ, E. et al., 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00433-9.
- DROTÁROVÁ, E., 2006. Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. In: *Psychologická revue* [online] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 88-109 [cit. 10. 11. 2016] Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/5.pdf>
- ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. et al., 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ, 2009. *Učiteľ*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- EULER, D. a A. HAHN, 2007. *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Auflage. Hamburg: UTB. ISBN 978-3-8252-2525-4.
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

- GRASHA, A., 1996. *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers. ISBN 0-9645071-1-0.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z., 1999. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In: *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, s. 13 - 22. ISBN 80-86039-76-5.
- HELUS, Z., 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelů? In: *Pedagogika*, roč. 45, č. 2, s. 105 - 109.
- HRMO, R. a I. TUREK, 2003. *Inovácie doplňujúceho pedagogického štúdia*. In: *Technológia vzdelávania*. vol. 11, No. 7, s.12-16, ISSN 1338-1202.
- CHMELÁROVÁ, Z., SAWICKI, S. a K. KOVÁČ, 2010. *Vybrané kapitoly z psychológie*. Trnava: MTF STU.
- FENSTERMACHER, G. a J. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- JACKSON, R. R., 2009. *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler und die sechs anderen Prinzipien guten Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz – Verlag, ISBN 978-3-407-62674-5.
- KOHNOVÁ, J. et al., 1995. *Ďalší vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK.
- KOSOVÁ, B. et al., 2006. *Profesijný rozvoj učitele*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-431-0.
- LAZAROVÁ, B., 2005. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. In: *Pedagogika*. roč. 55, č. 2, Praha: PedF. UK, s.102 – 118. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, M., 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PETLÁK, E., 2000. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-05-X.
- PÍŠOVÁ, M. et al., 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6681.
- PREISER, S., 2003. *Pädagogische Psychologie: Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim und München: Juventa. ISBN 978-3-7799-1522-5.

- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopédia*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- STOCK, CH., 2010. *Syndrom vyhoření a jak je zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠIMONÍK, O., 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠPENDLA, V., 1974. *Učitel' a učitel'ská profesia*. Bratislava: SPN.
- TOMÁŠEK, J., 2008. Učitel jako oběť násilí. In: *Pedagogika*. roč. LVIII. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_4_07_U%C4%8Ditel_379_391.pdf
- URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitel'ské profese*. Aktuální analýza. Liberec: PdF Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-70-83-942-2.
- VAŠAŠOVÁ, Z., 2005. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 80-8083-089-7.
- VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Být učitelem*. Praha. PedF KU. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J., 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, s. 19 – 46.
- WHITAKER, T. 2009., *Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt*. Weinheim und Basel: Beltz – Verlag, ISBN 978-3-407-62655-4.
- ZÁKON č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch.
- ZÁKON č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- ZELINOVÁ, M., 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-48-6.

SUMMARY

The presented publication entitled *Selected Chapters from Didactics* is intended for students majoring in teaching study programmes. Teaching profession is a calling. Teachers are endowed with great responsibilities and can motivate students and move them in the right direction in their future lives.

The textbook is divided into eight chapters presenting selected problems of didactic theory. The first chapter provides a concise overview of didactics and the main figures that greatly influenced it over the course of history. It also discusses the relevance of didactic theory knowledge for teacher's work. The chapter deals with the very nature of didactics, discusses differences between the general didactics and the didactic of the particular subjects, as well as the relations between didactics and other sciences.

The second chapter deals with questions concerning teaching objectives, such as: What is a teaching objective? What role does it play in the work of a teacher and a student? How to establish the teaching objectives correctly? In addition, this chapter points out to the most common mistakes made not only by students, but also by teachers of primary, secondary and higher education. Why do we speak of mistakes? Being aware of mistakes, realizing one's own shortcomings is the key to improvement.

The third chapter defines a teaching process, determines the basic concepts and didactic elements and describes particular stages and approaches of a teaching process.

The fourth chapter focuses on the key concepts related to the content of education, transformation of the curriculum and basic curriculum documents.

The fifth and sixth chapters intend to familiarise readers with established organizational forms and working methods in the education process. The sixth chapter, the broadest in content, provides readers with an overview of traditional and activating teaching methods accompanied with some recommendations for their successful implementation. Here we draw not only from the domestic sources, but also from the foreign literary sources, for instance, Czech, American and German. We place emphasis on the concept of cooperative learning and teaching. We hope that this chapter will inspire the students, future teachers, to use their own creativity and select from a broad repertoire of activating methods in their practice.

The seventh chapter defines didactic principles which have been valid and relevant since the times of J. A. Komenský. For as long as schools form a part of our daily reality, regard for these principles and their implementation will provide the basis for a successful work of a teacher.

The last chapter is pedeutology-oriented, it means teacher-oriented. The chapter focuses on teacher's personality from pedagogical and psychological perspective. It describes a genesis of the teacher's personality throughout his professional career (risks that teachers need to avoid). It also speaks of the attributes of a "good teacher" and core competencies that every teacher should possess. In this chapter we refer to thoughts of a Czech pedagogist J. Uher (1932) who expresses his belief in teacher's importance in these words:

"The personality is the most important factor in education. We will not be saved by any new organization, however important, neither by the curriculum which is also important. These are only the means. The teacher's personality, too, is the main problem of the school reform. If we do not succeed in reforming something in this area, we have not reformed anything."

This publication does not attempt to be an exhaustive contribution to the matter of didactic theory. It is rather an introduction to understanding individual didactic issues. The publication is primarily intended for students of the Prešov University in Prešov. It cannot be said that there is a lack of study resources on didactics on our book market written by both domestic and foreign authors. Our publication takes into consideration a need of theoretical insight into the pedagogical training of future teachers. We are also of the opinion that the number of classes dedicated to the pedagogical training in the curriculum provided by the faculties of the Prešov University is not sufficient.

The presented publication does not offer an exhaustive insight into the field of the historical development of didactic approaches and concepts either. For instance, we do not focus on the pupil's personality or development of pupil's thinking. In their syllabus, our students are required to attend classes of psychological subjects parallel to their pedagogic education. Therefore, we suggest readers to refer to their knowledge of psychology whilst reading this textbook. Our text is supplemented with "pragmatic" description of modern teaching methods which were not included in the older literature about didactics. Each chapter contains several questions and tasks which provide a reader with the necessary feedback with regard to cognitive and psychomotor objectives. We have also included and warmly recommend the references to the Internet and other printed sources with the purpose of broadening readers' knowledge.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Buch *Ausgewählte Kapitel aus Didaktik* ist als Lektüre für die Lehrerstudierenden beabsichtigt. Der Lehrerberuf ist eine Mission und eine große Verantwortung. Es ist der Lehrer, der die Schüler motivieren und für ihre spätere Lebensbahn lenken kann. Das Buch besteht aus insgesamt 8 Kapiteln, die ausgewählte Probleme der didaktischen Theorie beinhalten. Das erste Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die ausgewählten Vertreter der Didaktik, die es im Laufe der Geschichte einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der didaktischen Theorie hatten.

Im zweiten Kapitel befasst sich der Autor mit der Frage der Lernziele. Das Kapitel gibt Antworten auf mehrere Fragen, z.B. wie wichtig sind die Lernziele für die Lehrarbeit, wie man Lernziele richtig formuliert, welche Fehler machen am häufigsten die Studierenden, und die Lehrer aus Praxis bei der Formulierung von Lernzielen.

Im dritten Kapitel liegt die Aufmerksamkeit auf dem Bildungsprozess, der Definitionen von Grundbegriffen, den didaktischen Elementen, der einzelnen Phasen des Lernprozesses und seinen Konzepten.

Das vierte Kapitel konzentriert sich auf die grundlegenden Konzepte des Lehrplans, die Transformation vom Curriculum und den grundlegenden pädagogischen Dokumenten.

Die Absicht des fünften und sechsten Kapitels ist es, den Leser mit den geltenden Sozialformen und Unterrichtsmethoden vertraut zu machen.

Im sechsten, inhaltlich umfangreichsten Kapitel bietet der Autor einen Querschnitt der traditionellen und aktivierenden Unterrichtsmethoden, sowie Empfehlungen für deren erfolgreiche Umsetzung. Dabei bedient sich der Autor nicht nur der inländischen, sondern auch ausländischen: englischen, amerikanischen und deutschen pädagogischen Fachliteratur mit dem Schwerpunkt auf dem Konzept des kooperativen Lernens und Lehrens.

Das siebte Kapitel ist der Definition und Erklärung der didaktischen Prinzipien gewidmet, welche seit der Zeit von J. A. Comenius an ihrer Gültigkeit und Aktualität nicht verloren haben. Solange die Schulen existieren werden, wird die Einhaltung und Umsetzung von didaktischen Prinzipien für eine erfolgreiche Arbeit des Lehrers entscheidend sein.

Das letzte, achte Kapitel ist inhaltlich auf den Lehrer orientiert. Das Kapitel beschreibt das Konzept der Lehrer-Persönlichkeit aus der pädagogisch-psychologischer Sicht. Der Autor beschreibt die Entstehung der Persönlichkeit des Lehrers im Rahmen seiner beruflichen Laufbahn (Risiken, die Lehrer überwinden müssen).

Anschließend werden die Fähigkeiten sogenannten „Guten Lehrer“ näher erläutert.

Diese Publikation ist kein Vollständiger Beitrag zur Allgemeinen Didaktik, sondern ist eher eine Einführung zum Verstehen der einzelnen didaktischen Fragen. Der Text wird durch eine "pragmatische" Beschreibung moderner Unterrichtsmethoden ergänzt. Der Text den einzelnen Kapiteln des Bandes enthält eine Reihe von Fragen und Aufgaben, die dem Leser ein Feedback in Bezug auf die kognitiven und psychomotorischen Ziele bieten. An mehreren Stellen der Publikationen sind Querverweise auf Internet und konventionellen Quellen zu finden, die für die Lernende als Erweiterungslektüre sehr zu empfehlen sind.

VECNÝ A MENNÝ REGISTER

A

Akrostika, 161
Allport, G.W. 167
Anderson, H.H. 176, 180
Anderson, L.W.

B

Barron, R.F. 137
Baumert, J. 181
Belz, H. 183
Benková, M. 11, 30, 47
Bertrand, Y. 34
Beyer, K. 15
Bidlle, A.D. 169
Bloom, B.S. 33, 34
Brüning, L. 149
Burns, R.B. 180
Buzan, T. 135

C

Cirbes, M. 158
Coufalová, C. 134
Cousinet, R. 95
Crowder, N.A. 29

Č

Čáp, J. 25, 26, 137
Čapek, R. 107, 125, 126, 130,
133, 152
Černotová, M. 11, 34, 36, 87,
105, 108, 109, 110, 174,
175, 180

D

Dann, H.D. 36
Davea, H. 52, 57
Delors, J. 184
Dewey, J. 13, 133
didaktická zásada, 158
 zásada názornosti, 159, 160

 zásada primeranosti a
 individuálneho prístupu,
 162

 zásada spojenia teórie s
 praxou, 164

 zásada systematickosti, 164

 zásada trvácnosti a
 operatívnosti, 163

 zásada uvedomelosti a
 aktivity, 163

 zásada vedeckosti, 164

 zásada vytvorenia
 optimálnych podmienok,
 165

didaktika, 9, 11, 13, 14, 15,
17, 19, 20, 29, 39, 40, 61,
62, 90, 101, 156, 166
predmetové didaktiky, 15
špeciálna didaktika, 16
všeobecná didaktika, 15, 16,
17, 19, 38, 39, 60, 61, 90,
101, 156, 166

Diegritz, T. 36

Diesterweg, A. 180

Dietz, E.J. 34

Doláková, S. 128

Drliková, E. 167, 168

Drotárová, E. 173

Ď

Ďurič, L. 30, 158, 168, 179,
180

Ďuričeková, 169

Dytrtová, E. 169

E

Euler, D. 181

Eysenck, H.J. 167

F

Felder, R.M. 34, 35
Fenstermacher, G.D. 170, 176,
180
Ferencová, J. 21, 23, 28, 47,
48, 64, 65, 84, 97, 102, 112
Flanders, N.A. 176
Fontana, D. 128
Fröhlich, M. 153
Fryková, E. 81

G

Gardner, T.G. 109, 110
Gavora, P. 21, 109, 110, 111,
112
Gerlach, J.G. 34
Gogolová, D. 135
Grasha, A.F. 170, 176
Green, N. 146, 152

H

Hahn, A. 181
Harris, B. 123, 124, 125, 136,
148
Harrow, A.I. 33
Hartl, P. 50, 167, 169
Hartlová, H. 169
Helmke, A. 181
Helus, Z. 10, 182
Herbart, J.F. 13
Hoffmann, C. 26, 34, 139, 140,
141, 142, 143, 144, 145,
146, 149, 151, 152, 153
Hrmo, R. 116, 185
Huber, G.L. 36

CH

Chlup, O. 80
Chmelárová, Z. 171
Chomsky, N. 182

I

Ištván, I. 34, 36, 48

J

Jackson, R.R. 177, 181
Janík, T. 66
Johnson, D.W. 34, 35, 36, 37
Jůva, V. 21, 158

K

Kačáni, V. 21, 138
Kagan, S. 34, 142
Kalhous, Z. 23, 25, 33, 41, 42,
47, 48, 53, 54, 57, 64, 84,
94, 102, 103, 118, 162
Kantorová, J. 7
Kapová, J. 22
Kasáčová, B. 10
Kasíková, H. 28, 34, 109, 128,
131
Keeley, M. 26
Kilpatrick, W.H. 133
Klein, A. 130
Kohnová, J. 177
Köhnlein, W. 15
Kollariková, Z. 171
Komenský, J.A. 11, 12, 14, 41,
68, 94, 110, 115, 127, 158,
159, 162, 165, 179
Kominarec, I. 21
Konrad, K. 34, 36, 37
Kosová, B. 184
Kosturková, M. 48, 124, 132,
133, 135, 136, 138, 139
Koťa, J. 21
Kotrba, T. 124, 128, 129, 131,
132, 133, 134
Kováč, D. 168, 171
Kováč, K. 169
Kratwohl, D. B. 37
Krhutová, M. 169
Krivohlavý, J. 109

- Kurelová, M. 158, 160
kurikulum, 69
 formálne kurikulum, 70
 neformálne kurikulum, 70
 príprava na vyučovaciu
 hodinu, 87, 88
 rámcový učebný plán, 75,
 77, 78
 skrýté kurikulum, 71
 školský vzdelávací program,
 71
 štátny vzdelávací program,
 71
 tematický výchovno-
 vzdelávací plán, 3, 81, 82
 učebné osnovy, 80
 učebnice, 84
 učebný plán, 79
 vzdelávací štandard, 82, 83
Kurt, A. 34, 151
Kyriacou, CH. 88, 186
- L
- Lacina, L. 124, 128, 129, 131,
 132, 133, 134
László, K. 14, 15, 28, 29, 65,
 95, 104, 125, 128, 158, 165
Lazarová, B. 169, 177, 178
Lehner, M. 11, 14, 15, 18, 21,
 23, 24, 25, 47, 53, 80, 92,
 93, 96, 99, 102
Lenhardtová, M. 34
Lewin, K. 176
Loevingerová, J. 171
Lukas, J. 171
- M
- Maňák, J. 11, 17, 18, 27, 32,
 33, 41, 99, 102, 103, 104,
 105, 106, 107, 108, 110,
 111, 114, 115, 118, 119,
 120, 121, 124, 125, 126,
 128, 130, 131, 132, 134, 135
Mareš, J. 21, 25, 26, 69, 77,
 109, 137, 171, 175, 182
Meyer, H. 23, 24, 96, 128, 181
Mienert, M. 181
Michálková, V. 136
Mojžíšek, L. 92, 158
Müller, A. 34
Müllerová, L. 46
- N
- Nakonečný, N. 167, 170
Nezvalová, D. 45
Niemiérko, B. 36
- O
- Obst, O. 23, 25, 33, 41, 42, 47,
 48, 53, 54, 57, 64, 84, 94,
 102, 118, 162
organizačná forma, 92
 domáca príprava, 98
 exkurzia, 97
 hromadná organizačná
 forma, 94
 individualizovaná
 organizačná forma, 95
 individuálna organizačná
 forma, 93
 skupinová organizačná
 forma, 95
 vychádzka 97
 výlet, 98
 vyučovacia hodina, 31, 96
osobnosť, 7, 8, 45, 85, 167,
 170, 171, 175, 179, 187
 vlastností osobnosti, 168
Osvaldová, Z. 14, 15, 28, 29,
 65, 95, 104, 125, 128, 158,
 165

P

Pasch, M. 53, 67, 68, 109, 110
 Pasternáková, L. 123, 156
 Pavlík, 158
 Pavlov, I. 83
 Pestalozzi, J.H. 12, 112, 159, 180
 Peterssen, W.H. 9, 13
 Petlák, E. 11, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 34, 41, 47, 55, 56, 64, 65, 80, 81, 84, 85, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 112, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 158, 159, 160, 162, 163, 164
 Petty, G. 47, 95, 125
 Pišová, M. 177
 Platon, 114
 Pressey, S.L. 29
 Prokopová, A. 169
 Preiser, S.
 Průcha, J. 64, 69, 71, 77, 175, 182

R

Ratke, W. 11
 Rattay, C. 153
 Rogers, C. 170
 Rohlíková, L. 132
 Rosenbusch, H.S. 36

S

Saum, T. 149
 Sawicki, S. 171
 Sharan, S. 35, 36
 Schmidt, B. 130
 Schonour, S. J. 176
 Schwartz, R.M. 137
 Siegrist, M. 183
 Silberman, M. 123, 125
 Simpson, E. 33

Singule, F. 41, 42, 44

Sitná, D. 123, 125, 153

Skalková, J. 11, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 41, 47, 48, 64, 65, 80, 81, 84, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 114, 121, 124, 125

Skinner, B.F. 29, 169

Slavin, S. 34, 35

Smith, K.A. 34

Sokrates, 112, 113, 114

Solfronk, J. 92, 93, 94, 96

Soltis, J.F. 170, 176, 180

Spilková, V. 184

Sprenger, M. 26, 148, 181

Srogoň, 114

Starý, K. 175

Steffy, B.E. 171

Stock, Ch. 173

Stračár, E. 102, 158

Suchomlinskij, V.A. 105

Svatoš, S. 171

syndróm vyhorenia, 173, 178

Š

Šikulová, R. 46

Šimoník, O. 87

Špendla, V. 171, 172, 180

Štefanovič, J. 30, 158, 180

Šuťáková, V. 47, 48, 64, 65, 84, 97, 102, 112

Švec, Š. 22

Švec, V. 32, 33, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 170, 182

T

Tomášek, J. 174

Traubová, S. 34, 37

- Tuma, M. 125
- Turek, I. 14, 15, 17, 21, 22,
23, 24, 28, 32, 33, 47, 93,
96, 97, 98, 100, 104, 112,
125, 158, 160, 162, 163,
164, 176, 183, 185
- U
- učenie, 22
- kooperatívne učenie, 34
- učiteľ
- genéza učiteľovej osobnosti,
170
- kompetencie učiteľa, 182,
186
- učiteľská rola, 169
- vlastnosti učiteľa, 179
- vyučovací štýl, 61, 175
- učivo, 13, 15, 23, 24, 26, 28,
31, 32, 43, 47, 56, 63, 64,
65, 69, 70, 76, 80, 81, 83,
85, 86, 87, 88, 89, 100, 103,
106, 107, 108, 111, 119,
138, 152, 158, 162, 163,
164, 176
- didaktická analýza učiva, 84,
85
- fakty, 68
- generalizácia, 68
- hodnoty, 68
- návyky, 68
- pojmy, 67, 68
- vedomostí, 12, 13, 21, 22,
31, 32, 36, 42, 46, 65, 66,
68, 75, 82, 83, 85, 86, 88,
89, 96, 99, 107, 108, 114,
122, 123, 128, 130, 138,
140, 142, 145, 149, 163,
178, 183, 185
- zručností, 21, 22, 27, 35, 36,
42, 45, 46, 47, 59, 65, 68,
75, 82, 83, 88, 95, 96, 99,
114, 120, 122, 123, 130,
138, 140, 163, 186
- Urbánek, P. 87, 173
- Ušinskij, D. 13, 159
- V
- Valenta, J. 41, 42, 44
- Vališová, A. 31, 41, 42, 44, 131
- Vašašová, Z. 168
- Vašutová, J. 169, 182, 184,
185
- Vejvodová, J. 132
- Velikanič, J. 158
- Vendel, Š. 25
- Veverková, H. 65, 67, 69, 70,
84
- Višňovská, P. 136
- Višňovský, V. 21, 138
- Vopel, W.H. 129
- výchova, 9, 13, 21, 38, 45, 50,
53, 74, 76, 78, 80, 139
- výchovno-vzdelávací proces, 21
- vyučovací cieľ, 41
- hierarchia cieľov, 44
- taxonómie vyučovacích
cieľov, 51
- vyučovacia metóda, 102, 103,
107, 108, 123, 154
- aktivizujúce vyučovacie
metódy, 123
- názorno-demonštračné
metódy, 115
- praktické metódy, 121
- slovné metódy, 105
- vyučovanie, 22, 23, 162, 165
- kooperatívne vyučovanie, 4
- problémové vyučovanie, 4
- programované vyučovanie, 4,
169
- vzdelávanie, 3, 13, 14, 16, 21,
22, 27, 29, 38, 44, 45, 53,
70, 71, 75, 80, 172, 183, 185

W

Walterová, E. 64, 69, 70, 77,
175, 182

Watson, J.B. 167

Whitaker, T. 181

Z

Zahatňanská, M. 130, 157

Zelina, M. 54, 111, 126

Zelinová, M.

Zormanová, L. 11, 14, 18, 21,
108, 128

Názov: Vybrané kapitoly z didaktiky
Autor: © Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD.
Vydanie: 1. vydanie
Vydal: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity
Tlač: GRAFOTLAČ Prešov, s.r.o.
Počet kusov: 100 ks
Počet strán: 198 s
Autorsky hárok: 10,59
Formát: B5
Sadzba: Marek SEDLÁK
Návrh obálky: Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD.

Za odbornú a jazykovú stránku učebnice zodpovedá autor.

ISBN 978-80-555-1730-8

EAN 9788055517308