

Vydal PhDr. Milan Štefanko - Vydavateľstvo IRIS

Dieta miluje prírodu - zatvárali ho do miestnosti. Dieťa sa rado hra ~ dali mu prácu. Svojou činnosťou rado niečomu slúži - zariadili jeho činnosť tak, aby nemalá nijaký účel. Rado sa pohybuje - donútili ho k nehybnosti. Rado sa zaoberá vecami, predmetmi - namiesto nich mu dali predstavy. Rado využíva ruky, zamestnali iba jeho mozog. Rado hovorí ~ donútili ho mlčať. Rado by rozmyšľalo - muselo sa učiť spamäti. Chcelo by hľadať poznatky — podávali sa mu hotové. Rado by sa riadilo svojou obrazotvornosťou — hodili ho do jaŕma dospelých. Tiež by sa rado nadchýňalo - vynášali tresty. Chcelo by slúžiť slobode - naučili ho trpné počúvať...

Adolf Ferrière

© Doc. PhDr. Erich Petlák, CSc., 1997

Recenzenti:

Doc. PhDr. Ján Horák, CSc.

t Doc. PhDr. Ladislav Kolenčík, CSc.

ISBN 80-88778-49-2

UVOĎ

Výchovnovzdelávací proces je procesom veľmi zložitým a náročným, pretože učiteľ a žiak, resp. žiaci vstupujú v ňom do mnohostranných vzťahov. Časťou tohto procesu, ktorý sleduje vzdelávaciu stránku, sa zaoberá časť pedagogiky - didaktika.

Co je didaktika, co tvorí jej predmet a obsah sa čitateľ dozvie po preštudovaní tejto publikácie. Hneď v úvode však chceme povedať, že didaktika je najprepracovanejšia časť pedagogiky. Svedčia o tom priam stovky monografií, v ktorých sú rozpracované mnohé parciálne otázky spadajúce do didaktiky. Stačí uviesť jedno slovo, jeden pojem z oblasti vyučovania a pohoťovo k nemu možno nájsť viacero publikácií, ktoré poskytujú ich podrobný výklad. Týmto konstatovaním sledujeme dva ciele: 1. naznačiť, že obmedzený priestor textu neumožňuje podrobnú analýzu všetkých didaktických otázok a problémov, 2. vzbudiť záujem o hlbšie studium jednotlivých monografií. Skutočne nie je ľahké, a ani jednoduché obsiahnuť na niekoľkých stranách to, co sa vyvíjalo stovky rokov a co je aj v súčasnosti predmetom bádania mnohých pedagógov. Pritom treba mať na zreteli aj sústavné obohacovanie o nové poznatky.

Každý, kto sa hlbšie zaoberá didaktikou a spracúva ju, napr. pre budúcich učiteľov, stojí pred problémom: Koľko pozornosti venovať tzv. klasickej didaktike a koľko tzv. modernizačným tendenciám v nej? Dilema spočíva v uvedomovaní si toho, že pochopenie nového, moderného a progresívneho je možné najlepšie v konfrontácii so zastaralým a zaužívaným. Ďalšia dimenzia spomenutej dilemy spočíva tiež v tom, že aj tzv. klasická didaktika (tu máme na mysli, napr. vyučovaciu hodinu, vyučovacie metódy a zásady, metódy hodnotenia a klasifikácie žiakov, organizačné formy vyučovania a pod.) poskytuje značné možnosti modernizačných a tvorivých prístupov učiteľa k vyučovaniu. V zmysle uvedeného autor zvolil, nazvime to, konvergentný prístup, t.j. vysvetlenie viacerých otázok spomenutej klasickej didaktiky, avšak pozornosť zameral aj na viaceré otázky modernizácie výučby. Smieť presvedčení, že každý, kto pozorne preštuduje túto publikáciu, získá aspoň základné vedomosti o riadení výchovnovzdelávacieho procesu a učebnej činnosti žiakov. Základné vedomosti smieť neuviedli náhodné. Kto chce skutočne rozumieť vyučovaniu a najmä žiakom, musí neustále študovať a dotvárať svoje vedomosti. Pred zahíbením sa do studia odporúčame zamyslieť sa a vybaviť si v pamäti

mnohých učiteľov, ktorí nás vyučovali. V spomienkach budu defilovať takí, ktorí nás laskavým a trpezlivým prístupom viedli k poznaniu, s ochotou a porozumením vysvetľovali učivo, nezastrašovali vyhrážaním sa známami, nepreťažovali často zbytočnými domácimi úlohami, na hodiny ktorých sme sa tešili, pretože prinášali pomôcky, vymýšľali, ako nás na vyučovaní zaujať a pod. Našťastie menej, ale predsa, v našich spomienkach budu aj takí, ktorí boli s nami stále nespokojní, známka bola ich hlavným „nástrojom“, ktorým nás dokázali čomusi naučiť, domácimi úlohami nahrádzali to, čo počas hodiny nestačili naučiť a pod. Toto sú iba niektoré myšlienky, ktorými chceme povedať, že studium didaktiky neznamena iba mechanické osvojenie si nasledujúcich kapitol, ale aj hlbšie zamýšľanie sa nad nimi. V práci zasa každodenné prehodnocovanie svojich prístupov a na ich základe optimalizovanie prístupov k žiakom.

Škola, prakticky od svojho vzniku, sa usiluje vyrovnávať s disproporciami medzi možnosťami, ktoré poskytuje výchovnovzdelávací proces, a potrebami spoločnosti, ktorá kladie čoraz vyššie nároky na čo najlepšiu prípravu žiakov na život. Požiadavky kvalitnej a všestrannej prípravy žiakov vystúpili do popredia najmä v našom storočí, ktoré je poznamenané búrlivým rozvojom vedy a techniky. Prehodnocujú sa, no najmä sa Wadajú účinnejšie metódy a formy výchovnovzdelávacej práce.

Chceme zdôrazniť, že modernizácia vyučovania neznamena iba zmenenie metód a foriem výučby, ani iné usporiadanie a vybavenie školy a pod., ale spolu s tým ide predovšetkým o zmenu chápania a postavenia žiaka vo výchovnovzdelávacom procese, o zmenu štýlu práce školy s akcentom na rozvíjanie tvorivosti a samostatnosti žiakov atď.

Autor vyjadruje poďakovanie recenzentem za posúdenie práce, súčasne vyjadruje poďakovanie za cenné rady a odporúčania prof. PhDr. R. Štepanovičíovi DrSc. a PhDr. J. Struhárovi CSc.

Kniha, ako už naznačuje jej názov, je zameraná na všeobecné otázky didaktiky. Chceme ňou vyplniť medzeru, ktorú pociťujú študenti učiteľstva pri štúdiu didaktiky, veríme však, že aj učitelia v praxi v nej nájdu dostatok podnetov pre svoju každodennú prax a pre ďalšie vzdelávanie.

Autor

1. DIDAKTIKA AKO VEDA

Z úvodu už čiastočne vyplynulo, čím sa zaoberá didaktika a čo skúma. V tejto kapitole sústreďujeme pozornosť na niektorých predstaviteľov pedagogiky a ich názory na vyučovanie, ktorými prispeli k rozvoju didaktiky, konkretizujeme jej predmet, v neposlednom rade sa zmiňujeme aj o metódach didaktického skúmania, a to najmä vo vzťahu k práci učiteľa.

1.1 Didaktické myšlienky a názory niektorých pedagógov

Slovo didaktika je odvodené od **gréckeho slova didaskó** (učím, poučujem). Hoci otázkami učenia a vyučovania sa zaoberali viacerí myslitelia už v staroveku (napr. **Sokrates** (469-399 pred n.l.), **Platón** (424-348 pred n.l.), **Aristoteles** (384-322 pred n.l.), **M.F. Quintilianus** 42-118 n.l.), pojem didaktika sa začal používať oveľa neskôr. Z histórie je známe, že tento pojem do pedagogiky zaviedol nemecký pedagóg **Wolfgang Ratke** (1571-1635) v roku 1613. O tom, že W. Ratke niektorým didaktickým otázkam venoval pozornosť*, svedčí aj dobový spis **Krištofa Helwiga a Joachima Junga**: „Krátká správa o didaktike, alebo umenie učenia W. Ratkeho“ (Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii)¹. Z názvu spisu vyplýva, že autoři považovali didaktiku za umenie učiť. Prenikavý vplyv na rozvoj didaktického myslenia mal **Jan Amos Komenský** (1592-1670). Názory Ratkeho, no najmä preštudovanie diela „Didaktika“ od nemeckého pedagoga **Eliáša Bodina**, v ktorom o.i. bolo zdôraznené, aby metóda učenia bola prirodzená a aby materinský jazyk bol základom vyučovania cudzích jazykov, priviedlo Komenského k predsavzatí napísať didaktické dielo. Výsledkom bola vynikajúca práca „**Vel'ká didaktika**“ (Didactica magna), ktorú dokončil v roku 1638. (Didactica magna vznikla prepracovaním „**Českej didaktiky**“. „Česká didaktika“ má 30 kapitol, „Didactica magna“ má 33 kapitol.) J.A. Komenský vo „Vel'kej didaktike“ podal skvelý rozbor vyučovania. Obsah a záměr svojho diela uvádza takto: „Vel'ká didaktika podávajúca všeobecné umenie učiť všetkých všetko, alebo spoľahlivý a vybraný 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 naukách, zúčastňovať v mravoch, napínať zbožnosťou, a tak v rokoch dospievania stručné, príjemné a dokladné sa naučiť všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život... Začiatkom a koncom nasej didaktiky nech je rýť ať 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 kresťanském štáte menej temnot, zmatkov a roztržiek, no viacej svetla, poriadku, mieru a pokoja² Z názvu diela by sa dalo očakávať, že Komenský sa v ňom zaoberá iba otázkami vyučovania. Preštudovanie „Vefľej didaktiky“ nás však presvedčí o tom, že Komenský chápe didaktiku oveľa širšie a zahŕňa do nej otázky cieľov a úloh výchovy, otázky obsahu vzdelania, mravnej, náboženskej a telesnej výchovy, vyučovacie zásady a metódy, teóriu školy, a aj organizáciu školskej sústavy. Pri spracúvaní tohto diela uplatnil **synkritickú metódu**, ktorá spočívala v tom, že na základe javov v prírode, ale aj činností ľudí odvodzoval pedagogické zásady a poučenia. Treba spomenúť aj ďalšiu prácu Komenského „**Najnovšia metóda jazykov**“ (Methodus linguarum novissima). Jej 10. kapitola tvorí uzavretý a ucelený celok o didaktických zásadách. Táto časť bola viackrát uverejnená ako samostatné dielo pod názvom „**Analytická didaktika**“. Na rozdiel od „Vefľej didaktiky“ v tomto diele zvolil opačný prístup. Začal pojmom didaktiky a jeho rozborom, t.j. analýzou a dedukciou došiel k určitým zásadám vyučovania. Formuloval ich 187. Postupne spresňoval aj pojem didaktiky, a to od poňatia didaktiky ako umenia k poňatiu didaktiky ako teórie účinného vyučovania. Pojem didaktiky vymedzuje nasledovne: „1. Didaktika je teória správneho vyučovania... 2. Vyučovať znamená usporiadať, aby sa žiak učil s chuťou a dokladne... 3. Teória vyučovania znamená ovládať isté metódy vyučovania a v opore o ne viesť k vedomostiam s chuťou a dokladne...“³ Okrem týchto prác aj viaceré iné Komenského diela prispeli k rozvoju didaktického myslenia a k rozvoju pedagogickej práce škôl. Ide najmä o diela „**Svet v obrazoch**“ (Orbis pictus), „**Škola hrou**“ (Schola ludus), „**Dvere jazykov otvorené**“ (Janua linguarum reserata) a ďalšie. Z množstva cenných a trvale platných didaktických myšlienok J. A. Komenského uvedieme aspoň niektoré. Dokazoval, že vyučovanie sa má začínať od mladosti a má byť rozdelené do jednotlivých stupňov. Je zakladateľom triedy, vyučovacej hodiny a školského roka. Prizvukoval potrebu názorného vyučovania, podľa neho vyučovanie treba začínať pozorovaním vecí a nie slovným výkladom o veciach. Vyslovil mnoho pravidiel, napr. učiteľ má postupovať od jednoduchého k zložitejšiemu, od blízkeho k vzdialenému, od ľahšieho k ťažšiemu

a pod. Takisto prizvukoval požiadavku aktivity žiaka vo vyučovaní. Podľa neho žiakovi patrí práca, učiteľovi riadenie. Výsledok vyučovania nevidel iba v tom, aby sa žiaci naučili veci len chápať, ale súčasne aj konať. Značnú pozornosť venoval aj otázkam obsahu vzdelania. Zdôrazňoval, aby v ňom bolo zahrnuté čo najviac ľudského poznania, aby korespondovalo s rozvojom vedy, avšak súčasne s tým zdôrazňoval didaktickú zásadu primeranosti. Nemenej významných myšlienok možno nájsť aj vo vzťahu osobnosti učiteľa a vychovávateľa. Vysoko vyzdvihoval ich morálne vlastnosti, vzťah k sebazvzdávaniu, vzťah k mládeži a pod. Prakticky všetky myšlienky zdôrazňuje a docenjuje aj súčasná didaktika, a preto dielo J. A. Komenského si zasluhuje našu trvalú pozornosť a štúdium.

Do histórie didaktiky sa zapísali mnohí ďalší myslitelia a pedagógovia, ktorí svojimi myšlienkami a názormi formulovanými vo svojich filozofických pedagogických alebo iných spisoch prispeli k ďalšiemu rozvoju didaktiky a tým aj postupnému zdokonaľovaniu výchovnovzdelávacieho procesu.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), predstaviteľ francúzskeho osvietenstva, vystúpil proti potláčaniu osobnosti dieťaťa vo vtedajšej škole a vyslovil **myšlienku slobodnej výchovy**. Kritizoval vyučovanie, pretože bolo odtrhnuté od života, obmedzovalo činnosť žiakov a málo výrazné knižný charakter. Podľa neho učitelia učia deti „slová, slová, slová“ a málo vychádzajú z potrieb a záujmov detí. Z týchto a ďalších myšlienok vyvodzoval závery pre výchovu a vyučovanie. Z jeho prác možno uviesť predovšetkým „**Emil alebo o výchove**“, „**Nová Héloisa**“. Hoci nerozpracoval teóriu vyučovania a neuviedol svoje teórie do praxe škôl, predsa jeho vplyv na didaktické myslenie bol veľký. Spočíval v tom, že dôrazne upriamil pozornosť pedagógov na význam aktivity dieťaťa, na spájanie vyučovania so životom a výchovou k práci a pod. Inak povedané, bol proti scholastickej škole a jej dogmatickému vyučovaniu. J. J. Rousseau a jeho myšlienky sú inšpirujúce aj pre súčasnú didaktiku. Reformná pedagogika a didaktika boli v mnohom inšpirované aj jeho názormi. Treba však uviesť aj to, že viaceré z nich neboli správne - precenenie prirodzenej výchovy, posunutie rozumu vďa a pracovnej výchovy až po dvanástom roku dieťaťa, nesprávne vymedzil, resp. charakterizoval periodizáciu detského vývinu.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), švajčiarsky pedagóg, sa do didaktiky zapísal mnohými cennými myšlienkami. Jeho názory neboli iba výsledkom teoretických úvah, ale vychádzali z vlastnej praxe, pretože počas svojho života sa deťom skutočne venoval a vyučoval veľa rokov. Názory, skúsenosti a odporúčania sú obsiahnuté najmä v dielach „**Ako učiť Gertrúdu**

svoje deti", „Abeceda pozorovania" a „Labutia pieseň". Z mno/stva cenných myšlienok a odporúčaní uvedieme niektoré. Bol toho názoru, že v/dc-lanie človeka má prispieť predovšetkým k harmonickému rozvoju jeho sil a vloh. Počas svojho života pracoval s deťmi mladšieho veku, a preto jeho pedagogické a didaktické odporúčania smerujú predovšetkým k tomuto veku. Neznamená to však, že nemajú širšiu platnosť. Kritizoval školu, pretože v nej prevláda mechanické učenie a zanedbáva sa duševný vývin dieťaťa. Významnú úlohu pripisoval pozorovaniu ako učebnej a vyučovacej metodě. Z toho pramení aj jeho triáda: **číslo, tvar, slovo** ako základné elementy poznania a elementárneho vyučovania - počítanie, meranie a ovládanie reči. Za hlavnú úlohu vzdelávania nepovažuje iba osvojenie si vedomostí, ale rozvoj myslenia, t.j. formálnu stránku vyučovania a vzdelania. V súvislosti s jeho názormi nemožno vynechať ani zdôrazňovanie uplatňovania didaktických zásad - názornosť, výchovnosť, systematickosť, primeranosť, individuálny prístup a ďalšie. Nemenej významné je to, že rozpracoval metodiku predmetov začiatočného vyučovania - materinský jazyk (od hlások k slovnej zásobe až k čítaniu), počty (vytvorenie predstav o čísle, číselné vzťahy, metodiku doplnil o používanie nástenného jednotkového a zlomkového počítadla, používanie štvorca rozdeleného na desať radov po desať štvorcíkov), zemepis (od najbližšieho okolia k predstavám o celej krajine, najskôr modelovanie krajiny, a až potom práca s mapou). Hoci jeho metodiky vyučovania boli ovplyvnené dobovým poznáním a nevyhli sa niektorým nedostatkom, predsa boli prínosom a inšpiráciou pre Madame a overovanie ďalších, progresívnejších vyučovacích metod. Vo vzťahu k učiteľovi zdôrazňoval, že má byť schopný, usilovný, ochotný a statečný. Pestalozziho obetavosť, láska k deťom, pedagogický optimizmus, nadšenie pre výchovnovzdelávaciu prácu a rďadanie nových postupov vo vyučovaní boli a aj dnes môžu byť vzorom pre učiteľov a vychovávateľov.

Johann Friedrich Herbart (1776-1861), nemecký pedagóg, patrí k najvýznamnejším osobnostiam týchto čias, „pretože sa dopracoval k najrozvinutejšej predstave o vednej sústave pedagogického poznania."⁴ Z jeho viacerých diel možno spomenúť „**Všeobecná pedagogika odvodená z cieľov výchovy**", „**Všeobecná praktická filozofia**" a „**Náčrt prednášok z pedagogiky**" - toto dielo sa radí medzi jeho najlepšie. Po obsahovej stránke delí pedagogiku na dve hlavné časti - teoretickú a praktickú. Teoretická obsahuje úvahy o vzdelanosti, o prostriedkoch výchovy a o organizácii školy. Keďže tieto oblasti sa dotýkajú psychológie, bolo by ju možno nazvať aj psychologická pedagogika. Praktická pedagogika zasa obsahuje úvahy, resp. udáva

praktický cieľ výchovy a zároveň i druh skúseností, ktoré je potrebné získať. Možno ju nazvať aj aplikovanou a formulovanú v troch komponentech: **vedenie** (Regierung), **vyučovanie** (Unterricht) a **mravná výchova** (Zucht). Popri mnohých otázkach týkajúcich sa výchovy sú pre nás zaujímavé mnohé didaktické zdôvodnenia a vysvetlenia. Najznámejšie sú jeho stupne vyučovania:

1. **jasnosť** - dokladné zoznámenie sa s novým učivom, výklad učiteľa...
2. **asociácia** - rozhovor, spojenie predstav starších s novými,
3. **systém** — uvedenie nového učiva do systému, závery, zovšeobecnenia, pravidla...
4. **metoda** - praktické precvičovanie a využívanie vedomostí v praxi, cvičenia, riešenie úloh...

Sám Herbart tieto stupne nepovažoval za normu, vyjadľoval nimi iba didaktický postup. Avšak jeho nasledovníci (Ziller, Willmann, Rein) ich považovali za *záväzné* princípy vyučovania a vnášali do nich drobné úpravy.

Najmä ich zásluhou sa neskôr, ba až dodnes tieto stupne označujú ako formálne stupne vyučovania - čo sa dá vyjadriť ako vyučovanie podľa istej schémy. (Ako je však uvedené v ďalších častiach, výchovnovzdelávací proces nemôže byť chápaný a realizovaný podľa schémy.) Skutočnosťou je, že Herbartove stupne, najmä zásluhou jeho nasledovníkov, na dlhý čas poznačili riadenie vyučovacieho procesu. Aj dnes ešte často konstatujeme, že škola a vyučovanie sú poznačené herbartizmom - formálnosťou a schematickosťou vyučovacích hodín. Z ďalších didaktických názorov možno uviesť: požiadavky, aby vyučovanie vychádzalo zo záujmov žiakov, požiadavky názorného vyučovania, spojenia vyučovania s činnosťou žiakov, rešpektovania individuality žiaka a pod. Za zmienku stojí to, že počas jeho života neboli Herbartove názory osobitne uznávané, a to najmä pre ich zložitosť a obťažnosť zrozumiteľnosť. Až po jeho smrti sa začali výraznejšie prejavovať a ovplyvňovať pedagogickú teóriu a prax v Európe, ale i v Severnej Amerike a v Japonsku.

Adolf Diesterweg (1790-1866), nemecký pedagóg, obohatil didaktické myslenie viacerými pokrokovými názormi. Obsahuje ich jeho hlavné dielo „**Príručka vzdelania pre nemeckých učiteľov**" (presný názov „Príručka vzdelania pre učiteľov a pre tých, ktorí sa nimi chcú stať a metodicko-praktické pokyny pre výkon úradu učiteľa"). Požadoval, aby vyučovanie bolo prirodzené, dokladné, systematické a názorné, vyučovanie také, ktoré aktivizuje žiaka a zabezpečuje jednotu materiálneho a formálneho vzdelania. Jeho prínos je i v tom, že ďalej rozpracúval Pestalozziho metodiku začiatočného vyučovania. Veľkú pozornosť venoval aj osobnosti učiteľa, ktorý by

nemal ostať iba pri vedomostiach, ktoré získal štúdiom, ale má sa stále vzdelávať. Vo svojich názoroch rozlišoval **didaktiku** (výklad o školskom vyučovaní), **metodiky jednotlivých predmetov a nauku o školskej disciplíne**. O tom, že i vyučovacie metódy patrili k predmetu jeho zaujmu, svedčí i pokus o rozdelenie vyučovacích predmetov. Rozdelil ich na historické (dejepis, zemepis, historická časť gramatiky, biblické dejiny), v ktorých sa uplatňuje metóda dogmatická - výkladová, a na racionálne (filozofia a matematika s fyzikou), v ktorých sa uplatňuje metóda genetická - heuristická, dialogická. Didaktiku už nechápal ako umenie, ale ako vedu alebo nauku.

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1823-1870), ruský pedagóg, v diele „**Človek ako predmet výchovy**“ rozpracoval filozofické a psychologické základy vyučovania. Vyučovanie chápal nielen ako prostriedok osvojovania si nových vedomostí, ale aj ako rozvoj rozumových schopností žiakov. Aj dnes sú platné jeho myšlienky o didaktických zásadách. Osobitou pozornosť pripisoval výchovnosti vyučovania a z toho prameniacim požiadavkám na osobnosť a prácu učiteľa, na organizáciu práce vo vyučovacej hodine. Neostal iba v rovine teoretických úvah, ale spracoval i učebnice „**Materinská reč**“ a „**Detský svet**“. Ako uvádza Š. Švec: „... chápal didaktiku ako teóriu vyučovania a vyzdvihoval ju ako polovicu pedagogiky“.⁵ Pre jeho hlboký humanizmus, demokratické chápanie výchovy a vzdelávania ho historici pedagogiky prirovnávajú ku Komenskému.

K rozvoju didaktického myslenia však prispeli aj mnohí slovenskí a českí pedagógovia. Vo svojich prácach opisovali mnohé otázky výchovy a vzdelávania, boli autormi učebníc alebo metodických príručiek. Z viacerých uvedieme aspoň niektorých, ktorí majú bezprostredný vzťah k didaktike.

Ján Ignác Felbiger (1724-1788). Už zo samotného názvu jeho práce „**Kniha o metódach**“ („Methodenbuch“) je zjavné, že venoval pozornosť mnohým otázkam výchovy a vzdelávania. Hoci niektoré názory sú z dnešného pohľadu prekonané (preceňovanie pamäte žiaka, vyučovať len to, čo je predpísané a pod.), možno jeho prácu hodnotiť kladne, najmä preto, lebo obsahovala pokyny pre učiteľa o vyučovaní jednotlivých predmetov.

Samuel Tešedík (1742-1788) odporúčal vyučovanie v duchu hesla „pracou sa učíme“, bol odporcom prázdneho memorovania. Podľa neho má vyučovanie byť prínosom pre praktický život. V škole, ktorú založil v roku 1780 v Sarvaši, spájal vyučovanie s pokusným prácou a prácou v dielňach. Známa je aj jeho „**Knižička k čítaniu a k prvým začiatkom vzdelania školských dieťať, usporiadaná podľa potreby dolnozemskéj evanjelickej mládeže**“.

Daniel Lehotský (1759-1840) svoje názory podáva v diele „**Kniha o múdrom a kresťanskom vychovávaní dieťať**“. Ovplyvnený J. A. Komenským, odporúča veľa pozoruhodných a cenných pedagogických a didaktických rád, ktoré dnes už patria viac-menej k samozrejmostiam. Napr. rešpektovanie vekových a individuálnych osobitostí dieťaťa, dokonalé poznanie žiaka ako základ pre ďalšiu prácu s ním, namiesto pamäte rozvíjať myslenie a pod.

Gustav Adolf Lindner (1828-1887) patrí k najvýznamnejším predstaviteľom českej pedagogiky v druhej polovici 19. storočia. Svoje pedagogické názory podal vo viacerých prácach. Z nich si našu pozornosť zasluhujú najmä: „**Všeobecné vychovávateľství**“ a „**Všeobecné vyučovateltví**“. Z jeho pozostalosti vydal jeho žiak J. Klika najdôležitejšie dielo „**Pedagogika na základe nauky o vývoji prirodzeném, kulturním a mravním**“. O jeho vzťah k otázkam výchovy a vzdelávania hovorí aj to, že je zakladateľom prvého českého vedeckého pedagogického časopisu „**Paedagogium**“. V týchto, ale i v ďalších spisoch odporúča mnohé didaktické postupy. Z nich možno spomenúť najmä: vyučovanie má podliehať psychologickým zákonitostiam, resp. ich rešpektovať, aby sa predchádzalo neúspechu žiakov, zdorazňoval tvorivý prístup učiteľa k vyučovaniu. Venoval pozornosť zásade názornosti a systematickosti. Nemenej pozoruhodné sú jeho snahy o také usporiadanie učiva, ktoré by predchádzalo preťažovaniu žiakov. Bol zástancom vysokoškolského vzdelávania učiteľa. Zo slovenských pedagógov tohto obdobia možno spomenúť aj **Samuela Ormisa**, **Jána Nemessanyiho**, **Juraja Paleša**, **Ivanu Branislava Zocha** a ďalších. Vo svojich prácach sa venovali mnohým didaktickým stránkam vyučovania, čím prispievali k rozvoju didaktického myslenia u nás. Do didaktiky sa zapísali aj tým, že boli autormi učebníc a metodických príručiek pre školy.

Z pedagógov 20. storočia spomenieme tiež iba niektorých. Český pedagóg **Otakar Kádner** (1870-1936) sa otázkami a úlohami didaktiky zaoberal najmä v diele „**Základy všeobecnej pedagogiky**“. Vysvetľuje a rieši v ňom viaceré pojmy, napr. didaktika, metodika, metódy vyučovania a výchovy, ale aj obsah vzdelania.

Otakar Chlup (1875-1965), český pedagóg je tiež autorom viacerých prác. Najvýznamnejšia je jeho „**Stredoškolská didaktika**“. Obsahuje statě o obsahu vzdelania, o teoretických otázkach vyučovania, o metódach a prostriedkoch vyučovania, ako aj o organizácii vyučovania. V práci je obsiahnutý komplexný výklad didaktiky, ktorý sa v mnohom uplatňuje i dnes, pravdaže značne obohatený o nové poznatky. Z jeho didaktických myšlienok si pozornosť zasluhujú otázky týkajúce sa systematickosti vyučovania, docenovanie

medzipredmetových vzťahov, odsudzovanie formalizmu, ale aj prílišného intelektualizmu, utilitarizmu a pod. Z viacerých hľadísk odcudzoval aj pedagogický reformizmus, ktorý začiatkom 20. storočia značne ovplyvnil výchovnovzdelávaciu prácu škôl.

Václav Příhoda (1899-1979) český pedagóg, bol zasa zastancem pedagogického reformizmu. Svoje názory a úsilie o novú koncepciu didaktiky uviedol v dielach „**Reformně hradiska v didaktice**“ a „**Ideológia novej didaktiky**“. Sám autor pokladá prvé dielo za „náčrt všeobecnej didaktiky“ a člení ho na tieto časti: „Vedecký základ didaktiky, Prispôsobovanie školskej práce individuálnemu žiakovi, Individuálna pracovná výuka, Globalizácia a konsolidácia učenia“. ⁶ Už aj z týchto názvov je zjavné, že Příhoda vychádzal z myšlienok amerického pragmatizmu a behaviorizmu.

Juraj Čečetka (1907-1983) vo svojich dielach, napr. dvojzväzkovom diele „**Pedagogika**“, ale aj v známom „**Príručnon-pedagogickém lexikone**“ venuje značnú pozornosť aj didaktike. „Did“ -kliku chápe ako vedu, resp. nauku o vyučovaní, resp. o vzdelávaní, o rozumovej výchove. Jej hlavnými úlohami by malo byť riešenie: 1. otázok učiva..., 2. otázok foriem a metód vyučovania, 3. otázok vzdelávacích ustanovizní“. ⁷

Spomenúť možno aj **Juraja Hronca** (1881-1959), ktorý bol sice matematikom, ale aj znamenitým pedagógom. Napísal prácu „**Vyučovanie a vyučovacia osobnosť**“. O jeho vzťahu k pedagogike a k učiteľstvu vôbec svedčí to, že sa zaslúžil o založenie Pedagogickej fakulty v Bratislave (1946).

Z novej histórie možno uviesť **Juraja Brťku** (1912-1997) a jeho prácu „**Stručná didaktika pro učitele a kandidáty učitelstva**“. Didaktiku charakterizuje ako: „cieľ vyučovania, obsah vyučovania, zásady vyučovania, prostriedky vyučovania a učebné pomôcky“. ⁸

Veľmi známa je i práca „Didaktika“ od **Ondreja Pavlíka** (1916-1996). V nej sa autor zaoberá cieľom rozumovej výchovy, princípmi vyučovania, obsahom vyučovania, metódami vyučovania a formami vyučovania. Táto učebnica didaktiky na dlhý čas poznamenala obsahové a rozsahové zameranie výučby tohto predmetu v prípravě budúcich učiteľov.

Z ďalších našich pedagógov už len stručne uvedieme **Emila Stračára** (1923-1981) a jeho známe dielo „**Systém a metody řízení učebního procesu**“, **Vladimíra Václavíka** (1906-1987) a jeho diela „**Vyučovací hodina**“ a „**Učebné metody**“, **Jána Velikaniča** (1920-1975) a jeho práce „**Organizační formy vyučování na školách I. a II. cyklu**“, „**Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov**“, **Ladislava Mihálíka** (1916) a jeho „**Analýzu vyučovacej hodiny**“. Tieto pedagógovia, ako už vyplýva aj

z názvov ich prác, sa venovali predovšetkým didaktickým stránkam výchovnovzdelávacieho procesu.

Na záver tejto časti považujeme za potrebné uviesť, že smereňou nesledovali komplexný, a ani hodnotiaci pohľad na vývin didaktiky. Išlo nám predovšetkým o to, aby smer v chronologickom slede upriamili pozornosť na tých predstaviteľov pedagogiky, ktorí sa najčastejšie spomínajú v súvislosti s vývinom didaktiky, ktorí svojimi myšlienkami a názormi napínali jej predmet a obsah, a tak prispeli k postupnému zdokonaľovaniu vyučovania.

1.2 Pedagogický a didaktický reformizmus

Otázky pedagogického a didaktického reformizmu smer zámerné neuviedli v predchádzajúcom chronologickom slede, ale uvádzame ich samostatne. Činíme tak najmä preto, lebo z hradiska didaktiky ide o významné obdobie, ale aj preto, že v súčasnosti v súvislosti s alternatívnym vyučovaním sa didaktika opätovne vracia k mnohým myšlienkam tohto obdobia. Tu sa žiada zdôrazniť, že najmä u nás je v súčasnosti zvýšený záujem o tieto otázky. Súvisí to s transformáciou, ktorú naše školstvo prežíva v ostatných rokoch.

Koniec 19. a začiatok 20. storočia možno charakterizovať ako pomerné búrlivé obdobie v otázkach didaktického myslenia. Nové myšlienkové prúdy neostali iba v rovine teoretických úvah, ale významné poznačili aj konkrétnu výchovnovzdelávaciu prácu škôl. **Reformná pedagogika**, nazývaná aj **hnutie novej výchovy**, veľmi kontrastuje s myšlienkami a názormi, ktoré smer uviedli v predchádzajúcej časti. Predstavitelia tohto hnutia, napr. **E. Keyová**, **M. Montessoriová**, **O. Deeryly**, **A. Ferrière**, **J. Dewey**, **P. Petersen**, **R. Steiner** a mnohí ďalší, podrobili kritike tzv. tradičné vyučovanie. (T. j. také vyučovanie, ktoré bolo dovtedy zaužívané - členené podľa predmetov, so stanovenou časovou jednotkou vyučovania, vopred stanovenou štruktúrou vyučovacej hodiny a pod.). Ich kritika bola zameraná na mnohé stránky. Školy vytýkali mechanický spôsob učenia s prevahou pamätového učenia, nedocenenie individuality dieťaťa, prevládanie verbálneho sprostredkúvania učiva, nedocenenie záujmov žiakov, prísnu disciplínu, jej odtrhnutosť od reálneho života, pasivitu žiakov a pod. Reformní pedagógovia teda odmietali existujúci systém a metódy výchovnovzdelávacej práce. Koncipovali, vychádzajúc pritom aj z myšlienok **J. J. Rousseaua**, ale i **L. N. Tolstého**, nové prístupy k organizácii vyučovania. Ak smer v úvode tejto časti uviedli, že išlo o búrlivé obdobie,

chceme to dokumentovať⁵ aspoň niektorými sústavami, ktoré však nevyčerpávajú rôznorodosť prístupov k vyučovaniu.

Daltonská sústava - vznikla v USA v meste Dalton (1920). Jej „matkou“ bola učiteľka **H. Parkhurstová**. Pre daltonskú sústavu je charakteristické samoučenie žiakov. Osnovy sú rozdelené na mesačné programy, podľa ktorých žiaci pracujú samostatne v špecializovaných pracovniach. Učiteľ vykonáva dozor, radí, pomáha a skúša žiakov, ktorí samostatne pracujú, pričom využívajú pomôcky, ktoré sú im k dispozícii v pracovni. Po splnení mesačného programu a po vyskúšaní žiak dostáva nový program. Niektoré predmety - telesná výchova, hudobná výchova a pod. - sa učia poobede kolektívnym spôsobom, hlavne predmety individuálne v pracovni doobeda.

Winnetská sústava - vznikla v USA v meste Winnetka pri Chicagu (1919) a jej „otcom“ bol **C. Washburne**, školský inspektor. Učenie v tejto sústave je podobné ako v daltonskom pláne, avšak žiaci dostávajú program na dva roky. Preverka vedomostí bola uskutočňovaná testom. Postup žiakov bol úplne individuálny. Podľa zakladateľa tejto sústavy pre úspešnosť práce sú potrebné tri základné podmienky: stanovenie noriem, zostavenie didaktických testov a zostavenie materiálu pre samoučenie.

Projektová sústava - bola vypracovaná **W. H. Kilpatrickom**, profesorom pedagogiky v New Yorku. Uprednostňuje učenie nie z kníh, ale prostredníctvom samostatného riešenia rôznych úloh, problémov a situácií, ktoré obklopujú žiakov. Vznikla ako protiklad neživotného preberania učiva a ako protiklad schematickeho a dogmatickeho vyučovania. Pre pochopenie tejto sústavy uvidíme príklad. Žiaci majú „bojovať“ proti týfusu, ktorí sa objavil v okolí. Predpokladá sa, že preštudujú problém teoreticky, odhalia zdroj šírenia nákazy, navrhnu jeho likvidáciu a účinné opatrenia. Riešením získajú viaceré vedomosti. Iný príklad, žiaci majú ohradiť pozemok. Predpokladá sa, že preskúmajú pôdu, navrhnu plán, prepočítajú potrebu financií atď., čím získajú mnohé teoretické vedomosti, ale aj praktické zručnosti.

Batavská sústava - vznikla v meste Batavia (1898). Jej „otcom“ je školský inspektor **J. Kennedy**. Podstatou je, že v triede pracujú dvaja učitelia - jeden učiteľ vysvetľuje žiakom učivo, skúša atď., druhý sústreďuje pozornosť⁵ na slabších žiakov, ktorých individuálne hneď na hodině doučuje. Čiže jeden pracuje hlasne, druhý ticho. V závere hodiny si učitelia žiakov vymenia.

Elektívna sústava - jej podstata spočívala v tom, že stanovené predmety sa žiaci učili povinne. Okrem povinných predmetov si mohli voľiť ďalšie podľa zaujmu - jazykové, prírodovedné predmety, predmety zamerané na ekonomiku, umenie atď.

Burkova sústava - vznikla v San Francisku (1916). Jej „otcoro“ je **F. Burk**, po jeho smrti v úsilí pokračovala **Mary C. Wardová**. Burkova sústava je vlastne individuálne učenie. Žiaci pracujú podľa osobitne upravených učebníc. Tie obsahujú podrobnú osnovu učiva. Postup od jednej časti učiva k druhej je možný až po zvládnutí predchádzajúcej časti. Pre samoučenie žiakov boli k dispozícii rôzne autodidaktické texty. Učiteľ usmerňuje prácu žiaka a dbá, aby sa rovnomerne učil všetky predmety. Vedomosti žiakov sa overovali testami. Tieto, ale i ďalšie sústavy podrobne opísal **St. Velinský**.⁹ Americké sústavy, ktoré sme uviedli, vychádzali z pragmatického ponímania výchovy a vzdelávania. Za najvýznamnejšieho predstaviteľa je považovaný **J. Dewey**. Hlavnými požiadavkami u neho, ale aj u ďalších predstaviteľov Vnto hnutia sú - požiadavka aktivity žiakov, tvorivé získavanie vedomostí, : espektovanie záujmov detí, činnosť⁵ ako prostriedok výchovy a vzdelávania a pod. Bolo by však mylné nazdávať sa, že Európa ostala bokom od tohto prúdu. V tejto súvislosti spomenieme aspoň niektorých pedagógov. K významným propagátorom novej výchovy patrí Švédka **E. Keyová** a jej dielo „**Storočie dieťaťa**“. O.i. v ňom hovorí, že stará škola je: „... nepreniknuteľná hĺbost, predsudkov a omylov, kde je možno útočiť na každú jednotlivosť“.¹⁰ Z množstva názorov uvidíme len niektoré. Napr. odporúča:

1. starostlivosť o zvláštnu úpravu učiva podľa osobných dispozícií dieťaťa,
2. sústrediť učenie na určitú látku v určitej dobe,
3. možnosť vlastnej práce a samostatnosti počas celého školského vyučovania,
4. neustály styk školy so životom. Je tiež toho názoru, že žiak má mať úplnú voľnosť⁵ pri výbere predmetov, trieda by mala mať najviac 12 žiakov a pod.¹¹

Francúz **R. Cousinet** bol propagátorom skupinového vyučovania, v ktorom vidí možnosti nového prístupu k dieťaťu. Samotné dieťa sa pri skupinovej práci číti prirodzenejšie ako pri práci s celou triedou.

Ďalších pedagógov a ich názory neuvádzame, pretože o nich bude podrobnejšie písané v častiach o modernizácii vyučovania a alternatívnom vyučovaní. Pre úplnosť treba dodať, že názory a odporúčania spomenutých, ale i ďalších pedagógov sa v praxi uplatnili v rôznych variáciách a vošli do dejín didaktiky pod názvami napr. **činná škola** (docenenie činnosti dieťaťa v procese výchovy a vzdelávania), **pracovná škola** (spájanie výchovy a vyučovania s prácou, ale aj chápanie učenia ako istého druhu práce). Reformné snahy poznačili nielen obsah učiva, organizačné vyučovania a pod., ale aj metodické postupy vo vyučovaní.

Propagátormi nových prístupov u nás v tom období boli **V. Příhoda**, **S. Vrána**, **S. Velinský**, **J. Ulehla**, **L. Žofková** a ďalší. Spoločensko-politické

udalosti pred 2. svetovou vojnou a pocas nej ciastočne utlmili toto úsilie. Po vojne však pedagogický ruch opatovne oživa, pričom je značná pozornosť venovaná aj myšlienkam reformnej pedagogiky a didaktiky. Ďalej sa rozvíjajú rôzne alternatívne koncepcie vyučovania. Ina bola však situácia u nás. Vplyvom vládnucej socialistickej ideológie boli všetky reformné úsilia odmietnuté ako buržoázne, pre výchovu a vzdelávanie mládeže škodlivé. V roku 1948 bola zavedená tzv. jednotná škola, čo v značnej miere negatívne poznačilo aj vývoj didaktického myslenia a obmedzilo tvorivé experimentovanie učiteľov.

1.3 Predmet didaktiky

Ako sme už uviedli, pojem didaskó znamená učím, poučujem, často sa prekláda aj vyučujem. Preklad slova potom zvädza k jednoduchému vymedzeniu predmetu didaktiky, a to len vo význame, že didaktika je časťou pedagogiky, ktorá sa zaoberá vyučovaním. Takéto vymedzenie predmetu didaktiky nie je úplné. Skôr ako pristúpime k vymedzeniu predmetu didaktiky, je potrebné zdôrazniť, že v historickom vývine, ba aj v súčasnej literatúre sú pojem a predmet didaktiky chápané rôzne. Napr.: **J. A. Komenský** didaktikou rozumie umenie vyučovať, **K. D. Ušinskij** ale aj **O. Chlup** pod ňou rozumeli teóriu vyučovania, **S. Ormis** zasa učbovedu, **O. Kádner** teóriu rozumového vzdelávania, **O. Pavlík** zasa teóriu rozumovej výchovy a pod. Aj v didaktických prácach ostatných rokov sa možno stretnúť s rôznorodým chápaním a vysvetľovaním didaktiky a jej predmetu. Zo širokého spektra prác viacmenej ilustratívne uvedieme: napr. **Zd. Pešek**¹² o predmete didaktiky hovorí, že je ním predovšetkým vzdelávací proces vo vyučovaní, ktorého jadro tvoria obsah vzdelania, otázky týkajúce sa podstaty učebných procesov, metódy, zásady a organizačné formy vyučovania. **J. Brtka** didaktiku vymedzuje ako: „pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá všeobecnými otázkami nadenia učebného procesu..., ktorej predmetom je učebný proces ako jednota vyučovacej a učebnej činnosti“.¹³ Pričom ďalej do jej predmetu zahŕňa obsah vzdelania, vyučovanie, metódy a prostriedky, prácu v málotriednych školách, ako aj osobnosť učiteľa a žiaka. **F. Hradil** uvádza, že predmetom jej skúmania sú: „... úlohy, ciele a organizácia vyučovania a vzdelávania. Didaktika je teda teóriou vyučovania a vzdelávania“.¹⁴ **M. Kořínek** chápe didaktiku tiež ako teóriu vyučovania, pričom jej predmet značne rozširuje, keď uvádza: „...jej

predmetom je nielen vzdelávací proces vo vyučovaní, ale aj tie stránky výchovného procesu, ktoré sú viazané prevažne na vyučovanie“.¹⁵ **A. Kaiser, R. Kaiserová** sú zasa toho názoru, že: „Didaktika je transformácia obsahov na vyučovacie predmety uskutočňovaná podľa určitých princípov a usilujúca sa o splnenie istých zámerov.“¹⁶

Takto by bolo možno porovnávať množstvo prístupov v publikáciách a štúdiách. Leh porovnaním možno zistiť, že časť názorov resp. prevažná väčšina o didaktike sa týka procesualných stránok vyučovania, v iných je kladený dôraz na vzdelávací aspekt, v ďalších zasa na obsah vzdelania, prípadne sa objavuje aj konvergentné chápanie, vyučovania, vzdelávania, obsahu atď. To isté možno povedať aj o tom, čo je didaktika. Najčastejšie sa stretávame s tým, že didaktika je teória, veda, nauka, ale aj všeobecná metodika, časť pedagogiky a pod. Hlbšie zamysleme sa nad pojmami napr. teória a veda, ale aj nad ostatnými vyskytujúcimi sa v didaktických prácach, nás privedie k tomu, že je medzi nimi významový rozdiel, a teda je potrebné presnejšie vymedziť pojem a predmet didaktiky. V tejto súvislosti sa žiada poznamenať, že rozdielnosť vymedzenia pojmu a predmetu didaktiky je spôsobená tým, že vzdelávací proces je skutočne zložitý a náročný, pôsobí naň množstvo činiteľov, čo sa potom prejavuje aj v definovaní. Terminologická nejednotnosť nevychádza z toho, že by didaktika obrazne povedané „tápala“ a hľadala svoj predmet. Skôr naopak. Je považovaná za najprepracovanejšiu pedagogickú disciplínu a v úsilí vyjadriť jej podstatu sa stretávame s rôznorodými prístupmi. Prirodzene, uvedené rozdielnosti si zasluhujú pozornosť, sú predmetom dotvárania a úsilia o zjednocovanie pedagogickej a didactickej terminológie.

Po tomto skutočne stručnom náčrte rozdielných prístupov sa žiada uviesť, čo teda je didaktika a čo je jej predmetom. Keďže didaktika má jasný cieľ svojho skúmania, má svoju terminológiu, využíva rôzne výskumné metódy, nie je teda len teóriou „o niečom“, ani „teóriou o vyučovaní“, ale spína požiadavky kladené na vedu, čiže je vedou. Didaskó, ako už vieme, znamená učiť, vyučovať, čo zvädza k definovaniu didaktiky len ako vedy o vyučovaní. Ostat' však iba pri tomto definovaní tiež nie je celkom správne, pretože v podstate ide len o preklad gréckeho slova, nahradenie jedného výrazu iným. Aj z toho, čo je už vyššie uvedené, je zjavné, že exaktné a jednoznačné vypo-vedať, čo je predmetom didaktiky, nie je jednoduché. V literatúre sa možno stretnúť, a potvrdzuje to aj vyššie uvedené citovanie, s rôznorodým prístupom. Niektorí autori predmet didaktiky chápu iba ako vyučovanie, iní jej predmet špecifikujú na vzťah medzi učiteľom a žiakom, ďalší zasa popri učiteľovi a žiakovi zdôrazňujú aj obsah vzdelania a pod. Súvisí to s tým, čo sme už tiež

uviedli, t.j. s mnohostrannosťou vplyvov rôznych činiteľov na vyučovanie. Lenže vo vymedzení predmetu nemožno vymenovať všetky vplyvy a činitele. Je nutné vyjádriť skutočnú podstatu. Inou stránkou je to, že didaktika ich nepodceňuje, ba naopak, pri vysvetľovaní výchovnovzdelávacieho procesu prispieva dôležitosť a význam všetkému, čo kladné alebo záporné na tento proces vplýva. Pre zaujímavosť, ale aj ako podnet k uvažovaniu o týchto otázkach uvedieme ponímanie S. Šveca, ktorý uvádza širšie poňatie didaktiky nasledovne: „Didaktika je prevažne praktická, užitá, transdisciplinárna veda (nauka) o skúmaní a uplatňovaní zákonitostí plánovania, organizovania a vyhodnocovania ľudského i subhumánneho učenia, najmä však inštitucionálnej výučby akýchkoľvek predmetov vzdelávania, vychovávaní a vycvičovaní akýchkoľvek subjektov učenia sa“¹⁷. Pod užším poňatím rozumie „... didaktiku ako vedu o učiteľstve (vyučovateľstve, vrátane lektorstva, trénerstva, cvičiteľstva a pod.), ktorá sa zaoberá skúmaním a uplatňovaním zákonitostí plánovania, organizovania a vyhodnocovania školskej a mimoškolskej výučby akýchkoľvek predmetov vzdelávania, vychovávaní a vycvičovaní akýchkoľvek subjektov učenia sa“¹⁸. Uvedené definovania opisujú predmet didaktiky obsažnejšie, neohraničujú sa iba na vyučovanie v škole. V procesualnej stránke zdôrazňujú plánovanie až vyhodnotenie, a to nielen vzdelávacej, ale aj výchovnej stránky. Pozornosť iste vzbudí, že uvádza i subhumánne učenie (s tým sa v bežných učebniciach didaktiky nestretávame), ktorým rozumie zoodidaktiku (výcvik služebných psov, holubov a pod.).

V doterajšej úvahe o predmete didaktiky sme sa ešte nezmienili o obsahu vzdelania. Obsah vzdelania a otázky s ním súvisiace (transformácia vedy do didaktického systému, výber učiva, optimálnosť jeho obsahu a usporiadania) v ostatných rokoch vystupujú výrazne do popredia. Keďže obsah vzdelania významne ovplyvňuje výchovnovzdelávací proces, potom patrí skúmanie všetkého, čo s ním súvisí, do didaktiky. Tým sa predmet didaktiky jednak obohacuje, ale súčasne aj precizuje. Možno teda povedať, že **didaktika je veda o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a učenia**. Pod obsahom vzdelania rozumieme to, čo sa žiak, študent, ale napr. aj účastník kurzu má naučiť (cize čo učiť). Pod **procesom vyučovania** zasa metódy, zásady, organizáciu a organizačné formy vyučovania, ale aj prostriedky využívané vo vyučovaní a pod. (cize ako učiť a čo treba pri tom respektovať), patria sem aj otázky **interakcie** (vzťahu) medzi učiteľom a žiakom. Podrobné rozpracovanie a skúmanie týchto otázok je vlastne obsahom didaktiky.

Hoci je didaktika najprepracovanejšou oblasťou pedagogiky a relatívne samostatnou vedou, neznamená to, že nespôsobuje aj s inými pedagogic-

kými vedami. Iba v stručnosti možno pripomenúť, že čerpá z **historie pedagogiky a školstva** (názory pedagógov, výchovnovzdelávacie systémy a v nich uplatňované metódy a formy práce a pod.). Veľmi inšpiratívna je pre didaktiku aj **porovnávací pedagogika** (systémy výchovy a vzdelávania v iných krajinách, metódy a formy práce v školách). **Metodológia pedagogiky** poskytuje didaktike zasa rôzne výskumné metódy, využívaním ktorých skúma rôzne didaktické javy. Veľmi úzký je **vzťah didaktiky a teórie výchovy** - tá skúma pôsobenie na jedinca z výchovného hľadiska. Obe disciplíny majú viaceré spoločné metódy, zásady, formy a pod., lenže didaktika sa orientuje na vzdelávaciu stránku, kým teória výchovy na výchovnú stránku. Toto rozdelenie má význam z hľadiska vedeckého skúmania javov, z hľadiska rozpracúvania samotnej vedy a pod., v konkrétnej praxi je však **nutné komplexné pôsobenie, čo je vyjadrené aj v pojme výchovnovzdelávací proces**.

Ak má byť veda vedou a didaktikaňou, potom sa nemôže uzatvárať sama do seba, naopak, musí čerpať a spolupracovať s inými vedami. V krátkosti uvedieme vzťah didaktiky k iným vedám.

Filozofia a didaktika. Vyučovací proces je z hľadiska žiaka poznávacím procesom, preto pre didaktiku má význam tá časť filozofie, ktorá sa zaoberá teóriou poznania, t.j. gnozeológia. Gnozeológia poskytuje didaktike teoretický základ, ktorý možno aplikovať i na vyučovací proces, hoci ide o špecifický organizovaný a usmernený proces poznávania.

Psychológia a didaktika. Vzťah medzi psychológiou a didaktikou je veľmi blízky. Jednotlivé psychologické disciplíny - všeobecná, vývinová, pedagogická, ale aj ďalšie - poskytujú didaktike základ pre riešenie mnohých otázok. Všeobecná psychológia skúma a opisuje psychické poznávacie procesy, vývinová a pedagogická poskytujú didaktike zasa poznatky, na ktorých možno riešiť primeranosť učiva, primeranosť metód práce učiteľa a pod. Treba však zdôrazniť aj to, že psychológia čerpá z didaktiky, skúma, ako vyučovanie pôsobí na vývin ľudskej osobnosti. Preto sa psychologické disciplíny a didaktika úzko prelínajú.

Sociológia a didaktika. Sociológia je veda o spoločnosti, o sociálnom zložení spoločnosti, o vnútornom rozvrstvení spoločenských tried, skupín a pod. Škola a trieda sú tiež sociálne skupiny, v ktorých sa uplatňujú a pôsobia isté spoločenské zákonitosti, napr. formovanie kolektívu, vzťahy medzi žiakmi v triede, v škole atď. Poznatky sociológie sa využívajú pri zafixovaní žiakov do tried, pri tvorbe skupín pri skupinovom vyučovaní, pri poverovaní žiakov reznými úlohami. Na zisťovanie vzťahov medzi žiakmi sa využíva

sociometrická metóda. Poznanie role žiaka v kolektive umožňuje učiteľovi podnecovať, ale v prípade potreby aj inhibovať jeho činnosť.

Kybernetika a didaktika. Kybernetika je veda zaoberajúca sa všeobecnými princípmi riadenia a prenosu informácií o strojoch a živých organizmoch. Pri úvahách o kybernetike treba mať na zreteli vždy dve zložky, riadiacu a riadenú, medzi ktorými je vzájomný vzťah. Poznatky kybernetiky možno aplikovať aj vo vyučovacom procese. V minulosti sa vyučovanie chápalo jednostranné len ako pôsobenie učiteľa na žiakov. Dnes, práve využitím poznatkov kybernetiky, vyučovanie chápeme ako vzájomné pôsobenie učiteľa a žiakov. Učiteľ docenjuje a rešpektuje spätnú väzbu (prejavy a činnosti žiakov), na základe ktorej upravuje svoj prístup k žiakom. Poznatky kybernetiky využíva didaktika pri programovaní vyučovania.

Logika a didaktika. Logika je veda o formálnej stránke a o vývine poznávacích postupov uskutočňovaných myšlením a spravidla vyjadrovaných v jazyku. Definuje sa tiež jednoduchšie - ako veda o formách správneho myslenia. Poznatky o základných formách myslenia - pojmy, sudy, úsudky, zovšeobecnenia — sú základnou požiadavkou pre prácu každého učiteľa. Vo vyučovaní nemožno pracovať náhodne. Každá vyučovacia hodina, všetka činnosť učiteľa musí mať logický aspekt vedúci k pochopeniu poznávanej skutočnosti žiakmi.

Hygiena a didaktika. Hygiena je veda o ochrane, udržiavaní a podmienkach zdravia. Mnohé poznatky z hygieny a aj biológie rešpektuje i didaktika a uplatňuje ich vo svojej teórii a praxi vyučovania - osvetlíme triedu a dopad svetla, farba tabule, výška stoličiek a lavíc, teplota v triede, sedenie žiakov atď. Všetky tieto činitele významne ovplyvňujú priebeh vyučovacieho procesu, ba môžu pôsobiť aj na zdravotný stav žiakov. Psychohygiena sleduje zase duševnú hygienu žiakov - správne zostavený rozvrh hodín, počet hodín v dni, striedanie predmetov a pod.

1.4 Všeobecná didaktika a špeciálne didaktiky

Samotný preklad slova „didaktika“ naznačuje, že študuje, vyučovací proces, resp., že sa ním zaoberá, ale tiež zvädza k je j zužovaniu iba na školské vyučovanie. Ostať iba pri takomto vymedzení by nebolo úplné správne, pretože vyučovanie a učenie sa nerealizuje iba v školských podmienkach. Najskôr treba uviesť, že všeobecná didaktika študuje a zaoberá sa všeobecnými

otázkami, ktoré sa týkajú obsahu vzdelania a procesov vyučovania a ktoré sú spoločné všetkým predmetom školského, ale aj mimoškolského vyučovania. Popri všeobecnej didaktike vznikli a rozvíjajú sa **didaktiky predmetov** (často nazývané metodiky predmetov). Tieto sa najmä v ostatných rokoch intenzívne rozvíjajú a stávajú sa samostatnými odbormi, zaoberajúcimi sa cieľmi, obsahom, prostriedkami a procesom vyučovania v jednotlivých predmetoch. Treba však podčiarknuť, že všeobecná didaktika a didaktiky predmetov sú v úzkom vzájomnom vzťahu. Všeobecná didaktika poskytuje všeobecný teoretický základ, z ktorého odborné didaktiky vychádzajú, a naopak, tieto zasa obohacujú všeobecnú didaktiku tým, že zovšeobecňujú svoje výsledky, čím obohacujú a upresňujú všeobecné didaktické závery. Ich vzájomný vzťah výstižne vyjadril M. Konrád: „Všeobecná didaktika bez odborných didaktík by bola prázdna, odborné didaktiky bez všeobecnej didaktiky by boli slepé“.¹⁹

Popri všeobecnej didaktike a odborných didaktikách možno hovoriť aj o ďalších **špeciálnych didaktikách**. Podľa vekových období sú to predškolská didaktika, didaktika I. stupňa ZŠ, didaktika II. stupňa ZŠ, stredoškolská didaktika, vysokoškolská didaktika, ba aj didaktika dospelých. Š. Švec²⁰ uvádza aj členenie podľa inštitucionálno-organizačných subjektov: školská didaktika, osvetová didaktika, zamestnávateľskoorganizačná didaktika a spoločensko-organizačná didaktika. Prirodzene, možno uvažovať a hovoriť aj o ďalších možných prístupoch.

1.5 Metódy didaktického výskumu

Riešenie mnohých didaktických otázok a problémov nie je mysliteľné bez vedeckého skúmania. Nižšie uvedené metódy sa využívajú vo vedecko-výskumnej práci, avšak na tomto mieste chceme zdôrazniť to, že **majú nesmierny význam aj pre konkrétnu každodennú prácu učiteľa**. Ich využívaním môže sústavne skvalitňovať svoju prácu a optimalizovať prístup k žiakom. Neopisujeme podrobné metodologické postupy ani prístupy k členeniu výskumných metód, pozornosť sústreďujeme predovšetkým na ich podstatu a význam pre učiteľa.

Popri **historicko-porovnávacej výskumnej metóde** (studium názorov pedagógov, cieľe výchovy a vzdelávania v minulosti a pod.) a **výskume súčasnej pedagogickej praxe** (pedagogické skúsenosti škôl, učiteľov, možnosti

modernizácie výučby atď.), môže učiteľ využiť rad ďalších výskumných metod. Predtým ako uvedieme ich opis a význam pre učiteľa, chceme zdôrazniť, že **na základe jednej metódy nemožno vyvodzovať závery**. Pre objektívne posúdenie skúmaného javu sa odporúča využiť viacero metod, a to v dostatočnom časovom priestore.

Pozorovanie je základná, pomerné jednoduchá, ale veľmi významná výskumná metóda. Aby pozorovanie bolo úspešné, musí mať stanovený cieľ, plán a metódu pozorovania. Z hľadiska časového trvania pozorovanie môže byť - príležitostné, dlhodobé, resp. krátkodobé. Pri pozorovaní je možno rozlíšiť tieto tri etapy: dokumentácia (zachytenie) javu alebo javov, rozbor javu (javov), zovšeobecnenie.

Učiteľ môže pozorovať prístupy žiakov k učeniu, vzťah žiaka ku kolektívu, záujem o mimoškolskú prácu, spôsob reakcie na hodnotenie, sústredenosť na vyučovanie atď. Na základe pozorovania upravuje svoj prístup k žiakom. Využívanie pozorovania značne prispieva ku skvalitňovaniu výsledkov učebnej činnosti žiakov.

Experiment je náročnejšia vedeckovýskutná metóda. Najčastejšie ho využívajú odborní pracovníci, čo však neznamená, že učiteľ by ho nemohol využiť za predpokladu ovládania jeho metodiky. Pri experimente sa skúmajú zámerné navedené pedagogické javy vo vopred pripravených a presne kontrolovaných podmienkach. Z toho vyplýva, že použitie experimentu si vyžaduje plánovanie experimentu, vytýčenie cieľa, stanovenie hypotézy, voľbu metod, realizáciu experimentu a vyvodenie záverov (potvrdenie alebo popretie hypotézy). Experiment môže byť **prirodzený** - žiaci si neuvedomujú priebeh výskumu, uskutočňuje sa v prirodzených podmienkach. **Laboratórny experiment** sa uskutočňuje v upravených podmienkach (zvlášť upravené triedy, využíva sa technika - kamery, fotoaparáty, magnetofony atď. - pre dokumentáciu). Pri experimente sa pracuje obvykle s dvoma skupinami (triedami). Jedná sa **experimentálna** (v nej sa overujú nové vyučovacie metódy, nové pomôcky a pod.), drahá je **kontrolná** (v nej sa pracuje tradičným postupom).

Ak učiteľ ovláda metodiku experimentu, môže pomocou neho overovať napr. vplyv zostrojenej pomôcky na učebnú činnosť žiakov, nové, doposiaľ neoverené metodické postupy, možnosti využívania doplnkovej literatúry vo vyučovaní a pod. Kladné výsledky, dlhodobo overované, potom treba publikovať v príslušných časopisoch.

Rozhovor (interview) je založený na priamom kladení otázok. Je to verbálna komunikácia výskumného pracovníka a respondenta. Môže byť vopred

pripravený alebo improvizovaný. Učiteľ môže rozhovorom zisťovať postoje žiakov k učeniu, ich názory na učivo, metódy práce, názory na druhy skúšania a pod. Rozhovor prispieva k pochopeniu rôznych postojov žiakov, je nenáročný, a preto ho možno často využívať.

S rozhovorom úzko súvisí použitie **dotazníka**. V podstate ním možno skúmať tie isté oblasti ako rozhovorom. Prednosť spočíva v tom, že umožňuje podchytiť väčší počet prípadov. Problémom je vieryhodnosť odpovedí, pretože chýba osobný kontakt, ale aj to, že respondent svoje odpovede často „cenzuruje“. Údaje získané dotazníkom sa vyhodnocujú kvantitatívne (počet prípadov, percentuálne vyjadrenie atď.) a kvalitatívne (slovná alebo písemná analýza vyvodenie záverov atď.). Kvantitatívne a kvalitatívne spracovanie sa *iu prežíva aj pri ostatných metódach.

Anamnéza (spomínanie si, rozpamätávanie sa a pod.) je v medicíne a psychológii bežná metóda. V didaktike ju možno využiť ako opis - spomínanie si žiakov na vyučovanie v minulom roku alebo v dávnejších rokoch, opis prístupu učiteľa k didaktickým problémom a pod. Z toho potom možno dedukovať mnohé závery pre vyučovanie (napr. odstraňovanie pocitu strachu zo skúšania, vytváranie návykov, ktorým nebola venovaná pozornosť v predchádzajúcom školovaní žiaka atď.). Pre prácu učiteľa je zvlášť významná aj lekárska anamnéza o žiakovi. Poznanie zdravotného stavu žiaka, vedomosť o prekonaní rôznych chorôb v minulosti (najmä ťažších), umožňujú učiteľovi voľbu adekvátnych prístupov k žiakovi.

Studium pedagogických dokumentov umožňuje poznať prácu škôl a učiteľov. Z mnohých dokumentov - plán školy, prípravy učiteľov, triedne knihy a výkazy, záznamy o žiakoch, plány záujmových krúžkov, atď. - možno posudzovať prácu v minulých rokoch. Didaktika sústreďuje pozornosť na učebné plány, učebné osnovy, učebnice, klasifikačný poriadok, metodické príručky a pod. Z ich štúdia vyvodzuje závery pre ďalší rozvoj svojej teórie, ale aj pre prax. Studium školských dokumentov má však obrovský význam i pre prácu učiteľa. Preštudovanie triednych kníh, výkazov, pedagogických denníkov a ďalších dokumentov o žiakoch, umožňuje učiteľovi od prvých chvíľ práce so žiakmi voľiť primerané prístupovanie k nim.

Studium produktov žiackych prác má v podstate ten istý význam ako štúdium dokumentácie. Predmetom štúdia môžu byť písemné práce, výkresy, výrobky pracovného vyučovania a iné práce žiakov. Podľa ich kvality možno posudzovať úroveň didaktického procesu, ale aj vyvodzovať závery pre ďalšiu prax. Rozbor žiackych prác však využíva aj učiteľ. Napr. zistenie zhoršovania písma a úpravy v zošitoch môže signalizovať zhoršenie zdravotného stavu

žiaka. Naopak, vylepšovanie úpravy má viesť učiteľa k pátraniu po príčinách, ktoré treba u žiaka a v jeho okolí fixovať.

Merania roznych výkonov žiakov sú organickou súčasťou pedagogického skúmania. V pedagogických výkonoch a teda aj v didaktike ide o tzv. nepriame meranie (vedomosti, zručnosti, mravné vlastnosti atď. sú merané nepriamo, pomocou odpovedí, prejavov atď.). Najjednoduchšími technikami merania sú ústné, písomné a praktické skúšky. Testy sú standardizované písomné skúšky identické pre všetky skúmané osoby. Majú presne stanovené spôsoby hodnotenia výsledkov a ich číselného hodnotenia. Ich správne využívanie má pre učiteľa veľký význam, pretože mu umožňujú zistiť úroveň vedomostí žiakov. Treba však vystríhať pred ich uprednostňovaním, pretože ochudobňujú interakčné vzťahy učiteľa a žiakov a podobné.

Škálovanie sleduje objektívne a presné diagnostikovanie a meranie intenzity javov. Škálovaním sa nazýva postup uplatňovania stupnice, ktorú zostavujeme tak, že zaradíme prejavy učenia, chovania atď. a každý so sledovaných prejavov sa kvantitatívne hodnotí. To umožňuje určiť najnižší a najvyšší stupeň sledovaného javu. Škály môžu byť numerické alebo grafické. Pre pochopenie uvedieme príklad:

Myslíte si, že obsah študovaných predmetov je: 1 - ľahký, 2 - primeraný, 3 - náročný, 4 - neprimeraný, 5 - nezvládnuteľný.

Predmet:	Stupeň hodnotenia:				
Slovenský jazyk a literatúra	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
n			3		5
n			if		
M			«		
			u		
Tělesná výchova	1	2	3	4	5

Respondent zvolí to číslo, ktoré je v súlade s jeho názorom - numerická škála. Pri grafickej škále sa kategórie vyjadrujú názorné - úsečky, obdĺžniky a pod. (Respondent dľžkou úsečky alebo obdĺžnika, počtom štvorčiek a pod. vyjadruje svoje hodnotenie, svoj názor.) Výsledkom škálovania je zistenie javov a ich vyhodnotenie. Príprava škál si vyžaduje využitie roznych metod - štúdium literatúry, pozorovanie, dotazníkov atď.

Pre riadenie výchovnovzdelávacieho procesu možno využiť i meranie v oblasti sociálnych vzťahov - **sociometriu**. Využíva sa k tomu sociometrický test. Ten pozostáva z otázok, ktoré sú adresované každému žiakovi triedy, napr. Kto má byť predsedom triedy? S kým chce riešiť úlohu? S kým chce sedieť? a pod. Údaje získané sociometrickým testom sa pre prehľadnosť spracujú do **sociometrickej matice** alebo **sociogramu**. Z nich môže učiteľ zistiť postavenie žiaka v triede, jeho obľúbenosť, či neobľúbenosť medzi žiakmi. Výchovnými metodami potom pôsobí na žiakov a pomáha vytvárať medzi nimi správne vzťahy. Žiaka, ktorý je odmietaný učiteľ povzbudzuje, volí k nemu taký prístup, aby získal sebaistotu (napr. pri skúšaní a hodnotení, „zaměstnáva“ ho rôznymi prácami ako pomoc učiteľovi a pod.). Poznanie vzťahov medzi žiakmi má pre učiteľa veľký význam pri riadení vyučovacieho procesu. Tieto vzťahy je dôležité vo vyučovacích hodinách rešpektovať a využívať.

Do pozornosti odporúčame časopis Pedagogická revue,²¹ ktorý je monotematicky zameraný na výskumné metódy. Podrobnejšie rozpracovanie výskumných metod poskytujú aj práce J. Skalkovej²² a P. Gavoru²³.

LITERATURA

1. Kupisiewicz, Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa, PWN 1978, s. 10.
2. Komenský, J. A.: Verká didaktika. Bratislava, SPN 1954, s. 5. a 6.
3. Komenský, J. A.: Didaktika analytická. Praha, Samcovo knihkupectví 1946, s. 21.
4. Švec, Š.: Didaktika I. učebny text FFUK, Bratislava 1988, s. 13.
5. Tamtiež, s. 16.
6. Příhoda, V.: Reformně hľadiská v didaktike. Bratislava, J. Pocisk a spol. 1934
7. Švec, Š.: cit. práca, s. 21.
8. Tamtiež, s. 22.
9. Velinský, St.: Soustavy individualisovaného učení. Praha, Knihotiskáren „Blahoslav“ 1933.
10. Přebírané z práce Singule, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha, SPN 1966, s. 20.
11. Podľa Pech, O.: Příručný slovník pedagogický. Praha, Nákladem Česko-slovenské grafické Unie a.s., s. 191.
12. Pešek, Z.: Didaktika, Bratislava, SPN 1965, s. 11.
13. In. Velikanič, J.: Pedagogika pre pedagogické fakulty VŠ, Bratislava, SPN 1978, s. 125 a 126.
14. In. Opatřil, S. a kol.: Pedagogika pro učitelství prvního stupně ZŠ. Praha, SPN 1985, s. 78.

15. Kořínek, M.: Didaktika ZŠ. Praha, SPN 1984, s. 12.
16. Kaiser, A-Kaiserová. R.: Učebnicapedagogiky. Bratislava, SNP 1993, s. 235.
17. Švec, Š.: cit. práce, s. 55.
18. Tamtéž, s. 112.
19. Konrád, M.: Das Schulfächerspektrum in Rahmen einer Theorie der Erziehung. Kronberg 1976, s. 16.
20. Švec, Š.: cit. práce, s. 120.
21. Pedagogická revue. roč. 44., 1994, č. 9 - 10.
22. Skalková, J.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha, SPN 1983.
23. Gavora, P.: Výzkumné metody v pedagogice. Brno, Paido 1996.

2. OBSAH VZDELANIA

Obsah vzdelania a s ním súvisiace otázky sú predmetom sústredenej pozornosti všeobecných didaktikov, didaktikov odborných predmetov, ale aj odborníkov ďalších vied. Je to prirodzené, pretože rozsah ľudského poznania sa neustále rozširuje a všetky poznatky nie je možné automaticky premietnuť do obsahu vzdelania. V neposlednom rade treba zdôrazniť aj to, že vzdelanie roč; e iba množstvo vedomostí, ktoré si jedinec osvojil.

2.1 Vzdelávanie a vzdelanie

Skôr ako pristúpime k otázkám vzdelania, považujeme za potrebné vysvetliť pojmy vzdelávanie a vzdelanie. Zamysleme sa nad týmito pojmi nám naznačí, že v prvom prípade ide o proces, v druhom o výsledok. **Vzdelávanie je proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy.** Podľa Š. Šveca: „Vzdelávanie značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľa, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výchovnom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimoškolský život v spoločnosti, v ktorej žijú.“¹

Aj z tohto charakterizovania je zřejmé, že nejde iba o proces získavania vedomostí, ale že vzdelávanie zabezpečuje, resp. plní aj iné funkcie:

A. zo spoločenského hľadiska:

- a) socializačnú - príprava jedinca na zaradenie sa do spoločnosti,
- b) profesijnú - príprava na určité povolanie, tu však treba rozlišovať medzi vzdelávaním všeobecným a odborným, ako prípravou na konkrétne povolanie.

B. z pedagogického hľadiska:

- a) inštrumentálnu - vzdelávanie ako východisko ďalšieho vzdelávania,
- b) informatívnu - vzdelávanie okrem konkrétnych vedomostí poskytuje aj ďalšie informácie, napr. perspektívy vývinu toho či onoho javu a pod.
- c) formatívnu - rozvoj psychických poznávacích procesov,

d) výchovnu — vzdelávaním sa človek aj vychováva, pěstuje si vóTu, charakter a pod.

Tieto funkcie vo vzdelávaní pôsobia súčasne, dopĺňajú a podporujú ujedná druhú. Ak v didaktike hovoríme o vzdelávaní, máme na mysli spravidla vzdelávanie v školských podmienkach (organizované, usmernené). Osobitým druhom je samovzdelávanie (autodidakcia), ktoré sa začína na určitom stupni vývinu jedinca a ktoré má významnú úlohu. Pedagogovia a psychológovia často uvádzajú, že väčšina tých vedomostí a zručností, ktorými disponuje dospelý človek, bola získaná práve sebvzdelávaním a životnými skúsenosťami. Táto skutočnosť však v žiadnom prípade neznižuje úlohu školského vzdelávania. Naopak, ono učí a pripravuje človeka aj na sebvzdelávanie - poskytuje vedomosti, učí systematizovať, analyzovať¹, porovnávať, kombinovať a pod.

V pedagogickej a didaktickej literatúre sa možno stretnúť z rôznymi definíciami pojmu vzdelanie. Spoločným menovateľom je to, že zdôrazňujú vzdelávaciu funkciu. Napr. „Vzdelanie je súhrn znalostí, vedomostí, poznávacích spôsobilostí a schopností, ktoré nadobudol jednotlivец na základe školského vzdelania, učenia, rozumovej výchovy, životných a pracovných skúseností a zámerného vlastného sebvzdelávania”.² Iné definovanie uvádza Pedagogický slovník: „Pod vzdelávaním rozumieme súhrn poznatkov z jednotlivých odborov vedy a spoločenskej praxe a s nimi spojené intelektuálne a praktické schopnosti, ktoré si jednotlivец osvojuje najmä pri vyučovaní na školách rozličnými formami samovzdelávania a živeľné v praktickej činnosti”.³ Uvedené definície (v literatúre je ich oveľa viac) smieľ nevybrali náhodné. Už ich jednoduché porovnanie ukáže istú rozdielnosť. Kým v prvom prípade sa vzdelanie vysvetľuje len ako súhrn..., druhé definovanie poprie súhrnu zdôrazňuje aj intelektuálne a praktické schopnosti. Iste netreba osobitne vysvetľovať, že takéto charakterizovanie je výstižnejšie. Súhrn vedomostí ešte nie je vzdelávaním. Aj to najväčšie kvantum vedomostí by človeku bolo zbytočné, ak by tieto nevytvárali ucelenú sústavu a ak by ich v prípade potreby nevedel využívať, na ich základe konať a pod., skrátka využívať v živote.

Pokusme sa však o vzdelávanie uvažovať ďalej. Je, resp. boľo by správne obmedziť pojem vzdelania iba na rozumovú stránku jedinca? Povieme o človeku, ktorý disponuje hoci aj značnými vedomosťami, ale jeho mravné hodnoty a vlastnosti, hodnotová orientácia, vzťah k iným ľuďom atď. sú na nízkej úrovni, zeľe vzdelaný? Určité nie. Preto za správne považujeme komplexnejšie charakterizovanie vzdelania. Výchovu človeka a formovanie jeho vlastností nemožno oddeliť od osvojovania vedomostí a od

činností vedúcich k vedomostiam. Aj ďalšie vlastnosti človeka sú súčasťou jeho vzdelania. Výstižné to vyjadruje V. Parížek, ktorý uvádza: „Vzdelanie v podobě osvojených poznatků a činností je hodnototvorné a přijaté hodnoty mají podiel na osvojovaní poznatků a činností. Preto koncept vzdelania ako iba sústavy vedomostí, zručností a návykov je viac ako problematický. Vzdelanie nemôžeme chápať len ako nástroj pozostávajúci z osvojeného poznania a činností... Při osvojovaní poznatků, činností a hodnot pestují sa u človeka tiež charakterové, citové a vóľové vlastnosti, i vlastnosti tělesné a rozumové.”⁴

Nazdáваме sa, že uvedené myšlienky sú dostačujúce na to, aby smieľ vzdelanie chápali komplexnejšie a širšie a nezužovali ho iba na vedomostnú stránku. Takéto charakterizovanie uvádza M. Cirbes: „**Všeobecné vzdelanie možno charakterizovať ako systém takých vedomostí, spôsobilostí, návykov, postojov, názorov a presvedčenia človeka, ktoré sa na danom stupni spoločenského vývoje a pokladajú za potrebné (niektoré z nich za nepostradatelné) pre každého člena spoločnosti. Všeobecné vzdelanie dáva základnú orientáciu v oblasti vedy, techniky a kultury, je základom pre utváranie občianskeho profilu žiakov. Maximálne prispieva k všestrannému formovaniu osobnosti človeka a utvára u neho nevyhnutné predpoklady na nadobudnutie kvalifikácie a na jeho začlenenie do práce a spoločenského života. Pod jeho vplyvom si každý človek formuje vzťah k svetu, prírode, spoločnosti a k sebe samému.**”⁵

Riešenie otázok vzdelávania a vzdelania patrí k závažným a aj náročným otázkam didaktiky. Ich vážnosť podčiarkuje o.i. aj to, že dnes sa kladie doraz na kreativnosť myslenia, adaptabilnosť na nové podmienky, transfer vedomostí a ich mobilitu atď. Vhodné koncipovaný obsah vzdelania a premyšlené organizovanie procesu vzdelávania tieto požiadavky podporujú.

2.2 Druhy vzdelania

Z hľadiska rozsahu a obsahu hovoríme o jednotlivých druhoch vzdelania. Toto rozdelenie neznamená stavanie bariér medzi nimi, pretože jeden druh je východiskom pre ďalší, v mnohom dopĺňajú a podporujú. Ako koncipovať obsah vzdelania, na čo sa pritom sústrediť a pod., nie je otázkou dneška. Z histórie didaktiky sú známe tri významné koncepcie. Koncom 18. a začiatkom 19. storočia medzi sebou súperili dve koncepcie - didaktický materia-

lizmus (teória materiálneho vzdelania) a didaktický formalizmus (teória formálneho vzdelania).

Didaktický materializmus kládol doraz predovšetkým na učebnú látku. Vychádzal z toho, že najdôležitejšou funkciou vzdelania je naučiť žiakov čo najväčšiemu množstvu učiva. Z toho potom pramenilo preťažovanie žiakov, encyklopedický prístup k vyučovaniu a s tým spojené nedocenenie rozvíjania duševných schopností žiakov, aktivizácia rozumových operácií a pod. K zástancom tejto teórie patril napr. H. Spencer. Ako však uvádza J. Skalková: „V určitej dobe (na začiatku 19. storočia) didaktický materializmus žehral i pri svojej jednostrannosti do istej miery pozitívnu rolu, lebo podporoval prenikanie nových prírodovedných poznatkov do školského vzdelávania. Tým prispieval k prekonávaniu scholastických a zastaralých obsahov, ktorými sa vyznačovala škola 18. storočia.“¹⁶

Didaktický formalizmus kládol doraz nie na množstvo učiva, ale predovšetkým na rozvoj rôznych stránok osobnosti žiaka - rozumových schopností, pamätí, pozorovania, pozornosti, predstavivosti, ale - aj estetického cítenia, vŕtových a mravných vlastností a pod. Učivo sa považovalo za menej dôležité, pričom sa dovodilo tým, že žiak si v budúcnosti ľahko osvojí potrebné vedomosti, ak bude mať formálnu prípravu. Didaktický formalizmus poznačil vyučovanie a obsah strednej školy najmä v klasickom gymnaziálnom vzdelávaní - vyučovaním latinčiny, gréčiny, histórie a filozofie. Tieto predmety mali podľa zástancov teórie formalizmu verky formatívny význam, ktorý sa uplatní aj pri osvojovaní obsahov iných predmetov. K zástancem patrili napr. J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart a ďalší.

Didaktický utilitarizmus je spojený s pragmatickou pedagogikou a didaktikou konca 19. a začiatku 20. storočia. Doraz kladie na činnosť, prax a užitočnosť. Vychádzal z pedocentrizmu a filozofie pragmatizmu, ktoré sústreďujú pozornosť na dieťa a jeho prípravu pre praktický život. Hlavným cieľom je rozvíjanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov v praktických životných situáciách a úlohách. (Bližšie vysvetlíme poskytuje časť o reformnej didaktike.)

Ako hodnotiť tieto teórie vzdelania? Treba uviesť, že ani jedna z nich nevystihuje, resp. nezabezpečuje vzdelanie v tom zmysle ako smie o ňom písať v predchádzajúcej časti. To si uvádzali a kritizovali viacerí pedagógovia, napr. K. D. Ušinskij, O. Chlup. Preceňovanie tej, alebo onej stránky vedie k jednostrannosti vzdelania. Súčasná pedagogika a didaktika chápe vzdelanie ako jednotu materiálneho, formálneho a praktického vzdelania.

Druhy vzdelania možno členiť aj z hľadiska **vertikálneho a horizontálneho**. K horizontálnemu patrí:

Všeobecné vzdelanie (to smie už charakterizovali), zahŕňa základné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti z jednotlivých viednych odborov potrebné pre každého človeka. Je východiskom pre ďalšie druhy vzdelania.

Polytechnické vzdelanie (z gréckeho polys -mnoho, technó - zručnosť) zahŕňa osvojenie si základných pracovných a technických zručností, ale aj vedomostí v jednotlivých výrobných odvetviach, v modernej výrobe atď. Prvky polytechnického vzdelania poskytujú ú všetky predmety, napr. v matematike a v geometrii možno zhotovovať modely telies, vo fyzike zhotovovať alebo opravovať prístroje atď. Polytechnické vzdelanie dnes obohacuje napr. „ýrwčiová technika, ktorá zasahuje do mnohých procesov, a preto nie náhodou jej školstvo v súčasnosti venuje zvýšenu pozornosť“.

Odborné vzdelanie je prípravou na špecializovanú prácu a jeho obsahom je sústava odborných vedomostí, zručností, vlastností a návykov nevyhnutných na vykonávanie určitej kvalifikovanej práce.

Ak smie tieto druhy vzdelania takto vymenňovali, neznamena to, že niet medzi nimi súvislosť. Pozorný čitateľ ľahko domyslí ich vzájomné vzťahy a návaznosť. Jednotlivé druhy majú svoje proporčné zastúpenie v obsahu jednotlivých typov škôl. Všeobecné vzdelanie poskytuje základná škola, ale aj stredné školy, ba aj vysoká škola, pravdaže v rôznom pomere. Hoci je vysokoškolské štúdium vysoko špecializované, poskytuje aj vyššie všeobecné vzdelanie (v učiteľskom štúdiu napr. výučba filozofie). J. Skalková nie náhodou uvádza: „V moderne rozvíjajúcej sa spoločnosti, kde technický rozvoj vyžaduje prácu na vysekej úrovni, posilňujú sa prvky všeobecného vzdelania i v odbornej príprave. Presadzuje sa tendencia vychovávať odborníkov so širokým všeobecným a odborným rozhl'adom.“¹⁷

Z hľadiska **vertikálneho** iba stručne uvedieme, že ide o vzdelávanie základné, stredné a vysokoškolské. Zameranie a obsah vzdelania sú zrejme z predchádzajúcich riadkov.

2.3 Ciele a obsah vzdelania

Rozbor pojmu vzdelania a náčrt jeho druhov nám už naznačili ciele a obsah vzdelania. Ciele vzdelania a jeho obsah sú v literatúre chápané veľmi rozne, od strohého vymedzenia požiadaviek týkajúcich sa predovšetkým

racionálnej stránky, cez zdôrazňovanie všestranného rozvoja jedinca, až po taxatívne vymenúvanie jednotlivých komponentov, ktoré vcelku tvoria ciele a obsah vzdelania. Ak cieľ a obsah vzdelania vnímame cez jednotlivé komponenty, vzdelanie nadobúda charakter viacstrannej didaktickej kategórie.

Podľa L. Mojžiška⁸ obsahom vzdelania sú:

fakty- informácie, poučky, systémy poznatkov jednotlivých vied, ktorým má žiak porozumieť, ktoré má zvládnuť, zapamätať si a používať ich v praxi, vyučovaním sa tieto fakty stávajú vedomosťami,

výkony- činnosti, operácie aktivity, ktoré má žiak zvládnuť, ktorých princípy má poznať a používať v praxi pri riešení úloh, vyučovaním sa stávajú zručnosťami,

poznávacie procesy (aj tie sa žiak učí) - myslenie, tvorivosť, pozornosť a pod. sú rozvíjané postupne od menej náročných až k zložitým, vyučovaním sa z nich stávajú intelektuálne schopnosti,

svetonázorové sudy, poznatky, poučky, hodnoty - z filozofie, politiky, morálky, estetiky a pod., zmyslom vyučovania je teda aj rozvíjať postoje k rôznym javom, skutočnosti, aj k sebe samému.

Vo vzdelaní sa zjednocuje viacero stránok: **materiálna** (fakty, vedomosti...), **formálna** (rozvoj schopností), **teoretická** (teoretické poznatky), **praktická** (praktické úkony a činnosti), **objektívna** (poznatky a činnosti, ktoré treba vedieť), **subjektívna** (vlastné vedomosti a zručnosti, ktorými jedinec už disponuje).

Venujme pozornosť viacerým didaktickým pojmom, ktoré vo svojej podstate tvoria obsah vzdelania.

Poznatky - sú výsledkom poznávacej aktivity človeka, ktoré získava vlastnou skúsenosťou a môžu mať **všeobecnú povahu** (pojmy, vzťahy, súvislosti...), **vecnú povahu** (názvy a pomenovania konkrétnych vecí a javov), **faktografickú povahu** (údaje o faktoch, dátumy, mená a pod.). Podľa M. Cirbesa⁹ ľudstvo vo svojom vývoji nahromadilo množstvo poznatkov, mnohé upadli do zabudnutia, ale mnohé sú stále aktuálne a vstupujú do procesu poznávania jednotlivých generácií - tie označujeme pojmom spoločenská skúsenosť (nepretržite sa obohacuje). Naproti tomu individuálna skúsenosť, ktorá sa má spoločenskou skúsenosťou nasýtiť, obohatiť a ďalej rozvinúť, je prejavom a výsledkom pomerne krátkeho vývoja jednotlivca v jeho školskom veku alebo v jeho celoživotnej ontogenéze. Poznatky majú teda subjektivizovaný charakter, ale praxou, ich prenesením do života sa objektivizujú. Didaktika pojem poznatky chápe v oboch významoch. Človek ich získava vlastnou činnosťou alebo sprostredkované.

Pojem vedomosti patrí k najfrekvencovanejším pojmom didaktiky. V literatúre je viacero definícií tohto pojmu, v ktorých je zdôrazňované, že ide o zapamätané a osvojené fakty, pravidlá..., že je to výsledok poznávania objektívnej reality a pod. Za výstižné považujeme definovanie F. Horáka, ktorý uvádza: „Vedomosti sú osvojené poznatky, t.j. zmyslami prijaté, pochopené a subjektívne spracované a fixované informácie, systavy predstáv a pojmov, pravidiel, poučky, zákony, teórie, ale i aktualizované skúsenosti predstavujúce istý stupeň poznania objektívnej skutočnosti.“¹⁰ Rozbor samotnej definície, najmä ak by sme ju porovnávali s inými, by mohol byť obsiahly, a preto sa obmedzíme iba na zvýraznenie toho, že autor v nej hovorí o „pretvorení“ poznatkov na vedomosti, o subjektívnom spracovaní, no najmä ich nechápe ako čosi nemenné, statické, ale uvádza možnosť ich aktualizovania. Týmto poňatím sa líši od tých definícií, ktoré vedomosti označujú len ako „sumu“, „súhrn“ osvojených poznatkov. Na tomto mieste sa žiada odpovedať na často vyslovovanú otázku: Žiaci si osvojujú poznatky, alebo vedomosti? Logickejšie je vyjadrenie, že si osvojujú poznatky. Možno však prijať aj vyjadrenie, že si osvojujú vedomosti. Ak povieme, že žiaci, študenti si osvojujú vedomosti, potom treba pod tým chápať to, že si osvojujú vedomosti, ktorými disponuje učiteľ, ktoré on má subjektivizované a sprostredkúva ich žiakom.

Vedomosti možno členiť na:

a) **predstavy o javoch** patria do skupiny vedomostí, ktoré sú odrazom konkrétnych vlastností predmetov a javov,

b) **pojmy** patria do skupiny vedomostí, ktoré odrážajú všeobecné, základné, typické a podstatné znaky predmetov a javov,

c) **vzťahy**, tie vyjadrujú súvislosti javov, zákonitosti, pravidlá, príčinnosti, dôsledok,

d) **pamäťovo (mechanicky) zafixované** informácie- dáta, mená, symboly atď.,

e) **poznatkové systavy** patria do skupiny zložitých vedomostí, ktoré tvoria ucelenú a logicky zdôvodnenú sústavu informácií, predstáv a pojmov.

Vyššie uvedené členenie nazývame štruktúrou vedomostí.

K základným pojmom didaktiky a obsahu vzdelania patria aj zručnosti. **Zručnosti** sú taktiež definované rôzne. Napr.: „Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť správne čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcich praktických činností.“¹¹ Iné definovanie: „Zručnosť je schopnosť vyjadrujúca manuálnu šikovnosť. Zručnosti (ale aj šikovnosť - ako širší pojem), je predpokladom (schopnosťou) úspešného osvojovania manuálnych spôsobilostí,

podmieňujúcich rýchlosť a dokonalosť ich osvojenia a použitia. Ako každá schopnosť, zdokonaľuje sa v činnosti.¹² Už aj z týchto dvoch definícií je zrejmý **rozdielny prístup**. Kým v prvom prípade sa zručnosť nešpecifikuje na tú alebo onú stránku, v druhom prípade je zručnosť špecifikovaná na manuálnu stránku. Skutočnosťou je, že v didaktickej literatúre sa vyskytuje chápanie zručností v dvojakom význame, napr. Zd. Pešek¹³ hovorí o **motorických zručnostiach** - vznikajú v ohlasti zmyslovej a pohybovej činnosti a o **intelektuálnych zručnostiach** - majú povahu myšlienkových operácií. Ako východisko a pre ujasnenie si významového rozdielu posluží táto definícia: „Zručnosť (spôsobilosť) je nadobudnutá pohotovosť (pripravenosť) správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonať istú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej skúsenosti. Zručnosti sa môžu týkať mentálnych činností..., vtedy v slovenčine používame skôr pojem spôsobilosti, alebo rôznych fyzických (manuálnych) činností..., vtedy používame skôr pojem zručnosti.“¹⁴ Takto chápe pojem spôsobilosti a zručnosti aj M. Cirbes, ktorý pod spôsobilosťami rozumie: „... osvojený systém spôsobov, ktorými človek správne a pohotovo vykonáva určitú činnosť, pričom uplatňuje svoje vedomosti, skúsenosti, schopnosti a ďalšie osobné vlastnosti.“¹⁵ Keďže ide o pomere často diskutovaný problém, sme toho názoru, že je vhodnejšie používať pojem zručnosť a spôsobilosť v tom význame, ako sme uviedli, t.j. **zručnosť** - fyzická, manuálna činnosť, **spôsobilosť** - mentálna činnosť. Zručnosti, a teda aj spôsobilosti sú obsahovými prvkami vzdelania. Rozvíjajú sa častým opakovaním. O zručnostiach a spôsobilostiach v pravom slova zmysle hovoríme vtedy, ak žiak, človek istú činnosť vykonáva plynulé a bezchybne, pričom si túto činnosť uvedomuje, kontroluje a usmerňuje. Postupne s ďalším opakovaním a cvičením sa zručnosti a spôsobilosti ďalej zdokonaľujú a stávajú sa zautomatizovanými. Uvedomujúcej, kontrolnej a usmerňujúcej činnosti ubúda. V školskej praxi máme na to nespočetné množstvo príkladov - písanie, násobenie, delenie, pravopis a pod, Z hľadiska obsahu a povahy činností ich možno rozdeliť na:

a) **konkrétne, jednoduché** (práca z jednoduchými nástrojmi, jednoduché počtové úkony a pod.),

b) **konkrétne, zložité** (práca s náročnejšími nástrojmi, náročné počtové úkony a pod.),

c) **zložité, kombinované** (riadiť vyučovanie, riadiť podnik a pod.).

Zručnosti a spôsobilosti sa vyvíjajú postupne;

1. etapa - informovanosť o činnosti (v nej ide o zoznámenie sa s obsahom a povahou úkonu),

2. etapa - **pokus o výkon** (podľa predchádzajúcich pokynov, informácií a pod., chyby a ťažkosti sú sprievodnými znakmi tejto etapy),

3. etapa - **prvotné zručnosti a spôsobilosti** (zlepšovanie a spresňovanie úkonu),

4. etapa - **zručnosti a spôsobilosti** (výkony sú podávané na vyššej úrovni),

5. etapa - **automatizované úkony** (vykonávanie činnosti bez priamej účasti vedomia, pohotovo a pod.),

6. etapa - **adaptabilita** (prispôsobenie sa novým podmienkam, napr. vedieť pracovať aj s novými nástrojmi, vedieť využiť poznatky jedného predmetu v inom predmete a pod.).

Návyky sú taktiež predmetom obsahu vzdelania. Nazývame nimi zautomatizované vykonávanie niektorých zložiek činnosti, alebo aj celej činnosti, ktoré sa dosiahlo viacnásobným opakovaním. Môžu byť: zmyslové, motorické, rozumové, vôľové. Ich význam spočíva v tom, že uľahčujú, urýchľujú a skvalitňujú vykonávanú činnosť, pretože zautomatizovaná činnosť nevyžaduje zvýšenú intelektuálnu pozornosť a umožňuje sústrediť sily na ostatné zložky činnosti. Ako príklad nám môže poslužiť maľovanie výkresu - pri ňom žiak v istom ročníku už nerozmýšľa ako držať štetec, ako do neho naberať farby a pod., to robí automaticky a preto sa môže sústrediť na kompozíciu, uplatniť obrazotvornosť v maľovaní a pod., ani v matematike nerozmýšľame nad tým ako písať, či podpisovať čísla, ako umiestňovať znamienka, ale sústredíme sa na logiku práce s číslami. Správne návyky uľahčujú v konečnom dôsledku ďalšie vzdelávanie sa žiaka. Je potrebné, aby škola a učiteľia vo väčšej miere venovali pozornosť vytváraniu návykov.

Schopnosti a ich rozvoj patria tiež do tejto oblasti. Ich definovanie sa tiež rozchádza, nie je jednotné. Z hľadiska didaktiky možno uviesť, že: „... schopnosti sú neuropsychické vlastnosti osobnosti, ktoré sú predpokladom (podmienkou) pre úspešné vykonávanie nejakej činnosti“¹⁶, alebo: „Schopnosti sú tie charakteristické individuálne rozumové zvláštnosti, ktoré okrem toho, že ukazujú odlišnosti medzi ľuďmi, sú bezprostrednými podmienkami úspešného vykonávania určitých činností.“¹⁷ O schopnostiach z didaktického hľadiska je potrebné uvažovať z dvoch hľadísk, a to jednak z obsahu vzdelania, ktorý má podporovať rozvoj schopností, a jednak z hľadiska formovania jedinca, rozvoja jeho schopností v priamom výchovnovzdelávacom procese. Človek neprichádza na svet s hotovými schopnosťami, tie sa vyvíjajú na základe vlôh, ktoré môžu byť prenesené dedične, alebo môžu byť získané počas plodového vývinu. Schopnosti možno zoskupovať do rozličných skupín. Z hľadiska výchovnovzdelávacieho procesu za postačujúce možno uviesť

nasledovné členenie: zmyslové (rozlišovanie farieb, zvukov, tvarov, hmotnosti a pod.), rozumové (pamäť, pozornosť, presnosť, porovnávanie a pod.), pohybové (koordinácia pohybov, presnosť, rýchlosť, ale aj rečová motorika a pod.). Dá sa však uvažovať aj o schopnostiach **podľa činnosti: matematické, športové, umelecké** a pod. Možno hovoriť aj o **všeobecnejších a špecifickejších schopnostiach**. K **všeobecným** patri inteligencia, k špecifickým matematické schopnosti, jazykové schopnosti atď. Netreba osobitne prízvukovať, že schopnosti sa rozvíjajú adekvátnou činnosťou. Vo výchovno-vzdelávacom procese myslenie rozvíjame myslením, k tvorivosti vedieme žiakov len ich vlastnou tvorivou aktívnou činnosťou a pod. Z doteraz uvedeného už vyplýva, že obsah vzdelania nie je iba sústava vedomostí, a preto je potrebné špecifikovať aj to, aké schopnosti si majú žiaci rozvíjať. Ide o nasledovné:

- a) **schopnosť učiť sa** (plánovité, systematicky a organizovane),
- b) **pamätať si učivo** (opakovať, precvičovať, triediť ...),
- c) **logicky správne, presne a dôkladne myslieť** (analyzovať, syntetizovať, dedukovať...),
- d) **pozorovať veci a javy** (vystihovať podstatu, objektívne posudzovať, využívať techniky pozorovania...),
- e) **tvorivo pristupovať ku skutočností** (aktívne nadobúdať vedomosti, organizovať si prácu...).

Súčasná pedagogika a didaktika pripisujú mimoriadny význam práve rozvoju schopností. Ideálom už nie je žiak ako „živá encyklopédia“, ale schopný a tvorivý človek, ktorý vedomosti, ktoré získal alebo získava vie tvorivo využívať, kombinovať a dopĺňať. Aktuálnym problémom však ostáva otázka: K čomu ešte i dnes inklinuje výchovno-vzdelávacia prax v našich školách? Zdá sa, že encyklopedické poňatie vzdelania a vzdelávania ešte dosť prevažuje nad takým vyučovaním, ktoré kladie dôraz na kreativitu žiakov.

Ak sme pri definovaní pojmu vzdelania upozorňovali, že ho nemožno zužovať iba na vedomostnú stránku, potom pre úplnosť tejto časti treba dodať, že do obsahu vzdelania patria aj spoločnosťou uznávané hodnoty, napr. mravné, estetické, spoločenské, občianske a pod. Postoje človeka k prírode, k svetu, i k sebe samému sú tiež predmetom vzdelania, odrážajú jeho vzdelanostnú úroveň a súčasne sú východiskom pre jeho ďalšie dotváranie a seba-dotváranie. Obsah vzdelania konkretizovaný v predmetoch poskytuje priestor aj pre túto stránku. Sústredenosť školy na vedomostnú stránku a z toho vyplývajúci deficit v mravnej oblasti v súčasnosti riešime okrem iného aj tým, že do obsahu vzdelania na základnej škole bol zavedený predmet etická výchova a náboženská výchova - žiak si vyberá jeden z nich.

2.4 Konkretizácia obsahu vzdelania

Obsah vzdelania je konkretizovaný v **učebnom pláne, v učebných osnováchjLX-Āčebniciach**. V ostatných rokoch-ša-žainajú spracúvať aj **vzdeK-vacie štandardy**.

2.4.1 Učebný plán

Učebný plán je základný školský dokument vydávaný ministerstvom školstva, ktorý obsahuje zoznam predmetov vyučovaných v danom type školy. Je v ňom stanovený týždenný a celkový počet vyučovacích hodín pre "príslušný predmet a ročník. Obsahuje predmety povinné, povinne voliteľné a nepovinné. Predmety obsiahnuté v učebnom pláne sú usporiadané systematicky podľa jednotlivých školských rokov. Táto systematickosť korešponduje so zásadou primeranosti. Inak to možno vyjadriť tak, že žiakovi systematicky pribúdajú nové predmety, alebo sa rozčleňujú, napr. z vlastivedy na I. stupni ZŠ sa postupne vyvinul zemepis, dejepis, fyzika, chémia, čiže žiak sa ich učí až vtedy, keď sú pre neho primerané. Na výbere predmetov do učebného plánu sa však podieľajú aj ďalšie zásady - vedeckosť (predmety a ich obsah preverený praxou, životom), spojenie teórie s praxou (výber takých predmetov, ktoré sú potrebné pre život), **Z obsahového hľadiska** možno predmety roz- deliť do týchto skupín: **spoločenskovedné, prírodovedné, jazykovedné, estetickoyýchovné, telovýchovné, pracovnovýchovné**. Toto rozdelenie nevytvára medzi predmetmi „bariéry“, vyjadruje len ich zameranosť. V pedagogickom procese (a napokon aj v živote) sa významne doplňajú. Ani predmety s príponou „-výchovné“ neznameniajú, že žiakov len „vychovávajú“, ale súčasne aj vzdelávajú (napr: výtvarná výchova poskytuje vedomosti o rôznych druhoch umenia, o výtvarných štýloch a pod., telesná výchova zase vedomosti o anatómii ľudského tela atď.). Zostavenie učebného plánu je zložitá a náročná. Je to spôsobené tým, že veda a technika napredujú rýchlym tempom, prinášajú nové poznatky, vznikajú nové vedné odbory a pod. Spoločnosť by uvítala, ak by jedinec opúšťajúci školu, základnú alebo aj vysokú, disponoval čo najväčším množstvom vedomostí. Z týchto, ale aj ďalších skutočností potom vyplýva istý tlak na obsah a rozsah vzdelania. O tom, ako sa pedagogika pokúša riešiť tento rozpor, sa zmiňujeme ďalej.

Perspektívy vývinu, prehlbujúca sa demokracia a humanizácia, ktoré výrazne zasahujú aj oblasť školstva, naznačujú zmenu ponímania tohto

významného školského dokumentu. Možno predpokladať, že nebude chápaný tak rigorózne, ako smie na to boli zvyknutí doposiaľ. Perspektívne možno predpokladať, že centrálné školské orgány stanovia záväzný počet povinných predmetov, ktoré budú doplnené súborom odporúčaných a výberových predmetov pre žiakov. Ie časová dotácia v týždni, alebo v istom časovom rozpätí bude však konkrétnou tvorivou činnosťou školy. Školy budú mať možnosť jeho tvorivého dotvárania, berúc do úvahy vlastné špecifické podmienky - skúsenosti a metodickú odbornosť učiteľov, región, v ktorom sa škola nachádza, materiálno-technické vybavenie školy atď. Aj to je jedna z ciest demokratického a pluralitného rozvoja školstva. Prirodzene, vyššie uvedené zásady musia byť rešpektované aj pri autonómii škôl a ich práci s učebným plánom.

2.4.2 Učebné osnovy

Učebné osnovy možno tiež charakterizovať ako školský dokument vydávaný ministerstvom školstva. **Obsahujú rozpracovanie učiva príslušných predmetov v ročníkoch na jednotlivé tematické celky a časti.** Vyjadrujú cieľ predmetu, obsah a rozsah vedomostí, zručností, spôsobilostí a návykov.

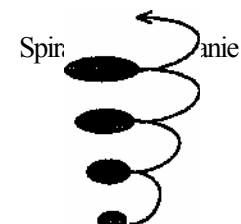
Na tomto mieste treba vysvetliť, čo rozumieme pod pojmom **vyučovací predmet**, rovnocenný pojem je učebný predmet. Rozumieme ním: „... vybranú a do didaktického systému spracovanú časť vedy, techniky, umenia, športu a iných oblastí spoločenskej činnosti, určenú na pedagogické ciele.“⁸ Ešte precíznejšie definovanie podáva D. Kulacs: „Vyučovacím predmetom nazývame relatívne homogénne skupiny vzdelávacieho obsahu, ktoré boli vyčlenené zo základov oblasti vied, technických disciplín, umelckých odvetví ako i z niektorých foriem spoločensky potrebných činností pri uplatnení určitých pedagogicko-didaktických hľadísk a požiadaviek.“¹⁹ **Učivo obsiahnuté v učebných osnovách a vo vyučovacích predmetoch nie je iba kopírovaním vedy, ale je upravené do didaktického systému so zreteľom na biologické a psychické možnosti žiakov.** Pri transformácii vedy do vyučovacieho predmetu sa rešpektujú isté kritéria - funkčnosť poznatkov, ich relatívna ucelenosť a úplnosť, vedecká správnosť a primeranosť. Tak ako učebný plán, aj osnovy sú spracované podľa didaktických zásad — systematickosť, primeranosť, vedeckosť, spojenie teórie s praxou, ale aj trvácnosť.

Vzhľadom na rozdielny obsah predmetov uplatňujú sa viaceré koncepcie osnovania učiva v učebných osnovách. Ide najmä o **lineárne (postupné)**

osnovanie - znamená, že k učivu, ktoré už bolo vo vyučovacom predmete prebrané, sa viac nevraciamy, pretože nie je nutné pre pochopenie iného nového učiva (so značnou dávkou zjednodušenia, len pre pochopenie - žiak nemusí učivo o Európe ovládať, môže ho „zabudnúť“, ale z učiva o Austrálii môže získať výborné vedomosti). Vyjadrenie „viac sa k nemu nevraciamy“, nemožno chápať doslovné - dobrý učiteľ vždy nachádza súvislosti, učí porovnávať, hľadá súvislosti atď. Iným usporiadaním, resp. osnovaním, je **spirálovité osnovanie učiva**. Skôr ako ho vysvetlíme, považujeme za potrebné upozorniť, že v literatúre sa vyskytuje aj pojem cyklické osnovanie. Porovnáme nás však privedie k tomu, že u niektorých autorov ide o totožné chápanie osnovania, napr. ! Skalicová²⁰, F. Hradiš²¹. Iní v týchto dvoch osnovaniach vidia rozdiel - napr. E. Stračár²², M. Čirbes²³ a Pedagogická encyklopédia²⁴. Podľa E. Siračára a M. Čirbesa cyklické osnovanie znamená opakovanie učiva v istých cykloch, ale na vyššej úrovni. Podľa spomenutej encyklopedie je spirálovité osnovanie zasa zjednotenie lineárneho a cyklického osnovania. Po sumarizácii a porovnaní viacerých názorov za správnejšie považujeme použiť pojem spirálovité osnovanie. V tomto pojme je obsiahnuté aj opakovanie učiva, aj jeho obsahová vzostupnosť, či už v samotnom predmete v tom istom ročníku, alebo v nasledujúcich ročníkoch. Ako príklad uvedieme gramatiku - gramatické pravidla sa neustále rozširujú, ale pochopiť nové možno iba v súvislosti s predchádzajúcim učivom, ani skloňovaniu sa nemožno naučiť bez pádových otázok a pod. Spirálovité osnovanie znamená, že k prebranému učivu sa vraciame, vychádzame z neho, no sústavne ho i rozširujeme, obohacujeme. Podľa obsahu predmetov a aj veku žiakov, čiastočne prevláda to alebo ono koncipovanie. Nevystupujú však v „čistej“ podobe, ale vytvárajú istú syntézu.

Lineárne (postupné) osnovanie

• téma, tematická časť učiva



= učivo, ktoré sa systematicky rozširuje, „obohacuje“

Ak smé pri učebnom pláne načrtli možnosť tvorivej práce škol, potom táto možnosť platí vo zvýšenej miere aj pri učebných osnovách v konkrétnej výchovnovzdelávacej práci učiteľa. Sú sice istou pedagogickou normou, ale učiteľ ich do istej miery musí modifikovať a aktualizovať⁵, využívajúc regionálne možnosti atď. V ostatných rokoch sa u nás s transformáciou školstva objavovali rôzne názory o tom, či učebné osnovy majú byť záväznou normou, alebo či obsah má byť chápaný liberálnejšie. Skúsenosti viacerých krajín s vyspelým školstvom sa však jednoznačne prihovárajú za to, že obsah vzdelania je potrebné stanoviť centrálnymi normami, t.j. úplné alebo čiastočne záväznými učebnými osnovami. Podľa V. Jelínkovej a V. Ladúdeka²⁵ je *záväzná časť* učiva stanovená v štandardoch vzdelávania, ktoré sú kontrolované štátom, a to aj v nestatných školách.

Vzdelávacie štandardy, ako precíznejšie, jednoznačnejšie, vymedzenie obsahu učiva jednotlivých predmetov, sa stali veľmi aktuálnymi, čo súvisí s už spomenutou transformáciou nášho školstva. **Obsahový štandard** vymedzuje učebnú látku príslušného predmetu a je záväzný pre učiteľa na všetkých školách. Je spracovaný tak, že obsahuje základné záväzné učivo a ponecháva učiteľovi istú voľnosť a priestor pre jeho dorovanie. Preto sa nazýva aj ako minimálny obsah, jadrový obsah, kľúčový obsah a pod. Tento štandard obsahuje a stanovuje faktografické vedomosti, pojmové systémy, intelektuálne spôsobilosti a druhy zručností. **Výkonový štandard** je zase normou pre žiaka, t.j. to, čo si má osvojiť, čo má prezentovať, napr. pri prechode do vyššieho ročníka, na vyšší stupeň školy. Vzdelávacie štandardy sledujú konkrétnejšie vymedzenie obsahu učiva a jednoznačne vymedzujú aj požiadavky na žiakov. V žiadnom prípade však základné či záväzné učivo nemožno považovať za maximum. Stanovením, nazvime to, minima, sa učiteľovi dáva možnosť voľnej tvorivosti. Práve to je možnosť, na ktorú naša škola a učitelia neboli zvyknutí. Prosperita škol, ich vzájomná konkurencia, slobodný výber školy a pod. budú závisieť aj od toho, ako budú školy a učitelia vedieť využiť tieto možnosti.

Poznanie osnovania učiva v osnovách alebo štandardoch nemá iba teoretický význam. Ono sa významne dotýka konkrétnej práce učiteľa - vedieť čo si žiaci osvojili už v minulých rokoch, na čo nadviazať, ale taktiež poznať obsah toho, čo sa budú učiť v nasledujúcich ročníkoch a vytvoriť dobré predpoklady pre jeho zvládnutie.

2.4.2.1 UČIVO A JEHO STRUKTURA

Na viacerých miestach sme už uviedli pojem učiva. Na prvý pohľad sa môže zdať, že ide o jednoduchý didaktický pojem. Hlbší rozbor nás však presvedčí o tom, že učivo patrí k mimoriadne závažnej oblasti, ktorej venujú pozornosť celé tímy odborníkov. **Pod učivom chápeme istú sústavu poznatkov a činností, ktoré si má žiak osvojiť v priebehu výchovnovzdelávacieho procesu a učenia sa a ktoré sa majú prejaviť v jeho vedomostiach, spôsobilostiach, zručnostiach a návykoch.** Dôjst' k takémuto charakterizovaniu! nie je zložitá ani náročná. Problematickejšie je odpovedať na otázky: Co z množstva poznatkov vybrať pre žiakov? Co je v tej-ktorej vede základné? Co možno vynechať? a pod. Prolistovaním učebníc žiakov môžeme zistiť, že autori by v nich najradšej obsiahli všetko doterajšie poznanie ľudstva. Lenže samotná kvantita nemôže byť, a ani nie je zárukou kvality vedomostí. Navyše nielen množstvo, ale aj premyslená sústava, systém, je predpokladom dobrého osvojenia si učiva. Nerešpektovanie množstva a systému vedie k nežiadúcim sprievodným javom - k preťažovaniu žiakov, nezaujmu o učivo, preferovaniu encyklopedizmu, uprednostňovaniu scientistickeho prístupu vo vyučovaní a pod.

Výber učiva je náročný a aj trvale aktuálny problém. Ani u nás, ani v iných krajinách sa dodnes nepodarilo úplne uspokojivo vyriešiť tento problém. Pri tomto si treba uvedomiť, že nejde o neschopnosť odborníkov zaoberajúcich sa obsahom vzdelania, ale o rast poznatkov, o nové viedne odbory, o zasahovanie techniky do vyučovania a učenia a pod. V pedagogike je známe úsilie **O. Chlupa**, ktorý na prelome 50-tych a 60-tych rokov rozpracúval **teóriu základného učiva**. Uvedená teória vychádzala z kritiky doterajšieho obsahu učiva, ktorý považovala za neprimeraný, predimenzovaný, nerozvíjajúci schopnosti žiakov atď. Podľa ňo základné učivo, t.j. to čo si majú žiaci osvojiť: „Sú tie vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré vo svojom súhrne predstavujú základy vied, umenia, techniky a majú zásadný význam pre ďalšie vzdelávanie a pre praktický život... má mať všestrannú hodnotu výchovnú a hodnotu pre všestranný rozvoj žiakov, má byť, aj keď v rozdielnej kvalite, osvojené väčšinou žiakov príslušných vekových stupňov. Konečné má byť prebrané, precvičené a upevnené prevážne v škole, bez preťažovania detí.“²⁶ Základné učivo chápal ako usporiadanú sústavu poznatkov vedúcu žiakov nielen k vedomostiam, ale aj k činnostiam a k rozvoju myslenia. Podobné učivo chápu aj iní pedagógovia, napr. M. Cipr²⁷, J. Skalková, E. Stračár. U všetkých vystupuje do popredia jeho inštrumentálna funkcia (ako „nástroj“ ďalšieho vzdelávania). M. Cipr²⁷ ho nazýva aj kľúčovým učivom, ktoré by

otváralo najschodnejšiu cestu k ďalším informáciám. Tu treba podotknúť, že základné učivo treba chápať relativné, nie ako niečo statické, k čomu sa dospěje ukončením školskej dochádzky. Základné učivo sa chápe aj ako základné na jednotlivých stupňoch školy, aj ako základné pre ten-ktorý ročník a vyučovací predmät. Ako príklad uvedieme: učivo, ktoré pre 7. ročník považujeme za základné, pre 6. ročník môže byť doplnujúce a prehľbujúce, ale pre 8. ročník už učivo slúžiace k opakovaniu. Zaujímavý je aj názor J. Váňu, ktorý uvádza, že základné učivo je také, „... ktoré pri minimálnom rozsahu dáva maximálne množstvo informácií, ktoré možno adekvátne využívať v širokom okruhu javov.“²⁸ keď z teórie o základnom učive je zjavné aké má byť, v praxi sa ťažšie realizuje. Napokon ani táto teória nepodala konkrétne návody, podľa čoho učivo vyberať. Tu sa žiada poznamenať, že vyučovacích predmetov je množstvo a každý má svoje špecifika. Aj napriek týmto poznámkám však teóriu základného učiva treba považovať za prínos k rďadaniu optimálneho výberu učiva. Podľa V. Pařízeka²⁹ pri výbere základného učiva sa má prihliadať na tieto otázky:

- a) ktoré vedomosti, zručnosti a návyky zodpovedajú spoločenským potrebám,
- b) aká je výchovná hodnota učiva,
- c) ktoré poznatky sú kľúčové v daných vedeckých a technických disciplínach a vo vzťahu k praxi (tu sa však javia viaceré problémy, ako príklad V. Pařízek uvádza, že pri porovnaní dvoch učebníc fyziky sa ich autori zhodovali len čiastočne, takmer v polovici učiva sa rozchádzali),
- d) aká je hierarchia prvkov učiva, ako prvky prispievajú k poznatkovému systému,
- e) ktoré zručnosti a spôsobilosti sú základné,
- f) ako súvisia jednotlivé časti učiva v samotnom vyučovacom predmete a aj v rámci jednotlivých predmetov,
- g) nakoľko učivo zodpovedá možnostiam žiakov.

Učivo nie je iba súhrn poznatkov vedy a techniky, ale je to istá sústava, ktorá má svoju štruktúru, hierarchiu. Z viacerých pokusov o klasifikáciu učiva uvedieme aspoň niektoré.

Známa je taxonómia (triedenie) učiva **B. S. Blooma**, ktorý uvádza túto štruktúru.

„Kognitívna doména:

1. vedomosti - vedieť opísať, vybaviť si, vymenovať, rozoznať, reprodukovať, nakresliť...
2. chápanie -- vedieť vysvetliť, opísať dôvody, rozoznať príčiny...

3. použitie - vedieť použiť, aplikovať, zostaviť, vyriešiť, vybrať...
4. analýza - vedieť uviesť podrobnosti, špecifikovať, vymenovať časti celku, prirovnávať, porovnávať, rozlišovať...

5. syntéza - vedieť zovšeobecniť, dokázať, utriediť, navrhnúť, zostrojiť, vysvetliť dôvody...

6. hodnotenie - vedieť posúdiť, vyhodnotiť, uviesť argumenty pre a proti, podrobiť kritike... Afektívna doména: Táto sa týka pozornosti, záujmu, estetického cítenia, morálnych postojov,

názorov, pociíov a hodnot.

Psychomotorická doména:

7. »o tejto sféry patria senzomotorické zručnosti, teda činnosti týkajúce sa :,-; lyslového vnímania, pohybov a vzájomná koordinácia vnemov a pohybov - kresliť, hádzať, zvärať...“³⁰

„**Taxonomie** sú schémy usporiadania, ktoré sa štruktúrujú podľa určitých princípov a majú vnútorne konzistentnú skladbu.“³¹

Výstižné je aj členenie podľa **D. Tollingerovej**³², ktorá rozborom úloh dospela k tejto štruktúre:

1. úlohy vyžadujúce pamäťovú reprodukciu (fakty, definície, básne atď.),
2. úlohy vyžadujúce jednoduché myšlienkové operácie s vedomosťami (meranie, opis, porovnávanie a rozlišovanie, riešenie jednoduchých úloh s neznámymi veličinami atď.),
3. úlohy vyžadujúce zložené myšlienkové operácie s vedomosťami (úlohy na preklad, interpretácia a zdôvodnenie, indukcia, dedukcia, dokaž a overenie, hodnotenie atď.),
4. úlohy vyžadujúce tvorivé myslenie (praktická aplikácia, riešenie problémov, kladenie otázok, objavovanie na základe pozorovania a vlastnej úvahy atď.),
5. úlohy vyžadujúce preukázanie poznatkov (samostatné práce, projekty atď.).

Pre zaujímavosť uvedieme ešte príklad klasifikácie dejepisného vyučovania podľa **V. Čapeka**.³³ „Určil šesť kategórií cieľov a obsahu vzdelania:

1. vedomosti (historické fakty, základné vzťahy medzi historickými faktami...),
2. intelektuálne schopnosti a spôsobilosti (porozumenie historickým poznatkom, schopnosti aplikácie, analýza a syntéza historického materiálu v hodnotovej (afektívnej) oblasti:
3. záujem

4. hodnotenie
5. organizácia hodnot
6. svetový názor,
- v zvláštnej oblasti jednaní:
7. orientácia v súčasnom dianí
8. uplatňovanie názorov a postojov v spoločenských situáciach
9. tvorivá spoločenská angažovanosť.

Členenie učiva do struktur má praktický význam, pretože umožňuje poznanie vzťahov medzi jednotlivými časťami učiva, čo zase umožňuje účinnejšie riadiť a usmerňovať poznávací procesy žiakov. Uvedené členenia sa týkajú **kognitívnej oblasti** (vedomosti, spôsobilosti), **afektívnej oblasti** (hodnotiace stanoviska a postoje), **psychomotorickej oblasti** (pohybový aparát, zručnosti).

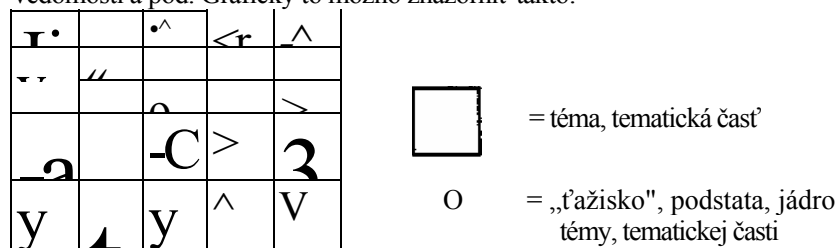
2.4.3 Niektoré ďalšie prístupy k obsahu vzdelania

Ako sme už uviedli, problémy výberu a usporiadania obsahu učiva sú trvale aktuálnou otázkou didaktiky a príbuzných vied. Inovácia, modernizácia, aktualizácia, optimalizácia a pod. sú pojmy, ktoré sú veľmi často frekvencované v súvislosti s obsahom vzdelania. Avšak akokoľvek budeme nad týmito pojmami uvažovať, pridáme k závere, že nejde o jednoduché priradovanie nových poznatkov k poznatkom starším. Nie je to možné z pedagogicko-psychologického hľadiska - kapacita ľudského mozgu je predsa len obmedzená a v istom vekovom období možno učiť len to, čo môže žiak zvládnuť aktuálnou úrovňou psychických procesov. Napokon, žiaka si nemožno predstavovať „ako nádobu, do ktorej je možné neustále prilievat“. Poznávame, že aktuálnu úroveň psychických procesov nemožno chápať úplne doslovne. Bolo by chybou prispôbovať sa iba úrovni žiakov. Učivom a výchovno-vzdelávacím procesom psychický vývin urychlujeme. To znamená aj orientační na najbližší možný rozvoj žiaka. V didaktike sa to označuje ako **rozhľadujúce vyučovanie**. Prímeraná obťažnosť učiva a jeho náročnosť prispievajú k rozvoju psychických procesov žiaka, orientujú sa na jeho možný najbližší vývin. Š. Švec správne zdôrazňuje, že: „Osobnosť žiaka (študenta, učňa, frekvencanta, účastníka vzdelávacieho podujatia, t.j. osoby v roli učiteľa sa) sa prejavuje a rozvíja v činnosti učenia sa. Tento **didaktický činnostný princíp rozhľadujúceho vyučovania** sa však v celku v tradičnej škole neuplatňuje. V praxi školovania prevažuje pasívne, receptívne, pamäťovo-

reprodukčné učenie sa.“³⁴ Iba priradovanie no všetkých poznatkov k starším by nesplnilo svoju úlohu. Novšie poznatky sú na vyššej úrovni, vyžadujú si aj nové činnosti a zručnosti, a teda nemožno ich chápať ako „prívesok“ k doterajšiemu. Z uvedeného je zjavné, že obsah vzdelania nemôže obsiahnuť všetko, na druhej strane zas ide o jeho usporiadanie tak, aby obsiahol čo najviac, aby na jeho základe bol žiak všestranné pripravený na ďalšie vzdelávanie a začlenenie sa do spoločnosti.

V didaktike je známych viacero prístupov, ale i množstvo názorov, ktoré sa usilujú riešiť problémy obsahu vzdelania. Okrem už uvedených uvedieme aj niektoré ďalšie.

Úsilie o prekonanie hromadiaceho sa množstva poznatkov viedlo k tzv. **teorii exemplárneho vyučovania**. Datuje sa do 50-tych rokov a jej zástancami boli v Nemecku historik H. Heimpel a prírodovedec M. Wagenschein. Podstata exemplárneho vyučovania spočíva v tom, že vzdelanie, ktoré poskytuje škola nechápe ako úplné a uzavreté, ale naopak, má vytvoriť taký duševný obzor, aby sa jedinec mohol aj neskôr sám vzdelávať. Obsah vzdelania vytvárajú určité ťažiská, jadra, ktoré reprezentujú oblasti poznania. Sústreďuje sa na podstatné a zbavuje sa všetkého nepodstatného. Už samotný pojem „exemplárne“ vyjadruje, že žiaci si majú osvojiť typické a podstatné z príslušného predmetu, na základe čoho sa budú vedieť zmocňovať ďalšieho nového v iných prípadoch. Cieľom nie je množstvo učiva, faktov a pod., ale hlavným cieľom je funkčnosť - kauzálné myslenie, porovnávanie, transfer vedomostí a pod. Graficky to možno znázorniť takto:



Iným prístupom je **vytváranie syntetických** (integrovaných) predmetov. Tieto syntetické predmety sledujú odstránenie izolovanosti medzi jednotlivými predmetmi a poskytujú komplexnejšie vedomosti z príbuzných predme-

to. Podstata spočíva v tom, že dva alebo tri predmety sa spoja do jedného, integrujú sa. Prirodzene, ani tento prístup k tvorbe obsahu nie je jednoduchý. Pomerné ľahko sa dajú predmety integrovať, ale nepomerné ťažšie je to, ako integrovať. Aj napriek istým problémom sa syntetické predmety javia ako perspektíva. Z didaktického hľadiska sa za takéto riešenie prihovára už spomenu-tá komplexnosť vedomostí, z hľadiska rozvoja vied zasa to, že aj vo viedach sa čoraz viac uplatňuje a využíva interdisciplinárny prístup - biofyzika, bioché-mia, psycholingvistika, hospodársky zemepis a pod. Kým v učebnom pláne našich škôl v podstate takéto syntetické predmety nie sú, v mých krajinách -Norsko, Švédsko, Francúzsko, Japonsko, Nemecko a ďalšie - sú už viac rokov zaužívané.

Z polovice 60-tych rokov je známa aj teória amerického psychologa **J. S. Brunera**, ktorý vidí možnosť riešenia obsahu vzdelania v týchto štyroch princípech:

1. usporiadať obsah predmetu do štruktúry (ak žiak pochopí štruktúruje schopný naučiť sa ďalšie vzťahy, neučí sa encyklopedicky a pod.),
2. včas začať s učením (mnoho času sa stráca odkladaním výučby niektorých predmetov s poukazovaním na to, že učivo je náročné, avšak premyslenými metodami je možné aj náročnejšie učivo zvládnuť),
3. pestovať u žiakov intuitívne myslenie (odhadovať spôsoby riešenia nových problémov, formulovať hypotézy),
4. využívať moment tužby v poznávaní nového.

Brunerova teória³⁵ je známa ako teória štruktúry. Učivo vytvára štruktúru vtedy, ak výber základných pojmov a ich usporiadanie uľahčuje pocho-penie ich vzájomných vzťahov. Podľa Brunera učiť sa štruktúru znamená učiť sa spoznávať vzťahy medzi jednotlivými vecami, pritom vychádza z analýzy modernej vedy, ktorá už nie je definovaná ako súhrn pojmov, ale ako sústava vzťahov. Hoci Brunerova teória nie je úplne nová (v histórii didaktiky je možné nájsť viacero podobných prístupov), predsa do istej miery poznačila prístupy k tvorbe obsahu vzdelania, a to aj preto, lebo v súčasnosti prakticky všetky krajiny sveta podrobujú revízii obsah vzdelania a hľadajú jeho optimálne usporiadanie.

V druhej polovici nášho storočia sa veľmi aktuálnou stala teória, resp. **reforma kurikula**. V porovnaní s predchádzajúcim polstoročím, ktoré kladie do centra pozornosti dieťa, reforma kurikula sa sústreďuje na reformu obsahu a učiva. Reforma kurikula prenikla z USA aj do Európy. Podľa H. Glockela³⁶ v Nemecku dal k tomu podnet S. B. Robinson prácou „Bildungsreform als Revision Curriculum“ (Reforma vzdelania ako revízia kurikula). Práca

S. B. Robinsona prispela k tomu, že pojem kurikulum sa stal známym aj v Nemecku. S. B. Robinson, W. Klatki, W. Zimmerman a viacerí ďalší peda-gógovia zaoberajúci sa spomínanou reformou podrobili kritike jestvujúce učebné plány. Boli toho názoru, že učebné plány neodrážajú vedecké pozna-nie, kritéria výberu učiva sú neujasnené, učebné plány vznikajú odtrhnuté od praxe, učivo sa len málo aktualizuje. Z týchto a ďalších kritických pohľadov potom vyvodzovali svoje názory, v ktorých zdôrazňovali, že učebné plány majú stanoviť jasné ciele, štruktúru učiva, jeho hierarchiu a pod. Pri týchto a ďalších aspektoch zdôrazňovali aj to, že kurikulum by malo zabezpečiť učebné úspechy u všetkých žiakov, a to aj nezávisle od osobných schopností učiteľov! Okrem obsahu učiva zdôrazňovali požiadavku uplatňovania takých \-vých ovacích metod, ktoré podporujú aktivitu žiakov - odhaľovanie vzájomných vzťahov v učive, nachádzanie problémov a ich riešenie, experimentova-nie, dokazovanie a pod. Tvorivá činnosť žiakov plní dva významy, jednak pre-búdzajú žiakov záujem o poznávanie a učenie a jednak učí žiakov chápať vedu nielen ako súhrn hotových poznatkov, ale ako proces bádania a riešenia problémov.

V pedagogickej literatúre nachádzame množstvo definícií o tom čo je kurikulum, napr. program a život školy, plán obsahu vyučovania, plánovaná a riadená učebná činnosť, plán učenia atď. Výstižnú definíciu uvádza A. Glatthorn: „Kurikulum sú **plány** určené k riadeniu učenia v školách, obvykle prezentované v permanentne obnovovaných dokumentoch, ktoré sú vypracúvané na niekoľkých úrovniach všeobecnosti a **implementáciou** týchto plánov v triede, tieto plány sú realizované v učebnom prostredí, ktoré tiež ovplyvňuje to, čomu sa žiaci učia.“³⁷ **Kurikulum** možno teda charakterizovať otázkami: **Prečo** (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele vzdelávania, spoločenské perspektívy...), **koho** (ktorú časť populácie osobitosti - sociálne, vekové, generáčnej, etnické...), ako (pomocou akých učebných stratégií, využitím praktických skúseností zo života...), **kedy** (v ktorom vekovom období, v akých časových intervaloch, s akými časovými dotáciami...), v čom (obsah učiva), **za akých podmienok** (v akom prostredí, v akých legislatívnych podmienkach, riadenie, financovanie, spolupráca školy s inými inštitúciami, rodičmi...), a s **akým očakávaným efektom** (aké výsledky sú očakávané, funkcie, kritéria a metódy hodnotenia...) vzdelávať? Uvedené úsilie sa v praxi prejavilo tak, že boli vypracúvané nové obsahy učiva, v ktorých sa kladol dôraz na štruktúru učiva, na jeho vzájomnú prepojenosť a pod. Súčasne s tým boli vypracúvané nové učebnice a školské knihy, v ktorých sa sledovalo to, aby poskytovali dostatok námetov pre tvorivú činnosť žiakov.

S uvedenými názormi v mnohom korešpondujú aj názory A. M. Arseňeva a D. B. Efkonina. Svedčia o tom, že Madame optimálnosti vzdelania je aktuálne vo všetkých krajinách sveta.³⁸

A. M. Arseňev zastával stanovisko zachovania tradičného systému vzdelávania a odporúčal len postupné úpravy v súlade s rozvojom vedy. Jeho prístup spočíva v tomto:

- presunúť učivo z vyšších do nižších ročníkov (v ročníkoch vidí značné rezervy, využitie ktorých umožní modernizáciu obsahu vzdelania bez veľkých premien a zásahov), - odporúča vynechať zastaralé a nepotrebné učivo,
- je za odstránenie zbytočnej cykličnosti osnov, zbytočného opakovania učiva, čo prinesie lepšie využitie času.

D. B. Efkonin je zástancom posilnenia vedeckosti. Jeho prístupy možno zhrnúť nasledovne:

- žiaka je treba učiť vede hneď od začiatku školskej dochádzky,
- je potrebné učiť jazyku vedy, naučiť terminológiu vedy,
- nedávať žiakovi hotové poznatky, nemá si ich len osvojovať, ale „vstupovať“ do oblasti vedy,
- je treba odstrániť historizmus v učive (je zbytočné učiť čo a ako sa vyvíjalo od najstarších čias).

Z uvedených prístupov k tvorbe obsahu vzdelania je zřejmé, že v mnohom sa zhodujú. Spoločným rysom všetkých je to, že upúšťajú od encyklopedického poňatia obsahu a pozornosť zameriavajú na jeho štruktúrne usporiadanie s posilnením vedeckosti, t.j. priblíženie sa k vede, a to samotným obsahom vzdelania, ale aj metodami jeho osvojovania si žiakmi.

2.5 Učebnice, školské knihy

Obsah vzdelania je podrobné rozpracovaný v učebniciach. Pojem učebnica je v didaktike všeobecne zaužívaný, avšak logickejšie sa javí používať pojem školské knihy. Nie všetky knihy, ako uvidíme ďalej, majú charakter učebnice. Netreba osobitne zdôrazňovať, že učivo, ktoré obsahujú školské knihy, je normou pre žiaka, učiteľ musí ovládať oveľa väčší rozsah.

Učebnice alebo školské knihy obsahujú didaktické spracovanie učiva vymedzené učebnými osnovami a sú základným didaktickým prostriedkom pri realizácii výchovnovzdelávacieho procesu. Sú takisto spracované podľa didaktických zásad. V porovnaní s učebným plánom a učebnými osnovami sa

uplatňujú aj ďalšie zásady. Zásada názornosti — obrázky, schémy, typy písma, zásada trvácnosti - systém úloh a cvičení pre samostatnú prácu a pod. Podľa didaktickej funkcie ich možno rozdeliť na:

1. vlastné učebnice (tie obsahujú výklad učiva, poučky, pravidla, námety na samostatnú prácu a pod.),
2. cvičebnice (v nich je popri výklade učiva najmä sústava úloh a cvičení),
3. **čítanky** (v nižších ročníkoch majú funkciu cvičebnice čítania, neskôr plnia funkciu vlastnej čítanky - umelé texty, príhody atď.),
4. **osobitne druhy školských kníh** (slovníky, atlasy, matematicko-fyzikálne tabuľky, zbierky príkladov, antologie atď.).

Funkcia učebnic a školských kníh sa často redukuje len na ich vzdelávaciu funkciu. Je však potrebné poznať aj ich ďalšie funkcie, ktoré významne ovplyvňujú priebeh a výsledky učebnej činnosti žiakov. Sú to tieto funkcie:

1. **motivačná funkcia** (dobré spracovaná kniha vzbudzuje záujem, učitelia sa po nej siahajú so záujmom...),
2. **komunikačná funkcia** (rozvíja slovnú zásobu, učitelia sa s knihou „pracujú“ - podčiarkuje text, dotvára ho a prispôbuje si ho...),
3. **regulačná funkcia** (učivo je členené do častí podľa logickej nadväznosti)
4. **aplikačná funkcia** (obsahuje námety na využitie učiva v praxi, uvádza príklady zo života...),
5. **integračná funkcia** (neobmedzuje sa len na svoj vlastný predmet, ale odkazuje aj na iné predmety - medzipredmetové vzťahy, vedie ku komplexnejšiemu poznávaniu predmetov a javov...),
6. **inovačná funkcia** (podáva najnovšie poznatky vedy a techniky, avšak vzhľadom na to, že tieto rýchlo pribúdajú a z ekonomických a technických príčin nie je možné ihneď vydávať nové učebnice a knihy, je úlohou učiteľa sústavne ich obsah inovovať),

7. **kontrolná a usmerňujúca funkcia** (učitelia sa využíva text, kontrolne otázky a úlohy na vlastnú kontrolu, ide tu o spätnú väzbu, zisťuje, čo pochopil a čo nie, opätovne si opakuje učivo...).

Spracovanie učebnic a školských kníh je náročné, pretože musí zohľadňovať vekové osobitosti tých, pre ktorých sú určené, ako aj ciele a úlohy príslušného vyučovacieho predmetu. Aby splnili vyššie uvedené funkcie musia mať istú štruktúru, ktorá obsahuje:

1. **základný text** (sem patria pojmy, fakty, teórie, zovšeobecnenia, metódy poznania...),
2. **doplňujúci text** (obsahuje informačný materiál slúžiaci k prehĺbeniu základného textu, k jeho upevneniu...),

3. vysvetľujúci text (alebo aj objasňujúci, slúži na pochopenie základného textu, obsahuje vysvetlenia, poznámky, porovnávajú názorov viacerých autorov...),

4. mimotextové komponenty, ktoré sa delia na:

a) aparát pre organizáciu osvojenia učiva (otázky, úlohy, tabuľky...),

b) ilustračný materiál (obrázky, ilustrácie, schémy, náčrty),

c) orientačný aparát (úvody, obsah, typy písma, menné a věcné registre...).

Okrem uvedených funkcií sú na učebnice kladené aj ďalšie požiadavky. Tieto podrobnejšie neopisujeme, ich podstata je pochopiteľná z vymenovania. Idé o tieto požiadavky: **vědeckosť, zhoda s učebnými osnovami, tematická usporiadanosť, možnosť individuálneho učenia**, resp. opakovania a upevňovania učiva, **rozvíjanie kognitívnych schopností, využívanie medzipredmetových vzťahov, jazyková správnosť a primeraná grafická a estetická úprava**.

Aby bol výchovno-vzdelávací proces efektívny k učebným osnovám, učebniciam a školským knihám, sú vydávané **metodické príručky**. V nich učiteľ najde odporúčania ako metodicky správne postupovať, aby si žiaci učivo osvojili, môžu tiež aktualizovať obsah učebnice a pod. Treba poznamenať, že **metodickú príručku a odporúčania v nej nemožno chápať ako presný návod pre učiteľa pri práci**. (V praxi neraz učitelia veľmi rigorózne dodržiavajú postupy, ktoré sú v nej uvedené.) Príručky zovšeobecňujú isté skúsenosti, lenže každý učiteľ pracuje v iných podmienkach, obec, mesto, počet žiakov, vybavenosť školy a pod. Práve pre tieto skutočnosti musí učiteľ tvoriť a prispôbiť aj k práci s metodickou príručkou.

Otázky tvorby učebníc sú trvale aktuálnou oblasťou didaktiky a príbuzných vied. Analýza učebníc ukazuje, že mnohé z nich sú presýtené množstvom učiva, mnohými vědeckými a faktografickými pojmami a terminológiou, poskytujú málo možností pre tvorivú prácu žiakov a pod., čím sa porušujú zásady primeranosti, uvedomelosti a aktivity, ale aj trvácnosti a ďalšie. Chybou bolo, že učebnice a školské knihy často tvorili vědeckí pracovníci, ktorí nie vždy respektovali pedagogicko-psychologické požiadavky. V ostatných rokoch sa situácia podstatne mení. Autori predkladajú učebnice na konkurzné konanie, doraz sa kladie nie na množstvo hotových faktov, pojmov a teórií, ale na také spracovanie, ktoré vedie k rozvoju poznávacích procesov žiakov, k tvorivosti a pod. Na rozdiel od nedávnej minulosti sa začínajú postupne spracúvať aj alternatívne učebnice - pre jeden predmet viacerých učebníc. Učiteľ si môže vzhľadom na už spomenuté podmienky vybrať tu učebnicu, ktorú bude považovať za najvyhovujúcejšiu. Rozhodujúcim bude nie to,

s akou učebnicou pracuje on a žiaci, ale to, aká bude vědomosťná úroveň žiakov. Učebnice a školské knihy sú prameňom poznávania pre žiakov, avšak učiteľ musí podporovať poznávanie aj z iných prameňov - časopisy, vědecko-populárna literatúra. Tuto možnosť škola ešte aj dnes podceňuje. Správne usmerňovaná práca s mimoškolskou literatúrou má veľký motivačný účinok, zabezpečuje spojenie školy so životom, vedie k neformálnemu učeniu, učí porovnávať názory atď.

26 Hľadiská pre výber obsahu vzdelania

Pozorný čitateľ z doteraz uvedeného si už uvědomuje, že obsah vzdelania nie je iba známkou alebo súpisom množstva ľudských poznatkov, uvědomuje si aj zložitost' jeho výberu a usporiadania. Výber obsahu vzdelania nemôže byť iba subjektívnym pohľadom, resp. želaním jeho zostavovateľa, ale je potrebné respektovať viaceré hľadiská.

Historické hľadisko znamená, že pri koncipovaní obsahu toho-ktorého vyučovacieho predmetu sa prihliada aj na minulosť - jeho prínos pre rozvoj jedinca, v komparácii s minulosťou ďalšia inovácia obsahu a pod. Uvedené hľadisko neovplyvňuje iba samotný obsah, ale aj metódy a formy výchovno-vzdelávacej práce, koncepcne smerovanie výchovno-vzdelávacích ustanovizní a pod. V histórii pedagogiky a didaktiky máme nespočetné množstvo príkladov vývinu a sústavného dotvárania obsahu vzdelania. Všetko pozitívne sa uplatňuje a dotvára, zastarané a prekonané sa vynecháva, upúšťa sa od toho. Aj dnes sme svedkami hľadania ciest optimálneho zostavenia obsahu vzdelania.

Spoločenské hľadisko súvisí s predchádzajúcim a znamená, že pri koncipovaní obsahu sa z množstva ľudského poznania vyberajú tie poznatky, ktoré sú skutočne potrebné pre zaradenie sa jedinca do spoločnosti. Nebolo by však správne predstavovať si pod týmto iba to, že obsah vzdelania je orientovaný len na súčasnosť. Prirodzene, nemôže predbiehať poznanie (učiť možno len to, čo je poznané, overené), ale môže, ba musí vytvárať predpoklady pre to, aby si jedinec v budúcnosti věděl osvojiť to, čo jednotlivé vědy prinesu, aby věděl svojim podielom prispievať k ich rozvoju atď. Preto do obsahu vzdelania sú zahrnuté aj isté perspektívy vývinu tej či onej vědy, samozrejme v závislosti od druhu a stupňa školy. Tuto stránku spoločenského hľadiska pomažeme priblížiť často vyslovovanou větou žiakmi či študentmi - „prečo sa to učíme, nemá to zmysel, je to „hudba“ budúcnosti?!“ Lenže škola pripravuje žiaka

nielen na najbližšiu budúcnosť, ale na celý život. Pripravujeme ho na to, aby sa v budúcnosti vedel zmocňovať všetkého nového, pričom si uvádzujeme, že každý jedinec môže svojim podielom prispieť k ďalšiemu rozvoju ľudského poznávania. Potenciálny bude iba vtedy, ak aj obsah vzdelávania vytvorí také-to predpoklady.

Logické (všestrané) hradisko znamená, že obsah vzdelania musí zabezpečovať logickú súvislosť, nadväznosť získaných vedomostí, spôsobilostí a zručností. Postupuje sa pritom od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od ľahšieho k ťažšiemu atď. Logické hradisko sleduje tiež istú prepojenosť vedeckých poznatkov, ktorá sa v školskej praxi uplatňuje využívaním medzipredmetových vzťahov.

Biologicko-psychologické hradisko znamená, že obsah a rozsah vzdelania musí zodpovedať biologickým a psychologickým schopnostiam žiakov príslušného veku. Učiteľ, napr. telesnej výchovy, by bol rád, ak by sa žiaci už v prvom ročníku naučili stoj na rukách, avšak z biologického hľadiska tieto a podobné náročné úkony sú zaradené až do vyšších ročníkov. Aj učiteľ matematiky by bol rád, ak by žiaci už v nižších ročníkoch ovládali zložité matematické výpočty, avšak z hľadiska psychologických osobitostí a schopností to nie je možné. Čiže vytváranie vedomostí, spôsobilostí a zručností, ale aj rozvoj schopností nie je náhodné, ale musí byť v súlade s biologickými a psychologickými zákonitostami rozvoja žiaka. Preto sa pri tvorbe obsahu vzdelania využívajú a rešpektujú poznatky biológie, fyziológie človeka a psychológie. Biologicko-psychologické hradisko je vyjadrené v zásade primeranosti. Ako sme však už uviedli, pri tvorbe obsahu vzdelania zásadu primeranosti nemožno chápať len ako predchádzanie preťažovania žiakov, čo sa v učebniciach didaktiky pomerné často zdôrazňuje. To je iba jedna stránka primeranosti. Druhou stránkou je aj to, aby obsah vzdelania podnecoval a rozvíjal schopnosti žiaka. Primeranosť obsahu teda nie je iba orientáciou na momentálne schopnosti, ale aj na ich možné rozvíjanie prostredníctvom náročnejšieho, ale pritom primeraného obsahu.

Hľadisko pedagogické úzko súvisí s predchádzajúcim a znamená, že pri tvorbe obsahu vzdelania sa prihliada na poznatky pedagogických vied - rozvoj vyučovacích metód a foriem, ich modernizácia, rozvoj didaktickej techniky a pod. Úroveň rozvoja pedagogiky ovplyvňuje aj prístupy k modelovaniu obsahu vzdelania. Príkladom prekonania tradičného pedagogického myslenia a tvorby obsahu podľa vedeckých disciplín sú snahy o vytváranie syntetických predmetov, epocho ve vyučovanie (jeden alebo dva predmety učiť v jedno alebo viac týždňovom bloku), kurikulum a pod.

Hľadisko porovnávacie znamená, že pri tvorbe obsahu vzdelania sa neohraničujeme len na skúsenosti a perspektívy nasej krajiny, ale čerpáme aj zo skúseností iných krajín. Význam porovnávacieho hľadiska vzrástol u nás najmä v ostatných rokoch. Snahou je, a to nielen u nás, aby obsah a rozsah vzdelania bol kompatibilný s inými krajinami, pravda, pri zachovaní špecifickosti tej-ktorej krajiny. Kompatibilitosť obsahu umožní ľahšie štúdium aj v iných štátoch, umožní uznanie dosiahnutého vzdelania a pod.

LITERATURA

1. Švec, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava, IRIS 1995, s. 105
2. Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia 2. Bratislava, Veda 1985, s. 598.
3. Kujal, F. a kol.: Pedagogický slovník II. Praha, SPN 1967, s. 454.
4. Parížek, V.: Obecná pedagogika. Praha, SPN 1991, s. 10 a 11.
5. Cirbes, M.: Všeobecná didaktika. Košice, Přírodovědecká fakulta UPJŠ 1990, s. 60.
6. Skalková, J.: Kapitoly z didaktiky střední všeobecně vzdělávací školy I. Praha, SPN 1975, s. 27.
7. Tamtíže, s. 49.
8. Mojžíšek, L.: Didaktika I. Praha, SPN 1979, s. 9.
9. Cirbes, M.: cit. práce, s. 36.
10. Horák, F.: Vysokoškolská didaktika. Praha, SPN 1984, s. 41.
11. Pavlík, O. a kol.: cit. práce, s. 436.
12. Cirbes, M.: cit. práce, s. 48.
13. Pešek, Z. a kol.: Didaktika. Bratislava, SPN 1965, s. 81.
14. Ďurič, L. - Štefanovič, J.: Psychológia pre učiteľov. Bratislava, SPN 1973, s. 357.
15. Cirbes, M.: cit. práce, s. 42.
16. Tamtíže, s. 49.
17. Kulacs, D.: Charakteristika základných didaktických pojmov. In. Kulacs, D. - Petlák, E.: Didaktika. Nitra, Pedagogická fakulta 1985, s. 40.
18. Pavlík, O. a kol.: cit. práce, s. 477.
19. Kulacs, D.: cit. práce, s. 65.
20. Skalková, J.: cit. práce, s. 83.
21. Hradil, F., Paděra, F., Šimoník, O.: Úvod do teorie vyučování. Praha, SPN 1979, s. 17.
22. Stračár, E.: K problému modelování obsahu vzdělání v učebních osnovách. Jednotná škola, č. 3., 1975, s. 327.
23. Cirbes, M.: cit. práce, s. 71.
24. Pavlík, O.: cit. práce, s. 470.
25. Jelínková, V. - Ladudek, V.: Hodnocení znalostí na základních a středních školách zemi OECD. Praha, UŠI 1992, s. 24.

26. Chlup, O.: Několik statí k základnímu učivu. Praha, SPN 1958, s. 29.
27. Čipro, M.: Modernizace základního vzdělání. Praha, SPN 1968, s. 37.
28. Váňa, J.: O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. Pedagogika, č. 12., 1962, s. 301.
29. Parížek, V.: K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám. Praha, SPN 1984, s. 60.
30. Petty, G.: Moderní vyučování. Praha. Portál 1996, s. 303.
31. Kaiser, A., Kaiserová, R.: Učebnice pedagogiky. Bratislava, SPN 1993, s. 249.
32. Parížek, V.: cit. práce, (1984), s. 64.
33. Tamtíš, s. 64.
34. Švec. Š.: cit. práce, s. 140.
35. Bruner, J. S.: Vzdělávací proces. Praha, SPN 1965, s. 30 n.
36. Glóckel, H.: Vom Unterricht. Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb, 1990, s. 219n.
37. Walterová, E.: Kurikulum proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno, MU 1994, s. 16.
38. Čipro, M.: cit. práce (1968), s. 24 n.

3. TEORETICKÉ ZÁKLADY VYUČOVACIEHO PROCESU

Při zjednodušené úvaze sa vyučovací proces môže zdať veFmi jednoduchým, môže sa zdať, že v ňom ide iba o vytváranie vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov, ktoré sú normatívne stanovené učebným plánom, učebnými osnovami a učebnicami. Je síce pravdou, že škola má poskytnúť žia-kom hlboké a trvácne vedomosti, co sa realizuje predovšetkým priamo vo vyučovacom procese. Na druhej strane nemožno zabúdať na to, že súčasne s týmto musí vyučovací proces prispievať aj k všestrannému rozvoju osobnosti jedinca, k rozvíjaniu jeho poznávacích procesov, musí ho pripravovať na život a práču v spoločnosti.

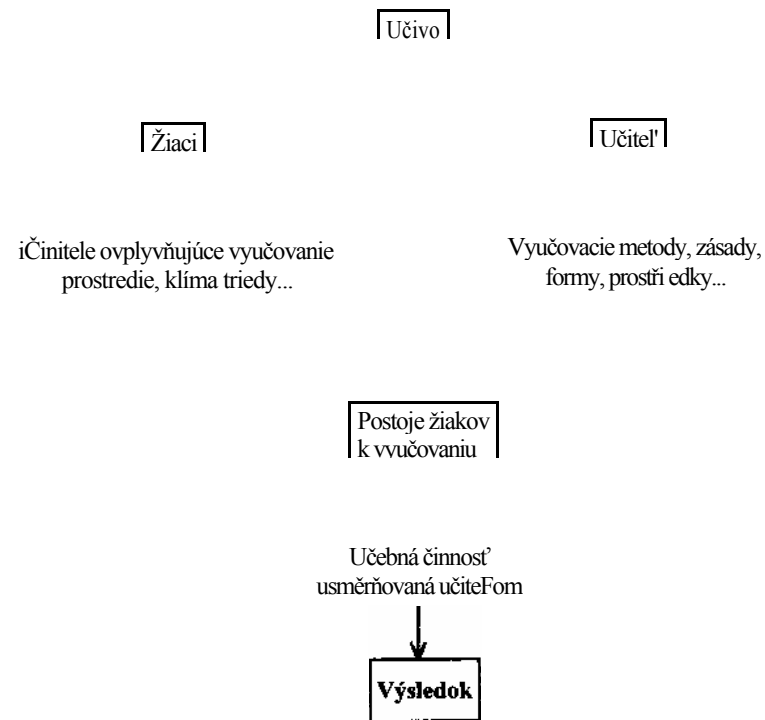
Vytváranie nových vedomostí, spôsobilostí, zručností a formovanie návykov žiakov je procesom veFmi zložitým, v ktorom sa musia uplatňovať a rešpektovať viaceré požiadavky determinujúce vyučovací proces. Obrazné si zidealizujeme skutočnosť a predstavme si, že všetci žiaci príslušného ročníka sú rovnako fyzicky a psychicky vyspeli. Ak by tomu tak bolo, potom pôsobenie učiteľ'a na žiakov by bolo veFmi uľahčené, ba až jednoduché, pretože by sa dosahovali rovnaké výsledky u všetkých žiakov. Ak si však uvědomíme, že každý žiak je špecifickou osobnosťou, potom nemožno vo vyučovaní vystačiť so žiadnymi univerzálnymi vyučovacími metodami.

Treba tiež zdôrazniť to, že aj obsah učivaje veFmi rôznorodý. Jedno má povahu konkrétneho charakteru, pochopenie iného učiva si zasa vyžaduje zložité myšlienkové operácie a pod. Tieto, ale i mnohé ďalšie aspekty si vyžadujú chápať vyučovací proces v jeho zložitosti a celistvosti. K tomuto prispieva aj pochopenie a docenenie teoretických základov vyučovacieho procesu. Tie umožňujú učiteľovi zvládnuť zložitost' vyučovacieho procesu, umožňujú mu tvorivo aplikovať vyučovacie metódy, didaktické zásady a vóbec úspešné riadiť celý výchovnovzdelávací proces.

3.1 Pojem vyučovacieho procesu

Laické pozorovanie vyučovacieho procesu by nás mohlo priviesť k záveru, že vyučovanie je len jednostranné pôsobenie učiteľa na žiakov, ktorého cieľom je vytváranie nových vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov u žiakov. Takto zjednodušené sa vyučovací proces chápal v dávnejšej minulosti, takto si ho predstavujú napr. rodičia, ale aj študenti začínajúci študovať didaktiku. Dôslednejšie pozorovanie a dôslednejší rozbor nám však odhalia, že nejde len o jednostranné pôsobenie učiteľa na žiakov. Žiaci svojím prístupom k vyučovaniu, učeniu, poznatkami a úrovňou vedomostí atď. významne ovplyvňujú činnosti učiteľa. **Avšak ani toto bipolárne chápanie ešte nevystihuje zložitosť vyučovacieho procesu.** Ten nie je charakterizovaný iba vzťahmi učiteľ - žiak. **Do vyučovacieho procesu „vstupuje“ a ovplyvňuje ho celý rad činiteľov.** V minulosti (a ani nie veľmi dávnej) sa najčastejšie zdôrazňovali vyučovacie metódy, vyučovacie zásady, organizačné formy vyučovania, vyučovacie pomôcky, didaktická technika a pod. Vzťah učiteľ — žiaci je preto možné obohatiť a rozšíriť aj o tieto činitele. V ostatných rokoch sa však okrem nich viac zdôrazňuje obsah učiva, ale aj tzv. ostatná skutočnosť, ktorá významne vplyva na úroveň a priebeh vyučovacieho, ale aj výchovného procesu. Pod ostatnou skutočnosťou rozumieme pôsobenie spoločnosti na žiaka a vyučovanie, vplyv masovokomunikačných médií, zvyšovanie životnej úrovne rodín a pod. Dôležité je uvedomenie si toho, že všetky tieto činitele navzájom súvisia a podmieňujú sa. Súčasne moderna didaktika zdôrazňuje skúmanie a rešpektovanie všetkých činiteľov v jednotě, pretože navzájom súvisia - ciele s obsahom, subjekt (učiteľ) s objektom (žiak), vzdelanie s výchovou, teória s praxou atď. Docenenie týchto vzťahov nám umožňuje jednak pochopiť zložitosť a náročnosť vyučovacieho procesu, ale aj dokladne sa pripraviť na jeho riadenie. Ďalej, uvedená analýza nás má priviesť k hlbšiemu pochopeniu jednotlivých stránok vyučovacieho procesu, je však potrebné analyzované stránky chápať v širších súvislostiach a komplexne.

Vyučovací proces a vzťah viacerých činiteľov v ňom nám priblíži táto schéma (poznáme, že v didaktickej literatúre je možné nájsť veľa rôznych schematických znázornení, v zásade každý kto sa hlbšie zamyslí nad vyučovacím procesom a docení vplyv viacerých činiteľov a vzťahy medzi nimi, vedel by načrtnúť ďalšiu schému):



Po objasnení základných činiteľov uplatňujúcich sa a pôsobiacich na vyučovací proces, môžeme pristúpiť k jeho ďalším aspektom. **Úlohou učiteľa je vyučovať** (využíva preto rôzne vyučovacie metódy, pričom uprednostňuje metódy aktivizujúce myslenie a tvorivosť žiakov), **úlohou žiaka je aktívne sa zmocňovať všetkého nového, poznávať a objavovať (pre ňo doposiaľ nepoznané).** Ve vyučovaní učiteľ a žiak spolupracujú, prispôbujú sa, ovplyvňujú. Preto žiak nie je len objektom učiteľovho pôsobenia, je zároveň subjektom, pretože prežíva vyučovací proces, vyjadruje svoje postoje, spätne pôsobí na metódy práce učiteľa, pôsobenie učiteľa spája s poznatkami, ktoré získal v mimoškolskom živote a pod. Takéto chápanie postavenia žiaka vo vyučovaní je dôležité a aj významné pre riadenie vyučovania. Je jedným z predpokladov docenovania a uplatňovania aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov vo vyučovaní, čo je základná požiadavka súčasnej didaktiky. Aktivita, samostatnosť a tvorivosť významne prispievajú k rozvoju poznávacích procesov žiakov, čo je tiež ďalšou a nemenej dôležitou úlohou vyučovacieho procesu. Novšie

psychologické a didaktické výskumy potvrdili, že rozvoj poznávacích procesov sa dosahuje nielen činnosťou učiteľa (vysvetľovaním, zdôvodňovaním, poučaním a pod.), ale práve naopak, spájaním činností učiteľa s poznávacou činnosťou žiakov. Aktívna poznávací činnosť žiakov prispieva k ľahšiemu osvojovaniu si vedomostí a k rozvoju poznávacích schopností. Novšie chápanie vyučovacieho procesu teda nespočíva už len v tom, že učiteľ žiakom „odovzdáva“ nové poznatky, ale využíva tzv. hybné sily vyučovacieho procesu. Pod týmto rozumieme rozpor medzi poznávacími a praktickými úlohami, ktoré nastávajú vyučovanie, a skutočnou úrovňou vedomostí, spôsobilostí, zručností a mentálneho rozvoja žiakov. Podstatou hybnej sily sú protirečenia medzi dvoma stránkami toho istého procesu (úlohy, otázky, cvičenia atď. na jednej strane, hľadanie odpovede, riešenie atď., na strane druhej). Netreba zvlášť pripomínať, že protirečenie je hybnou silou vyučovania len vtedy, ak je primerané žiakom - ich poznávaciemu potenciálu, ak v ňom vidia žiaci istý zmysel a potrebu riešenia atď. ak je podmienené a pripravované celým priebehom učebného procesu. Inak je to možno vyjadriť aj tak, že nejde iba ojednotvorenú záležitosť, ale systematické riadenie vyučovania, v ktorom sa sústavné prekonávajú protirečenia. Hybnou silou učenia sú aj emócie. Poznávaci proces môže vyvolať kladné emócie, ktoré povzbudzujú poznávaciu činnosť a vedú k túžbe poznávať pravdu. Využívame hybných síl prispieva k efektívnosti vyučovania a k rozvoju mentálnej úrovne žiakov.

Pojem vyučovací proces zvädza k preceňovaniu jeho vzdelávacej stránky avšak vyučovanie plní aj výchovné úlohy. Preto hovoríme o výchovno-vzdelávacom procese. Medzi vzdelávaním a výchovou je úzký vzájomný vzťah. Všetko to, čo sme uviedli, nám jednoznačne hovorí, že vyučovací proces neznamená zameranosť len na vedomostnú stránku, ale plní aj tieto úlohy:

- a) **vzdelávaciu** (nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti)
- b) **formatívnu** (rozvoj poznávacích procesov)
- c) **výchovnú**
- d) **propedeutickú** (uvádza do nového vo vede, v myslení)
- e) **rozvíjajúcu** (všestranný rozvoj žiaka, orientácia na jeho potenciálne možnosti).

Uvedené pohľady na vyučovací proces nám dovoľujú pristúpiť k jeho definovaniu. Samotný pojem **vyučovací proces** sa zdá veľmi jednoduchý a jednoznačný. Studium literatúry nás však presvedčí, že chápaný rôznorodo. Upozorňuje na to aj Š. Švec¹, ktorý uvádza, že vyučovanie je opisované v rôznych významoch iba ako:

- dej, proces, činnosť,
- poznávaci proces,
- metodický postup,
- organizačná forma inštitucionalizovaného učenia,
- vzdelávaci metodický postup a organizačná forma učenia a edukácie,
- sociálnorolová funkcia, profesionálna práca a úväzok
- organizovaná sociálna interakcia a sociálna komunikácia
- **facilitácia žiackeho učenia sa** (facilitátor - umožňovateľ, uľahčovateľ niečieho učenia).

Každé z vyššie uvedených „charakterizovaní“ je vo svojej podstate pravdivé a vyjadruje tú ktorú stránku vyučovania. Ak by sme mali vyučovací proces vyčerpávajúco definovať, potom by v definícii museli byť obsiahnuté spomenuté, ale aj mnohé ďalšie aspekty. To by však nebola definícia, ale opis vyučovania. Keďže definovanie má vyjadrovať podstatu, uvedieme nami vymedzený pojem vyučovacieho procesu: **Pod pojmom vyučovací proces chápeme plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vyvrárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.**

3.1.1 Ciele vyučovacieho procesu

Pozorné studium časti o obsahu vzdelania a aj predchádzajúca podkapitola už naznačili v čom spočívajú ciele vyučovacieho procesu. Čitateľ už iste pochopil, že cieľom vyučovania nie je len „naučiť žiakov niečo nové“, ako často hovoria študenti začínajúci študovať učiteľstvo, alebo ako to hovoríme v bežnej reči. Taxonomie učiva (o ktorých píšeme v časti 2.4.2. 1) sú vlastne aj vyjadrením cieľov vyučovacieho procesu. Jeho cieľom je teda nielen „čomu si naučiť“, ale spolu s tým aj tomu porozumieť, vedieť aplikovať, analyzovať, syntetizovať, hodnotiť a pod. (pozri taxonomie B.S. Bloom a D. Tollingera-vej). Dodávame, že okrem taxonomie vzdelávacích cieľov sú rozpracované aj **taxonomie v afektívnej oblasti** (napr. D.B. Kratochvíl) a **taxonomie v psychomotorickej oblasti** (napr. A. I. Harrow)²

Taxonómia D. B. Kratwohla:

1. Prijímame (vnímavosť): citlivosť, pozornosť, jednotlivca k určitým podnetom (uvedenie si, všímanie javu objektu...). Ochota prijímať (javy, objekty - nevyhýbať sa im...), usmernená výberová pozornosť (snaha zapamatať si - mena osob pri predstavovaní, pozorné počúvať atď.).

2. Reagovanie: zainteresovanosť, aktívna pozornosť, žiak si už nielen všimá, ale aj reaguje niečo robí s objektom, javom. Súhlas k reagovaniu (t.j. žiak sa podrobí pravidlám činnosti), ochota reagovať (dobrovoľne sa zúčastniť na činnosti).

3. Oceňovanie hodnoty: vyrovnanie kladného postoja, vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku, presvedčenie o význame činnosti. Akceptovanie hodnoty, preferovanie hodnoty, presvedčenie o hodnote.

4. Integrovanie hodnoty: tu ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému s myšlienkovým spracovaním a uvedením si všeobecných a dominantných hodnôt. Konceptualizácia hodnoty, integrovanie hodnôt do systému.

5. Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti: hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru jednotlivca, slová sú v súlade s činmi...

Taxonómia A. I. Harrowa:

1. Reflexné pohyby.

2. Základné pohyby (lokomotorické, nelokomotorické).

3. Perceptívne schopnosti (schopnosť rozlišovať: kinesteticky, vizuálne...).

4. Fyzické schopnosti (vytrvalosť, sila, pružnosť, svižnosť).

5. Pohybové zručnosti (jednoduché, súčasne vykonávané, komplexné).

6. Neverbálna komunikácia (expresívne pohyby, integračné pohyby).

Z uvedeného teda jednoznačne vyplýva, že cieľom vyučovania nie je len „čomuś naučiť“, ale ide o sústavu cieľov:

v oblasti **kognitívnej** (poznávacej) - vedomosti, spôsobilosti, poznávacie schopnosti...,

v oblasti **psychomotorickej** - zručnosti a návyky,

v oblasti **afektívnej** (postojovej) - citová oblasť, hodnotová orientácia.

Ciele pre jednotlivé oblasti sú formulované vo viacerých školských dokumentoch - v učebných osnovách, vzdelávacích štandardoch, v učebniciach, ale aj rôznych pokynech pre učiteľov škôl a pod. Ako upozorňuje I. Turek³ často sú vágné (neurčité), **chyba im jednoznačné definovanie toho čo sa má dosiahnuť**. Napr. v úvodných poznámkach učebných osnov - „Žiak si má

osvojiť logické myslenie.“, - ide o všeobecný a neurčitý cieľ. Pripomína tu myšlienku M. Cipru, že takéto ciele majú pre učiteľa pri vyučovaní jednotlivých tematických celkov a tým učiva asi taký význam, ako pre turistu cestujúceho po Vysokých Tatrách mapa zemských pohoří. Právě vzdelávacie štandardy by mali odstrániť túto vágnosť. Tiež v rozpise učiva v učebných osnovách a tematických plánoch učiva možno nájsť neurčité stanovenie cieľa, napr. „Lyricko-epická báseň.“ „Výroba kyseliny sírovej.“ - ide o veľmi stručné vyjadrenie obsahu témy, nie je jasné, v akom rozsahu a na akej úrovni sa má učivo osvojiť. Aj v prípravách učiteľa sú časté neurčité vyjadrenie cieľa, napr. „Oboznámiť žiakov s vývojom zemskej kôry.“ alebo „Žiak sa má naučiť postup vypracovania správy o meraní v laboratóriu.“ - tuje zase namiesto cieľa opísaná plánovaná činnosť učiteľa, prípadne pripúšťa rôzne interpretácie, a preto nie je jasným návodom na štúdium a jeho kontrolu. Iste netreba zvlášť vysvetľovať, že takto formulované ciele vlastne ani nie sú cieľmi - neumožňujú objektívne hodnotenie výkonov a činností žiaka i učiteľa, neprispievajú k štrukturalizácii obsahu učiva, je malá väzba medzi cieľom a vyučovacou metódou, žiak nemá jasné predstavy k čomu má dospieť, čo si má osvojiť a pod.

Preto, podľa I. Tureka, by mali ciele vyučovacieho procesu spíňať tieto požiadavky:

1. Konzistentnosť - podriadenie nižších cieľov vyšším (cieľ témy z cieľa tematického celku, cieľ tematického celku z cieľa vyučovacieho predmetu).

2. Primeranosť - súlad medzi cieľmi, možnosťami a schopnosťami žiakov i učiteľa.

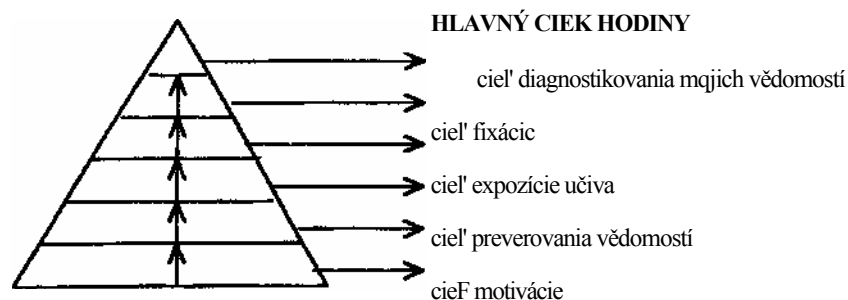
3. Vyjadrenie žiackych výkonov v pojmoch - nie opisovanie javov, ale ich vysvetlenie žiakmi. (Cieľ: „Oboznámiť žiakov s vývojom zemskej kôry.“ - neopisuje konečný stav, nevyjadruje čo sa má žiak konkrétne naučiť, čo bude musieť vedieť „vysvetliť“.)

4. Jednoznačnosť - formulovať cieľ tak, aby neprípúšťal viacznačný výklad.

5. Kontrolovateľnosť, merateľnosť - formulácia cieľa musí umožniť porovnať dosiahnuté výsledky s cieľom a z toho vyvodiť záver.

Z uvedeného je zjavné, že ciele vyučovacieho procesu, ich stanovovanie, ale aj realizácia sú významnou stránkou. Treba ešte pripomenúť, že cieľ stanovený v istej etape musí zodpovedať, ale i vychádzať z cieľov vyšších a naopak, vyššie ciele možno dosiahnuť len po splnení cieľov nižších. Tu by bolo možné uviesť množstvo príkladov z obsahu vzdelania, z cieľov toho ktorého vyučovacieho predmetu atď. Aplikujme túto myšlienku na vzdelávame

vôbec, potom možno hovoriť o tejto hierarchii: ciele častí vyučovacích hodín - ciele vyučovacích hodín - ciele tematických celkov - ciele vyučovacích predmetov - ciele študijných a viednych odborov - ciele typov škôl - všeobecný cieľ (ideálny cieľ výchovy a vzdelávania). Tuto hierarchiu možno aplikovať aj na samotnú vyučovaciu hodinu: cieľ motivácie - cieľ preverovania vedomostí žiakov - cieľ sprostredkovania nového učiva - cieľ opakovania učiva — cieľ upevňovania učiva — cieľ vyučovacej hodiny. Grafické znázorníme čiastkových a hlavného cieľa hodiny:



Teda aj vo vyučovacej hodine ide o rad čiastkových cieľov a splnenie jedného je východiskom pre plnenie ďalšieho. Otázkou je však to, či učiteľ k vyučovacej hodine vždy pristupuje s uvedomovaním a vytyčovaním si aj týchto čiastkových cieľov, alebo či sústreďuje svoju pozornosť len na výsledný cieľ.

^ 3.2 Spoločenské základy vyučovacieho procesu

Pri rozbere úloh a cieľov školy sa spravidla prizvukuje, že jej úlohou je pripraviť dorastajúcu generáciu pre život a prácu v spoločnosti. Uvedené konštatovanie je síce správne, avšak v takejto všeobecnej formulácii sa strácajú konkrétne úlohy. Pochopenie významu a poslania školy z tohto aspektu si vyžaduje analýzu, ktorá naznačí, ale aj zdôvodní to, že škola a vyučovací proces nemôžu byť odtrhnuté od života a perspektív spoločnosti.

Požiadavka spojenia školy so životom nie je v pedagogike, a teda ani v didaktike, ničím novým. V dejinách pedagogiky najdeme o tom dostatok presvedčivých dôkazov. Je len samozrejmé, že s rozvojom spoločnosti, jej vývinom a napredovaním, sa kladú vyššie nároky aj na školu, od ktorej sa žiada a očakáva, že bude čoraz kvalitnejšie pripravovať mládež nielen

vedomostne, ale aj výchovne. Z uvedeného už vlastne vyplýval význam spoločenských základov vyučovacieho procesu, ktorý spočíva v tom, že vyučovanie nie je možné oddtlať od požiadaviek spoločnosti. Takéto ponímanie si vyžaduje skúmať ho v dvoch rovinách, a to v obsahu vzdelania a v procesualnej stránke vyučovania.

Ak vychádzame z toho, že vyučovanie je úzko spojené so spoločnosťou a jej perspektivami, potom aj obsah vzdelania musí byť zostavený a usporiadaný tak, aby zodpovedal tejto požiadavke. Preto v učebnom pláne sú jednotlivé predmety, ktorých základom je príslušná viedna disciplína, prepracovaná do didaktického systému, a ktoré sú v súlade s vyššie uvedenými požiadavkami, t.j. také predmety, ktoré prispievajú k všestrannému rozvoju osobnosti žiaka. Osvojenie si základov príslušnej vedy je predpokladom ďalšieho zvyšovania vedomostnej úrovne žiaka v budúcich školských rokoch, a teda aj jedným z predpokladov úspešného zaradenia sa do spoločnosti v budúcnosti. Obsah vzdelania má teda širšie zameranie a nesústreďuje sa len na rozumovú stránku. Na škodu pedagogickej praxe je to, že dosť často táto stránka obsahu vzdelania nie je patrične docenená. Obsah jednotlivých predmetov sa chápe len ako norma vedomostnej úrovne žiakov. To sa potom odráža i v riadení výchovno-vzdelávacieho procesu. Mnohé tematické okruhy a tematické časti učiva sú často vyučované bez hlbšieho vzťahu a aplikácie na život.

Na obsahu vzdelania sme ukázali, že okrem iného plní funkciu spoločenskú. Musíme však dodať, že ani ten najlepší a najprepracovanejší obsah vzdelania sám osebe nemôže plniť spoločenské poslanie školy. Popri obsahu vzdelania je to samotný výchovnovzdelávací proces, v ktorom obsah vzdelania prechádza do konkretizácie výchovnovzdelávacej práce. Nejde tu však len o prenos obsahu vzdelania, ale aj o funkciu spoločenskú. Pochopiť túto funkciu znamená analyzovať viaceré činnosti učiteľa a žiakov. leň analýza nám osvetlí spoločenský aspekt vyučovania.

Predovšetkým sústreďme pozornosť na učiteľa. On navodzuje a riadi učebnú činnosť žiakov tak, aby si osvojili učivo predpísané a stanovené učebnými osnovami. Pri tejto činnosti sa musí usilovať o to, **aby každé učivo obohatilo žiaka nielen vedomostne, ale aby ho súčasne pripravovalo pre život a prácu v spoločnosti.** Z uvedeného aspektu preto učiteľ poukazuje na význam učiva v konkrétnom každodennom živote, v jednotlivých pracovných profesiách a pod. Takýto prístup k učivu a k jeho stvárňovaniu žiakom nám už naznačuje, že vyučovanie potom plní aj výchovný charakter, prispieva k profesijnej orientácii žiakov, prebúdzá záujem o dianie v jednotlivých viednych odboroch, záujem o dianie v spoločnosti a pod. Tento prístup si však vyžaduje

zodpovednú prípravu učiteľa na vyučovanie nielen z didaktického hľadiska, ale aj zo širších spoločenských súvislostí.

Činnosť učiteľa, ciele a obsah vzdelania sa odrážajú v činnostiach žiakov. Preto pri objasňovaní spoločenských základov vyučovania nemožno vynechať žiaka. Pravdaže, v tejto časti nie je možné vyčerpať všetky pohľady na jeho činnosť, a preto sústredíme pozornosť aspoň na niektoré. Z hľadiska spoločenských základov vyučovania učiteľa musí ísť o to, aby sa žiak stotožnil s jeho pôsobením, musí usmŕňovať a riadiť učebnú činnosť žiakov tak, aby vedomosti, ktoré získavajú, videli a chápali v kontexte spoločenských požiadaviek. Inak povedané, všetko to, čo učiteľ žiakom vysvetľuje a odporúča, spája s potrebami a perspektivami spoločnosti, musia žiaci skutočne prežívať, musia vidieť zmysel učiva a jeho dopad v spoločenskej praxi. Pri tomto však treba zdôrazniť, že toto sa nedá dosiahnuť iba poučaním a presvedčaním, ale rôznorodou činnosťou žiakov vo vyučovaní, využívaním tvorivých metod práce, podporovaním a rozvíjaním záujmov žiakov atď. Docenenie uvedeného znamená riadiť vyučovací proces tak, aby v ňom prevládali činnosti žiakov. Možnosti k tomuto poskytuje najmä problémové a skupinovo-problémové vyučovanie, v ktorom žiak nie je iba objektom učiteľovho pôsobenia, ale je významným subjektom. Subjektom aktívne činným, poznávajúcim, objavujúcim a tvorivým. Významným aj pre túto oblasť sú rôzne alternatívne prístupy k riadeniu výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré sa u nás začínajú uplatňovať.

3.3 Gnozeologické základy vyučovacieho procesu

Učebná činnosť žiaka je špecifický proces poznávania. V tomto poznávacom procese v školských podmienkach sa v zásade uplatňujú všeobecné platné zákonitosti ľudského a vedeckého poznávania. Tie spočívajú okrem iného v tom, že **poznatie sa neustále prehľbuje a obohacuje na základe konkrétnej a aktívnej praktickej činnosti**. Poznatky, ku ktorým ľudstvo a veda dospeli, a ktoré sú užitočné a pravdivé, prispievajú k pokroku, vstupujú do poznania ľudstva, fixujú sa v praktickej činnosti alebo vo vedeckých teóriách a ďalej sa rozvíjajú. Všetko, k čemu ľudstvo až do dnešných čias dospelo a v budúcnosti dospie, bolo a je možné len **tvorivou činnosťou a preverovaním poznatkov v každodennom praktickom živote**. Tu treba pripomenúť, že proces poznávania prechádza od zmyslového poznania cez vnemy, pocity k predstavám až k racionálnemu mysleniu. Je len samozrejmé, že

v procese poznávania (tu myslíme poznávanie ako spoločensko-historický proces, v ktorom poznávajú ľudia) dochádza k chybám a omylom, ktoré sa sústavné **korigujú ďalším poznávaním** (napr. automobilové továrne často „sťahujú“ isté typy aut a vymieňajú súčiastky, ktoré sa ukázali nespohľadlivé, medicína je nadšená vynájdením Hehu na istú chorobu, ale po istom čase ho „sťahuje“, pretože sa prejavili negatívne účinky tohto Hehu, podobných príkladov by bolo možné uviesť oveľa viac).

Keďže vyučovací proces je, ako sme uviedli, procesom poznávacím, potom sa aj v ňom rešpektujú a využívajú zákonitosti poznania (gnozeológie), ktoré sa uplatňujú v spoločensko-historickom vývine ľudstva, najmä **tvorivá aktívna činnosť a preverovanie poznatkov praxou**. Tieto zákonitosti majú platnosť aj napriek tomu, že v školských podmienkach ide o špecifické zvláštnosti. Tie spočívajú v tom, že žiaci si osvojujú nové poznatky, ale len z ich hľadiska, (nové sú len pre nich) proces poznávania je krátkodobý (k čemu ľudstvo dospelo za niekoľko storočí, žiaci si osvojujú v krátkom časovom období), poznávanie je zbavené chýb a omylov (ľudstvo žilo aj stáročia v omyloch, napr. Zem sa pokládala za stred vesmíru), proces poznávania žiakov je usmŕňovaný učiteľom, rodičmi, masovokomunikačnými prostriedkami atď. Ani tieto zmenené podmienky či zvláštnosti neznamenajú, aby sa gnozeologickým základom nevenovala pozornosť.

Po tomto vysvetlení sa žiada zdôrazniť, že gnozeologické aspekty sa v praxi mnohých učiteľov nedeckujú. Usilujú sa sice naučiť žiakov čo najviac, ale bez docenenia gnozeologických prístupov. V praxi sa to prejavuje následne. Slovné zdôrazňujú ciele vyučovacích predmetov, vyučovacích hodín a učiva, význam učiva pre život, ale nevyužívajú skúsenosti, poznatky, názory a pod. žiakov, ako jedno z mimoriadne cenných východísk poznania (aj v spoločensko-historickom vývine ľudstva na základe predchádzajúcich skúseností z doterajšieho poznania, ľudstvo a ľudia nové možnosti poznania, zdokonaľovania už existujúceho a pod.). Obrazné povedané, učitelia „predpisujú“ žiakom cesty a metódy poznania, ale nevedu ich k bádaniu, porovnávaniu, experimentovaniu, preverovaniu atď., vplyvom čoho sú získané vedomosti encyklopedické, statické, málo využiteľné v praxi (ľudstvo k novému poznaniu dochádza vďaka rôznorodosti ciest a metód poznávania). V školskej praxi sa často uspokojujeme len s vedomosťami, ale oveľa menej s ich aplikáciou na nové, zmenené podmienky, t.j. s využívaním vedomostí v praxi (ľudstvo fixuje nové poznatky práve praktickou činnosťou). Ako sa tieto hľadiska, resp. požiadavky uplatňujú vo vyučovacom procese vysvetľujú aj nasledujúce kapitoly.

3.4 Psychologické základy vyučovacieho procesu

Z doposiaľ uvedeného už vyplynulo, že vyučovací proces je zložitým procesom aj z psychologického hľadiska. Osvojovanie nových vedomostí, spôsobilostí, vytváranie zručností a návykov sa deje na základe rôznorodých a mnohostrannej činnosti žiakov, ktorú učiteľ vyvoláva a organizuje. Pretváranie poznatkov na vedomosti si vyžaduje, vzhľadom na povahu učiva, **uplatňovať jednotlivé druhy učenia**. Z psychologického hľadiska treba mať na zreteli postoje k učeniu, postoje k obsahu preberaného učiva, ale aj to, že úroveň poznávacích procesov je u každého žiaka iná. Tieto, ale i mnohé ďalšie činitele robia vyučovací proces zložitým, náročným, ale aj jedinečným a neopakovateľným. Preto učiteľ musí dokonale poznať všeobecnú, vývinovú a pedagogickú psychológiu, ktoré vysvetľujú podstatu a priebeh psychických procesov, ich úroveň v jednotlivých vývinových obdobiach, vysvetľujú zákonitosti učenia a pod. Uznávanie a docenenie psychických aspektov nachádza svoj odraz v rozpracovaní metodík jednotlivých predmetov, v rozpracovaní otázok individuálneho prístupu k žiakom a pod.

Aby si žiaci osvojili nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky, je potrebné, aby učiteľ volil adekvátne vyučovacie metódy (adekvátne vo vzťahu k žiakom a k obsahu učiva), čím navodzuje učebnú činnosť žiakov. Učebnú činnosť žiaka - učenica - si nemožno predstavovať len ako mechanické prenášanie vedomostí učiteľa do vedomia žiakov. Učenica je zložitý psychický proces ovplyvňovaný mnohými činiteľmi, napr. postojom žiaka k učivu, vzťahom ku škole a k učiteľovi, proces učenia a jeho výsledky ovplyvňuje i povaha učiva a pod. Riadenie vyučovacieho procesu z psychologických aspektov si vyžaduje venovať pozornosť predovšetkým nasledujúcim otázkam.

Na prvom mieste treba spomenúť **vekové osobitosti žiakov**. Na I. stupni ZŠ sú výsledky učenia (najmä v nižších ročníkoch) závislé od zmyslového vnímania. To si vyžaduje, aby vo vyučovacom procese boli využívané pomôcky, aby žiaci boli oboznamovaní s konkrétnymi predmetmi a javmi. Pri získavaní nových vedomostí prevláda mechanické učenie a zapamätávanie. Tieto a ďalšie skutočnosti vychádzajú z biologicko-psychologických osobností žiakov tohto veku. Prízvukovanie týchto skutočností (i keď by bolo možné hovoriť o ďalších - o pamäti, predstavivosti, myslení, reči, fantázii) neznamena, že nie je potrebné na tomto stupni viesť žiakov k zovšeobecňovaniu, k logickému chápaniu vzťahov a pod. Na druhej strane zasa uznanie vývinových osobností nám hovorí, že vo vyučovaní treba rešpektovať zásadu primeranosti. Nedocenenie týchto požiadaviek sa

prejaví v nedostatkoch - preťažovanie žiakov, neucelené vedomosti, nezaujím o učenie atď.

Na II. stupni ZŠ žiak prechádza od mechanického učenia k učeniu logickému, všetky poznávacie psychické procesy dosahujú vyššiu úroveň. To umožňuje voľbu náročnejších vyučovacích metód, významná úloha začíná pripadať aj samostatnej práci žiakov a autodidaktii.

V súvislosti s vekovými osobitosťami si pozornosť zasluhuje **Piagetova teória o štyroch štádiách kognitívneho rozvoja dieťaťa**.⁴ (Jean Piaget 1896 - 1980 švajčiarsky biolog, neskôr sa stal psychológom.) Sú to:

1. Senzomotorické obdobie (do 2 rokov dieťaťa): V prvých týždňoch života sa činnosti dieťaťa javia ako čisto reflexné (uchopenie predmetov, plač, rozhodenie nikami a nohami pri náhlom hluku a pod.). Pri tomto nejde o žiadne myslenie. Asi medzi 4 a 8 mesiacom sa dieťa zameriava aj na iné objekty, využíva sled pohybov zameraných na dosiahnutie určitého cieľa. Podľa Piageta ide o sled schém a tvrdí, že to sú dôkazy o kognitívnych štruktúrach, ktoré dieťaťu umožňujú pospájať si činnosť do stabilných a opakovaných jednotiek.

2. Predoperačné myslenie (približne od 2 do 7 rokov) rozdeľuje na:

- **Predpojmové subštádium** (od 2 - 4 roku) - v ňom sa čoraz viac presadzujú symbolické činnosti (dieťa získava schopnosť používať symboly k označovaniu čínov, a preto si už dokáže tieto akcie predstaviť, bez toho, aby ich skutočne vykonávalo, t.j. môže ich „znúťovať“ napr. v hre sú lúdi nahradení panenkami, skutočné auta autičkami, dieťa dokáže hrať rolu matky alebo otca a pod.

- **Intuitívne subštádium** (od 4-7 rokov) - má tieto hlavné kognitívne štruktúry:

- **egocentrizmus** - vyznačuje sa neschopnosťou vidieť svet tak ako zo svojho subjektívneho hľadiska. (Dieťa nie je schopné byť vo svojom myslení kritické, logické, realistické.)

- **centrácia** - znamená sústredenie pozornosti len na jeden znak a prehliadanie ostatných, hoci sú alebo môžu byť tiež dôležité. (Rovnako veľké guľky z plastelíny dieťa zhodnotí ako rovnako veľké, ak však jednu vytvarujeme do podlhovastej tyčinky a pýtame sa, ktorá kúsok je väčší alebo má viac plastelíny, dieťa spravidla za väčší bude považovať tyčinku, čiže sústredilo sa na jednu stránku, t.j. veľkosť. Podobné výsledky môžeme zaznamenať experimentovaním s vodou - rovnaké množstvo vody v širšej a užšej nádobe, rovnakým množstvom predmetov poukladaných v rade tesne vedľa seba a v rozliatom radě a pod.)

- **inverzibilita** - znamená neschopnosť postupovať späť k východiskovému bodu. (Ak dieťa absolvuje sled napr. troch úkonov, je pre neho obťažné vrátiť sa k úkonu druhému a potom k úkonu prvému. Hoci dokáže spočítať, že 2 a 3 je 5, často nedokáže tento postup „obrátit“ a odpočítať od 5 číslo 3 s výsledkom 2.)

3. Konkrétne operácie (približné od 7 do 11 rokov) - v tomto štádiu dieťa získava usporiadanú a súdržnú symbolickú sústavu myslenia, ktorá umožňuje anticipovať udalosti a ovládať svoje okolie. Avšak na rozdiel od dospelých je táto sústava viazaná na konkrétne skúsenosti (preto je aj nazvaná konkrétne operácie). Hoci dieťa dokáže formulovať hypotézy aj bez použitia názoru a dokáže postupovať abstraktným uvažovaním aspoň jeden až dva kroky za rámec prítomnej skutočnosti, musí mať istú skúsenosť z minulosti. V podstate je vo svojom myslení ohraničené a má sklon opisovať svoje okolie, namiesto toho, aby ho vysvedovalo - ľahšie mu je uvádzať príklady javov ako k nim podávať definície. Ťažké je tiež správne overovanie hypotéz porovnávaním so skutočnosťou, dieťa často radšej zmení svoj správny pohľad na skutočnosť tak, aby zodpovedala jeho očakávaniu, namiesto toho, aby zmenilo svoju hypotézu. Napriek tomuto, myslenie zaznamenáva značný pokrok. Piaget do tohto obdobia zaraďuje dve kognitívne štádiá: **grupovanie** (zokupovanie) - schopnosť rozoznávať prvky pravej logickej triedy a na ich základe usporadúvať predmety a javy do súborov podľa ich spoločných charakteristických znakov, **sériaciu** (radenie, zaraďovanie) - usporiadanie predmetov do poradia, napr. v pojmoch veľkosť alebo váha. Z uvedeného vyplýva, že dieťa je v tomto období schopné správne vnímať vzťahy medzi predmetmi a využívať toto poznanie k riešeniu problémov.

4. Formálne operácie (približné 12 rokov a vyššie) - myslenie sa začína približovať mysleniu dospelého človeka. Dieťa je schopné formulovať hypotézu aj bez konkrétnej skúsenosti. Na základe predchádzajúcich štádií, v ktorých pochopilo jednotlivé pojmy alebo triedy, je schopné zistiť, že tieto pojmy alebo triedy môžu byť za istých podmienok na sebe vzájomne závislé (napr. vzťah medzi rýchlosťou, váhou a časom). Štruktúra, ktorá je základom formálnych operácií Piaget nazval **mriežkovo-grupovou štruktúrou**, čím sa vyjadruje to, že ide o takú štruktúru myslenia, v ktorej čokoľvek môže byť vzťahované k čomukoľvek inému. Pri úvahe o probléme alebo o možnej budúcej udalosti je možné vyskúšať rôzne kombinácie hypotetických výrokov. Typ usudzovania je známy ako **hypoteticko-deduktívne usudzovanie** - schopnosť vytvárať hypotézy a dedukovať z výsledkov, a tak rozvíjať svoje chápanie predmetu, ktorým sa zaoberá. V súvislosti s Piagetovou teóriou je

potrebné spomenúť aj pochody, ktoré nazýva **funkcionálne invarianty**. Nimi označuje také kognitívne pochody, ktoré sú vrodené a po celý život ostávajú stále. Ide o **akomodáciu**, tj. prispôbenie sa zvláštnym vlastnostiam predmetov (vo svete je veľa vecí, o ktorých si dieťa už v ranom veku uvedomuje, že ich nemôže zmeniť - vlastnosti vody, ohňa, zemská príťažlivosť - a preto sa im musí prispôbiť). **Asimilácia** označuje pochody, ktorými sú predmety alebo ich vlastnosti brané do kognitívnych štruktúr, ktoré už v jedincovi existujú. Tieto štruktúry sú často menené a rozvíjané. Akomodácia a asimilácia prebiehajú vždy spoločne. Napr. dieťa sa akomoduje voči vode a v priebehu tohto procesu asimiluje poznatky, že voda je mokrá, že ju nemožno vdychovať, že sa na ňu možno šmyknúť a pod. Organizácia sa týka spôsobov, ktorými sú kognitívne akty spájané do postupnosti alebo schém. V akejkolvek rozumovej činnosti je vždy prítomný istý kognitívny plán alebo schéma, ktoré jedinec využíva pri riešení problému. Keď sa neosvedčí, jedinec sa pokúša o reorganizáciu, t.j. o zmenu zameranú na dosiahnutie cieľa.

Tak ako veľa iných teórií má svojich zástancov a odporcov, aj teória J. Piageta má svojich kritikov. Aj napriek tomu však: „... neuberajú na význam Piagetovi ako priekopníckemu mysliteľovi a bádateľovi v oblasti kognitívneho vývinu... Nikto nevystúpil proti piagetovskému základnému poznatku, že detské chápanie je podmienené schopnosťou dieťaťa tvoriť pojmy a vytvárať vnútorný model, ktorý sa postupne blíži k vonkajšej skutočnosti.“⁵

Piagetova teória má pre vyučovanie mimoriadne dôsledky, pretože: „Neschopnosť detí porozumieť otázkam, pokynom a vysvetleniam, ktoré im dávajú dospelí, býva spôsobená menej ich vlastnými nedostatkami, ale častejšie neschopnosťou dospelých poskytovať im to formou primeranej úrovni, na akej môžu deti pojmovo fungovať.“⁶

Aj **M. Zelina** v tejto súvislosti zdôrazňuje: „... učiteľ má vedieť, v ktorom veku aké procesy prebiehajú, budujú sa, na ktorých môže stavať svoje vyučovanie, kde dieťa má v rozvoji kognitívnych funkcií byť. Na tomto základe je potrebné budovať aj obsah vyučovania a vyučovacie postupy. Nedá sa preskočiť niektoré štádium. Dieťa, keď nemá dobré vybudované konkrétne operácie, nemôže dobre pracovať pomocou formálnych operácií. Dieťa treba trénovať, učiť mentálnym operáciám, ktoré prináležia jeho veku, aby sa takto pripravilo na prechod do vyššieho štádia rozvoja.“⁷

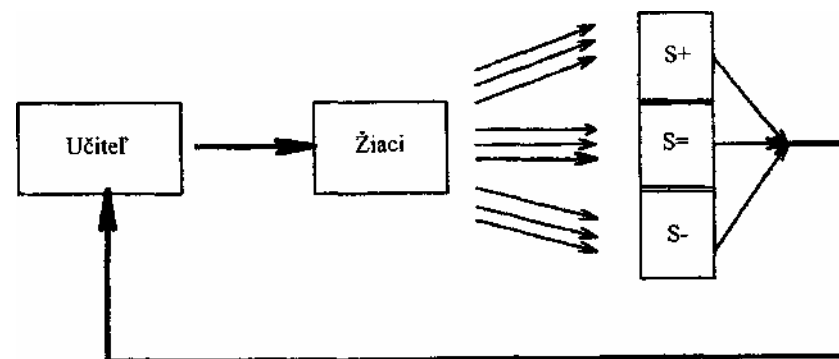
Významnú úlohu zohrávajú aj **vnútorné podmienky subjektívnej psychiky jedinca** - životné skúsenosti, potreby, záujmy, predchádzajúce vedomosti, názory, postoje k životu, charakterové črty a pod. Isté je, že z psychického hľadiska má každé vekové obdobie svoje špecifika, ktoré treba

respektovať a z ktorých treba vychádzať pri celkovom organizovaní učebnej činnosti žiakov. Kolektív žiakov triedy sa skladá z počtu žiakov, pričom každý žiak je špecifickou osobnosťou z hľadiska biologicko-psychologického vývinu. Preto vyučovací proces treba riadiť a organizovať tak, aby bol pre každého žiaka primeraný. To si vyžaduje zo strany učiteľa **poznať individuálne osobitosti** každého žiaka a na základe ich poznania prístupovať k žiakovi. Uznáva-nie a rešpektovanie individuálnych osobností žiakov vyúsťuje do aplikovania diferencovaného vyučovania a diferencovaného prístupu k žiakom.

Pri úvahe o psychologických aspektoch nemožno zabudnúť ani na **charakter učiva**. Jedno učivo má povahu konkrétneho charakteru - stavba rastlín, rozloha štátu, názvy riek a pohorí a pod. Iné učivo je zasa teoretického charakteru a vyžaduje si zložitejšie myšlienkové operácie - niektoré časti matematiky, fyziky, chemie, vyvodzovanie zákonov, pravidiel, poučiek atď. Charakter iných predmetov je zasa zameraný na vytváranie a osvojovanie si zručností -výtvarná výchova, telesná výchova. Aj toto zjednodušené charakterizovanie povahy učiva niektorých predmetov nám naznačuje, že vyučovací proces a proces učenia žiakov si vyžaduje zo strany učiteľa rôzne metodické postupy. V jednom prípade to bude voľba „jednoduchších“ metod, v inom prípade to budú zasa metódy vyžadujúce si dôslednú prípravu učiteľa a činností žiakov. Pojmom, „jednoduchšia“ metóda nepodceňujeme ani jednu z vyučovacích metod. Každý má svoje špecifické a významné miesto vo vzťahu k príslušnému učivu a k žiakom. Avšak napr. metóda opisu alebo rozprávania si nevyžaduje takú sústredenú pozornosť a aktivitu ako napr. metóda vysvetľovania, pri ktorej sa uplatňujú mnohé logické postupy - analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, abstrakcia a pod.

Pri rozbere významu vekových osobností žiakov sme naznačili, že z psychologického hľadiska výsledky učebnej činnosti ovplyvňujú aj vnútorné podmienky subjektívnej psychiky jedinca. Súčasná pedagogika a didaktika pripisujú tomuto dôležitý význam. Pod vplyvom uvedeného uznávame, že pôsobenie učiteľa a pôsobenie obsahu učiva sa „láme“ na psychiku jedinca. Inak povedané, pôsobenie týchto dvoch činiteľov sa nepremieta automaticky do vedomia žiaka. Jeho osobnosť nie je „tabula rasa“, ktorá by bezvýhradne zachytávala a kopirovala všetko pôsobenie učiteľa a obsahu učiva. S tým treba vo vyučovaní rátať. Niekedy môže pôsobenie učiteľa a obsahu učiva dosiahnuť väčšie výsledky, ako bol stanovený cieľ, inokedy nedosiahneme ani stanovený cieľ. (Žiak navštevuje elektrotechnický záujmový krúžok. Na hodine fyziky pri preberaní učiva o elektrine si nové poznatky prehľbuje aj tými, ktoré získal v knižku. Výsledkom je teda, že si môže osvojiť viac učiva, ako

předpokládal cieľ vyučovacej hodiny. V inom prípade zasa naopak, napr. žiak má väčší záujem o humanitné predmety, fyziku sa učí len ako predmet, ktorý je daný učebným plánom, a teda pod vedením učiteľa si osvojí iba to, čo je nutné.) Preto poznanie záujmov žiaka, jeho postoje k predmetu a učivu, poznanie predchádzajúcich skutočností, ale aj prekonávanie negatívnych črt (nezáujem o učivo, nedostatok skúseností a pod.), patria k významným prvkom učiteľovej práce. Ich využívame vo vyučovacom procese, resp. inhibovanie nežiadúcich činiteľov patrí k pedagogickému majstrovstvu učiteľovej práce. Ono má vyústiť do vzájomnej súčinnosti učiteľa a žiaka, v ktorej učiteľ ovplyvňuje žiaka cez jeho vnútorné psychické podmienky. Žiak zasa ovplyvňuje učiteľa pri výbere metod a foriem práce. Graficky to možno znázorniť takto:



S+ - skupina žiakov, ktorí dosiahnu viac ako předpokládal učiteľ. S= - skupina žiakov, ktorí dosiahnu cieľ stanovený učiteľom. S- - skupina žiakov, ktorí nedosiahnu předpokládaný cieľ.

Rozbor psychologických základov naznačil, aké závažné úlohy z nich plynú pre úspešnú didaktickú prácu učiteľa. Aj tuje však potrebné poznamenať, že v praxi mnohých učiteľov nie je dostatočná pozornosť venovaná psychologickým aspektom. Z viacerých negatív možno uviesť: nevyužívame poznatkov žiakov vo vyučovaní, nedostatočné organizovanie činností žiakov, nedostatočná pozornosť učivu z hľadiska navodzovania rôznych druhov učenia a z toho vyplývajúca metodická jednotvárnosť vyučovacích hodín, nerešpektovanie individuálnych osobností žiakov a z toho vyplývajúce nedostatky od motivácie až po skúšanie žiakov a pod. Riadenie vyučovacieho procesu

z psychologického hľadiska má významný vplyv na rozvíjanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov.

V súvislosti s psychologickými základmi uvedieme ešte jeden aspekt, a tým je **subjektívna psychická pripravenosť žiaka** na vyučovanie. Z vlastného života vieme, že nie každý den dokážeme podávať žiaduce výkony. Hovoríme, že nemáme „svoj den“. Príčinou môžu byť rodinné nezhody, blížiac sa choroba, negatívne emocionálne zážitky, únava a pod. Ako dospelí im vieme čeliť, prípadne si neúspechy vieme „zdôvodniť“. Podobné aj žiak môže mať množstvo problémov - choroba rodiča, súrodencov, nezhody v rodine, obdobie prvej lásky a pod., s ktorými sa nevie vysporiadať, a ktoré môžu negatívne vplývať na jeho prípravu na vyučovanie a sústredenosť na vyučovanie. Dobrý učiteľ sa preto vždy usiluje, aby prenikal aj do týchto „skrytých“ problémov žiaka. Lehko spoznanie umožní skutočne optimálne prístupovať k žiakovi, čím súčasne aj humanizuje výchovno-vzdelávací proces.

V krátkosti ešte uvedieme zákony učenia, ktoré sú v praxi málo docenované a ktoré vo svojej podstate tiež prispievajú k už spomenutej humanizácii vyučovania. Ide o tieto zákony:

1. Zákon motivácie v učení znamená vyvolávať kladný postoj k učeniu, t.j. učiť sa nie z donútenia a príkazov, ale zo záujmu. Motivácia môže byť vnútorná - jedinec si sám uvedomuje potrebu učiť sa, uplatňuje záujem a pod. Vonkajšia motivácia je navodená učiteľom — povzbudzuje žiaka, využíva jeho záujmy, umožňuje mu využívať jeho vlastné prístupy k učebnej činnosti a pod.

2. Zákon spätnej informácie v učení znamená, aby učitelia boli čo najčastejšie informovaní o výsledkoch svojej činnosti. Nemáme tu na mysli informovanie len prostredníctvom známokovania, ale sústavné informovanie o jeho výkonech, o správnosti alebo nesprávnosti jeho postupov pri nesení úloh, cvičení a pod. Správne využívame spätnej informácie na nesmierny motivačný význam. To sa dosahuje nie kritizovaním žiaka, zvyšovaním neprimeraných nárokov, trestaním (koľko písomných „trestov“ žiaci píšú len za to, že niečo-mu neporozumeli). Psychicky i didakticky oveľa účinnejšie pre žiakov je upozornenie na nedostatky a ich analýza, prečo k nim došlo, povzbudenie žiaka, odporúčenie iného postupu pri nesení, učení a pod.

3. Zákon transferu v učení znamená umožniť žiakovi využívať vo vyučovaní všetko to, čo vedá, o čom má poznatky aj z nezámerne učenia, vedomostí z iných predmetov. Transfer (prenos) učenia uľahčuje, ale súčasne ho aj zefektívňuje, robí zaujímavejším, prispieva ku komplexnejšiemu poznaniu predmetov a javov. To je pozitívny transfer. **Pri učení je však možno pozorovať aj negatívny účinok transferu, t.j. interferenciu, je to vtedy,**

keď sa vedomosti uplatňujú v podobných situáciách, ale nesprávne, napr. určenie rodu podstatných mien v nemeckom jazyku nás zvádza k tomu, aby sme vychádzali zo slovenského jazyka - tá stolička, ale der Sessel. Ak učiteľ zistí pôsobenie interferencie, upozorní žiakov na odlišnosti, vysvetlí rozdiely, pomocou problémových situácií odstráni nedostatky a pod.

4. Zákon opakovania v učení znamená viesť žiakov k systematickému opakovaniu učiva, čo prispieva k trvácnosti vedomostí. Tu však nejde o mechanické opakovanie, ale o opakovanie učiva v nových, zmenených situáciách, rôznymi metodami, aplikáciou osvojeného učiva na konkrétne príklady zo života a pod.

Pochopenie a docenenie psychologických hľadísk vyučovacieho procesu je jednou z významných možností ako zvyšovať jeho úroveň, a teda aj úroveň vedomostí žiakov. V neposlednom rade ide aj o spomenuté uplatňovanie humanizácie vyučovania.

3.5 Logické základy vyučovacieho procesu

Už v predchádzajúcich častiach sa začali javiť súvislosti medzi didaktikou a logikou. **Logika** ako veda o všeobecných formách a stavbe myslenia, o správnom a presnom vyjadrovaní myšlienok a vyvodzovaní dôsledkov na základe logických analýz, má teoretický i praktický význam pre riadenie vyučovania. Teoretický význam spočíva v tom, že objasňuje a zdôvodňuje mnohé postupy vo vyučovaní. Rešpektovanie týchto záverov sa prejavuje v stavbe a členení vyučovacieho procesu. Závěry vyplývajúce z logiky sa uplatňujú pri výbere a usporiadaní učiva. Didaktické zásady, ich rozbor a uplatňovanie majú svoj pôvod práve v logike. Podobné treba vidieť aj súvislosti medzi logikou a vyučovacími metodami.

V tejto časti zdôrazníme iba niektoré myšlienky, ktoré umožňujú pochopiť podstatu logiky vyučovacieho procesu. Už viackrát sme zdôraznili, že úlohou vyučovacieho procesu je naučiť žiakov nové vedomosti, spôsobilosti, vytvárať zručnosti a formovať návyky. Celý tento proces je však oveľa zložitejší, ako sa zdá na prvý pohľad. Základom vytvárania nových vedomostí je proces myslenia, ktorý sa významne rozvíja v školských podmienkach. Kým v prvých ročníkoch školskej dochádzky je základom získavania nových vedomostí zmyslové vnímanie a jednoduché osvojovanie pojmov, vo vyšších ročníkoch vyučovanie upúšťa od zmyslovej orientácie a čoraz viac sa začínajú

uplatňovať logické postupy učenia. To si žiada organizovať a riadiť vyučovací proces tak, aby žiaci nachádzali, ale aj chápali **vzťahy medzi jednotlivými skutočnosťami**, aby ich vedeli vysvetliť, zdôvodniť, definovať, zaradiť, hodnotiť, tvorivo využívať a pod. Práve táto skutočnosť, t.j. nachádzanie vzťahov a súvislostí je cestou k tvoreniu záverov, súdov a úsudkov, je logickou cestou vyučovania, v ktorom sa uplatňuje tvorivé myslenie. Preto treba vo vyučovaní uplatňovať analyticko-syntetický, induktívny a deduktívny postup, zovšeobecňovanie, kauzalitu a pod. Logické postupy nevedu len k pochopeniu učiva, ale súčasne rozvíjajú myslenie a tvorivosť žiakov. Požiadavka rozvíjania logického myslenia je aktuálnou nielen z hľadiska pochopenia učiva, ale aj z hľadiska súčasného rozvoja vied. Jediniec si nemôže osvojiť všetky poznatky príslušných vied, môže však na základe myšlienkových operácií, ktorým ho škola učí, svoje vedomosti tvorivo dotvárať, prehĺbovať, zapájať nové vedomosti do vzťahových štruktúr a pod.

Vo vzťahu k pedagogickej práci škôl sa žiada uviesť, že aj v tejto oblasti sa prejavujú isté nedostatky. Spočívajú napr. v tom, že učitelia neusmerňujú proces poznania od vytvárania a osvojovania predstáv, cez osvojovanie pojmov až k logickým postupom a logickým operáciám žiakov. Osvojovanie nových vedomostí žiakmi je často poznačené formálnosťou, mechanickým a verbálnym prístupom na úkor aktivity žiakov. Málo sa uplatňujú metódy aktivizujúce ich poznávací procesy. Zabúda sa na systematizovanie vedomostných štruktúr, nevyužívajú sa medzipredmetové vzťahy a pod. Tieto i ďalšie skutočnosti možno označiť ako nedocenenie logických aspektov vyučovania.

3.6 Podmienky vyučovacieho procesu

Skôr, ako pristúpime k členeniu vyučovacieho procesu na jeho fázy, zdôrazníme, že tento sa môže úspešne realizovať len za určitých podmienok. **Podmienky možno rozdeliť na vonkajšie a vnútorné.** Už samotný pojem **vonkajšie podmienky** nám hovorí, že ide o podmienky, ktoré pôsobia na vyučovanie z vonkajšej stránky. Medzi ne patria napr.: učebné pomôcky, vybavenie a stav školy, triedy, organizácia práce v škole, organizácia práce vo vyučovacej hodine atď. Toto všetko sú podmienky, ktoré ovplyvňujú priebeh a výsledky vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiakov. Pri vonkajších podmienkach možno uviesť to, že je v možnostiach učiteľa tieto upraviť tak, aby čo najmenej negatívne pôsobili na vyučovanie. Na druhej strane treba

zdôrazniť, že ich podcenenie môže negatívne pôsobiť na vyučovanie. Čím je ročník nižší, tým väčšiu pozornosť treba venovať týmto vonkajším vplyvom. Žiaci vyšších ročníkov niektoré činitele vonkajších vplyvov vedia prekonávať vďaka vyššou úrovňou predstavivosti a pod.

Oveľa zložitejšie sú **vnútorné podmienky**, ktoré vyplývajú z psychických dispozícií žiaka, a, na rozdiel od vonkajších podmienok, nie sú navonok pozorovateľné. Ide o momentálnu pripravenosť žiaka na vyučovanie (t.j. ako vstupuje do vyučovacieho procesu - so záujmom, bez záujmu, sústredený). Možno uvažovať aj o ďalších vnútorných podmienkach, ako sú vlohy, schopnosti, typ vyššej nervovej činnosti, úroveň predchádzajúcich vedomostí atď. Preto s otázkami vnútorných podmienok sa spájajú také otázky, ako sú: požiadavka poznania žiakov, poznanie ich problémov, postojov k učeniu, motivácia do učebnej činnosti a pod. Tieto otázky úzko súvisia so psychologickými základmi vyučovacieho procesu a veľmi významné tiež s humanistickými prístupmi, ktorým venujeme pozornosť vo štvrtej kapitole. V praxi sa neraz stáva, že vnútorné podmienky sa nedostatočne berú do úvahy. Výsledkom je zlyhávajúci žiak, jeho malá aktivita a nezáujem o školu. Pri vnútorných podmienkach preto treba vychádzať z overenej a vysoko humánnej pedagogickej pravdy, ku všetkým žiakom rovnako, ale s každým inak.

3.7 Fázy (etapy) vyučovacieho procesu

Vyučovací proces ako celok je možné rozdeliť do jednotlivých fáz, v ktorých sa realizujú jednotlivé čiastkové ciele. Členenie vyučovacieho procesu na fázy umožňuje lepšie pochopiť jeho riadenie. Teoretickou analýzou možno v jeho priebehu vyčleniť nasledovné fázy:

1. príprava žiakov na aktívne osvojovanie učiva - motivačná časť,
2. prvé zoznamovanie žiakov s novým učivom - expozičná časť,
3. prvé opakovanie a utvrdzovanie učiva - fixačná časť,
4. preverovanie osvojených vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov - diagnostická časť.

1. Príprava žiakov na aktívne osvojovanie učiva - motivačná časť Táto fáza vyučovacieho procesu má významnú úlohu. Základom úspešnej činnosti, a teda aj učenia, ktoré je špecifickou formou činnosti žiaka, je to, s akými pohnutkami k nemu prístupuje. Preto k vytváraniu nových vedomostí

nemožno pristupovať⁵ „in medias res“. U žiakov je napr. potrebné vzbudiť záujem o poznávanie skutočnosť. Každý z vlastného života vie, že ak pristupuje k plneniu istej povinnosti so záujmom, z presvedčenia a pod., že výsledky sú oveľa hodnotnejšie ako viedy, keď túto činnosť vykonáva z donútenia. Nie náhodou preto možno pripustiť tvrdenie, že správna motivácia je zárukou polovice úspechu. Funkciu motivácie s ohľadom na vekové osobitosti žiakov plnia rôzne motivačné činitele — učiť sa pre radosť učiteľa, rodiča, naučiť sa učivo z vlastného záujmu, učiť sa pre budúcu profesiu a pod. Možno tu hovoriť o perspektívach blízkych, stredných a vzdialených. Významnými prvkami motivácie je spájanie teórie s praxou, nastoňovanie rôznych problémových situácií, vyvolávanie skúseností žiakov a pod. Problematiku prípravy žiakov na aktívne osvojovanie učiva rieši didaktika tzv. motivačnými metodami. V praxi sú motivačné metódy nedostatočne využívané. Tým si učitelia svoje pôsobenie na žiakov sťažujú, žiaci sú zasa ochudobnení o radosť z vyučovania a učenia sa. Otázkami motivácie sa zaoberáme aj v ďalších častiach.

2. Prvotné zoznamovanie žiakov s novým učivom - expozičná časť Túto, ale i ďalšie fázy vyučovacieho procesu nebudeme podrobne analyzovať, pretože ich podrobnejšie rozpracovanie obsahuje časť o vyučovacích metódach. Zdôrazníme iba to, že uvedená fáza nadväzuje na predchádzajúcu a učiteľ z množstva vyučovacích metód volí tie, ktoré so zreteľom na obsah učiva, so zreteľom na žiakov a ich predpokladané činnosti volí alebo odporúča žiakovi adekvátne metódy práce. V tejto fáze sa nevystačí s jednou metódou, ale využívajú sa viaceré metódy - prechod z jednej metódy na inú sa nazýva **metodický obrat**. Úlohou tejto fázy je, aby žiak získal správnu predstavu o učive, osvojil si prebrané učivo. Preto v tejto fáze učiteľ využíva aj rôznu didaktickú techniku, dbá na aktivitu žiakov a všestranné podporuje ich vlastné tvorivé prístupy.

3. Prvotné opakovanie a upevňovanie učiva - fixačná časť Úlohou tejto fázy vyučovacieho procesu je zopakovať a upevniť vedomosti žiakov. To sa uskutočňuje viacerými fixačnými metódami. Osobitne treba zdôrazniť, že v tejto fáze je potrebné využívať viaceré metódy, ale predovšetkým to, aby sa **opakovanie a upevňovanie učiva realizovalo najmä v nových, zmenených situáciách a podmienkach**. Bez tohto a bez aplikácie na skutočnú prax žiaci síce učivo ovládajú, ale nevedia ho v prípade potreby využívať.

4. Preverovanie osvojených vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov - diagnostická časť.

Neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu je diagnóza (získovanie, rozpoznávanie) priebehu a výsledkov učebnej činnosti žiakov. Je pravdou, že táto fáza sa výrazne prejavuje až po predchádzajúcich, no jej pôsobenie a uplatnenie má svoje opodstatnenie i v predchádzajúcich fázach. Už v priebehu prvotného zoznamovania žiakov s novým učivom učiteľ krátkymi otázkami priebežne zisťuje priebeh osvojovania vedomostí **-priebežná diagnóza** (mikrodiagnóza). Na základe zistenia buď pokračuje, alebo upravuje svoj prístup a pôsobenie na žiakov (opätovné vysvetlenie učiva, výber inej vyučovacej metódy, doplnenie vyučovania ďalšími pomôckami a pod.). Po prebraní učiva učiteľ rôznymi metódami zisťuje stupeň osvojovania vedomostí žiakmi. V tomto prípade hovoríme o **diagnóze výsledkov** učebnej činnosti. Stupeň osvojovania vedomostí je nielen meradlom činnosti žiakov, ale i výsledkom didaktickej práce učiteľa. Diagnóza tak plní aj funkciu spätnej väzby. Čím je táto dokonalejšia, tým ľahšie sa riadi a usmerňuje ďalší vyučovací proces. Žiaľ, aj túto skutočnosť si učitelia len málo uvedomujú. V súčasnosti, v súvislosti s humanistickými prístupmi k vyučovaniu, sa mimoriadne pozornosť venuje tomu, aby diagnóza bola veľmi citlivá a spravodlivá voči žiakovi so zreteľom na ich biologicko-psychické možnosti a schopnosti.

G. Petry⁸ uvádza zaujímavú mnemotechnickú pomôcku, ktorá nám umožňuje ľahko si zapamätať úlohy vyučovacieho procesu a činnosti, ktorá sa v ňom uplatňuje. Co teda podľa ňo vyjadruje pojem **VYUČOVAT**?

VY - vysvetlenie: vysvetlenie, objavovanie, kladenie otázok, čítanie, video, pomôcky...,

U - ukážka: demonštrácia pomôcky, „skúmanie“ predmetov a príkladov, ich analýza...,

Č - činnosť: samostatná práca, skupinová práca, diskusia, hry...,

O - oprava a kontrola: hodnotenie učiteľom, sebakontrola a sebahodnotenie, porovnávanie výsledkov činnosti...,

V - vybavovacie pomôcky: poznámky, obrázky, resumé...,

A - aktívne opakovanie: rôznymi metódami - otázky, hádanky, kvízy, praktické činnosti...,

Ď - testovanie (hodnotenie): získavanie toho čo si žiaci osvojili - rôznymi metódami (spätná informácia pre učiteľa a aj žiakov),

? - žiak má mať vždy možnosť opýtať sa na to čomu nerozumie.

Táto „pomôcka“ pre zapamätanie si úloh vyučovania smeruje viac k tomu, čo je potrebné poskytovať žiakovi, je vymenovaním toho, čo má mať na zreteľ učiteľ.

Na záver tejto časti je nutné zdôrazniť následovne. Členenie vyučovania na jednotlivé fázy neznamena jeho triedenie. Práve naopak. Z jednotlivých fáz vyplýva celistvosť vyučovacieho procesu, vyplýva z nich to, že jedna fáza podporuje a doplní ďalšiu, čím vzájomne vytvárajú celok. Fázy vyučovacieho procesu sú východiskom pre metodické usporiadanie vyučovacej hodiny. Hodina, v ktorej sa uplatnia všetky fázy, sa nazýva hodinou kombinovanou (rovnocenné názvy sú klasická, zmiešaná, základná). Hodina, v ktorej dominuje len istá fáza, je hodina zvláštneho typu, napr. hodina vytvárania nových vedomostí, hodina opakovania a utvrdzovania učiva, hodina preverovania vedomostí žiakov a pod.

3.8 Vyučovanie ako syntéza vzdelávania a výchovy

Z rozboru spoločenských základov vyučovacieho procesu vyplynulo, že úlohou vyučovania nie je iba to, aby si žiaci osvojili sústavu nových vedomostí a zručností. Jeho úlohou je aj výchova žiakov. Problematiku výchovnej stránky vyučovania odborné skúma pedagogická disciplína - teória výchovy. Je len samozrejmé, že didaktika nemôže stať bokom od otázok výchovnosti vyučovania. Preto pre komplexné charakterizovanie vyučovacieho procesu sa používa pojem výchovnovzdelávací proces. V ňom je vyjadrené, že vyučovanie plní stránku vzdelávaciu i výchovnú. Vo vyučovaní je treba vytvárať podmienky pre to, aby **obidve stránky boli vzájomne integrované**. Každý si iste ľahko domyslí, že medzi vzdelávacou a výchovnou stránkou sú úzke vzťahy a obidve stránky sa navzájom dopĺňajú a podporujú. Napr. obsah učiva je východiskom pre výchovné pôsobenie, učiteľ sa opiera o vedomosti žiakov, z nich vychádza a výchovné na žiakov pôsobí. Alebo naopak, výchovné pôsobenie na žiakov zamerané na svedomitosť, cieľavedomosť, samostatnosť a pod. podporuje a zvyšuje úroveň práce žiakov, a tým aj výsledky učebnej činnosti. Aby vyučovací proces bol zároveň výchovným, je potrebné mať na zreteli ďalšie uvedené skutočnosti.

Učiteľ sa usiluje a dbá o to, aby **výchovné využil každé učivo**. To znamená nájsť potenciálne výchovné možnosti a tieto využiť tak, aby učivo nielen rozširovalo vedomosti žiakov, ale aby na nich súčasne pôsobilo aj výchovné. Obsah učiva niektorých predmetov (prírodoveda, dejepis, zemepis atď.) poskytuje výborné možnosti pre výchovné pôsobenie. Pri učive niektorých iných predmetov (matematika, fyzika atď.) musí učiteľ obsah učiva aktualizovať,

spájať ho so životom a pod., čím učivo výchovné využíva. Pri tomto treba zdôrazniť, že jeho využitie musí byť súčasťou vytvárania nových vedomostí. Pri nedodržaní tejto požiadavky sa výchovné pôsobenie stáva iba „príveskom“ učiva, bez výchovnej hodnoty. Premyslenie obsahu učiva z hľadiska jeho potenciálnych výchovných možností tvorí súčasť učiteľovej prípravy.

Významným prvkom výchovného pôsobenia je aj **organizácia práce vo vyučovaní**. Vyučovacia hodina s jasne vymedzeným vzdelávacím cieľom pre učiteľa i žiakov, s presnými predstavami a náčrtom postupov, ktorými možno dospieť k stanovenému cieľu, dynamika vyučovacej hodiny bez chaosu atď., to všetko sú významné činitele. Tieto jednak podporujú výchovné pôsobenie učiteľa, no zároveň učia žiaka organizovať si prácu, učia poriadku, čo má tiež dôležitý výchovný význam.

Z hľadiska výchovnosti je **dôležité i využívať medzipredmetových vzťahov**. Ich význam spočíva v tom, že žiak chápe učivo v širších súvislostiach. Získava ucelený pohľad na ten-ktorý problém. Je žiaduce, aby učiteľ pľúdil nielen učebné osnovy svojho predmetu, ale i ďalších predmetov. Takisto je potrebné, aby všetci učitelia učiaci v tých istých triedach spoločne pripravovali výchovné pôsobenie a navzájom sa dopínali.

Výsledky výchovného pôsobenia však závisia predovšetkým na **osobnosti učiteľa**. V jeho pôsobení musí byť jednota slov a činov. O osobnosti učiteľa pojednávajú rôzne studie, pričom každá zdôrazňuje: učiteľ musí byť odborníkom v predmetoch, ktoré vyučuje, musí mať žiaduce vedomosti z pedagogiky a psychológie, aby vedel úspešne pôsobiť na žiakov, musí prejavovať záujem o neustále sebazdokonaľovanie atď. Tieto a mnohé ďalšie požiadavky sú predpokladom jeho úspešného výchovného pôsobenia.

Úlohy, ciele a možnosti výchovného pôsobenia vyučovania sú oveľa väčšie ako sme opisali v tejto časti. Dôsledné plnenie výchovných cieľov predpokladá poznanie teórie výchovy, jej metód a zásad výchovnej práce.

Ak sme pri predchádzajúcich častiach uviedli, že v pedagogickej práci učiteľa sa vyskytujú nedostatky, potom uvedené konštatovanie možno aplikovať i na túto stránku, t.j. na výchovné pôsobenie. Najdôležitejším výchovným pôsobením sa prejavujú vo viacerých sférach, napr. v nedostatočnom využívaní učiva na výchovné pôsobenie, v nedocenení spájania teórie s praxou, v prílišnej sústredenosti na osvojovanie vedomostí a vytváranie zručností, v prevládaní monologických metód, v nedostatočnom respektovaní postojov a názorov žiakov a pod. **Výsledkom je výmnoženie (formálne pôsobenie na žiakov, odtrhnutosť výchovného pôsobenia od reálneho života, od názorov a postojov žiakov. „prikazovanie“, mentorovanie a pod.), ktorý neprispieva**

k výchovnému poslaniu školy* a navyiac v takomto pôsobení sa „stráca“ žiak. K výchovnosti vyučovania významné prispievajú aj humanistické prístupy, o ktorých píšeme v nasledujúcej časti.

LITERATURA

1. Švec, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava, IRIS 1995, s. 81n.
2. Turek, I.: Ciele vyučovacieho procesu. Bratislava, MC 1995, s.24n.
3. Tamtiež, s. 11.
4. Fontána, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997, s.67n.
5. Tamtiež, s.74.
6. Tamtiež, s.74.
7. Zelina, M. - Průsaková, V.: Nové trendy v pedagogike. Bratislava, ŠPÚ 1996, s.27.
8. Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Porta! 1997, s.313.

4. HUMANISTICKÉ PŘÍSTUPY K VYUČOVANÍ

X,

V časti o teoretických základoch vyučovacieho procesu sme sa zmienili aj o jeho humanistických aspektoch. Humanistické prístupy sme zámerné nezaradovali do teoretických základov, a to z dvoch dôvodov. Po prvé: v kontexte ostatného textu by nemusela vyniesť ich podstatu. Po druhé: humanistické prístupy k vyučovaniu sú natoľko aktuálne, že je potrebné sa im venovať osobitne.

Slovo **humanizmus** je latinského pôvodu a znamená ľudskosť, ľudomilnosť. Už z tohto slova je zjavné, že ak hovoríme o humanistickom charaktere vyučovania, potom ide o také vyučovanie, v ktorom sa uplatňujú a prevládajú skutočné ľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom. V histórii pedagogiky máme dostatok presvedčivých dôkazov o tom, že humanistické prístupy patrili k základným požiadavkám kladeným na vyučovanie a výchovu. K predstaviteľom patria, napr. **J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, M. Montessoriová** a mnohí ďalší. Príčin, prečo sa humanistické prístupy nie vždy celkom uplatňovali alebo sa postupne z praxe škôl vytrácali, je množstvo. Patrí k nim napr. rast vedeckých poznatkov a s tým súvisiaca zameranosť školy predovšetkým na ich zvládnutie žiakmi, pričom sa nebral dostatočný zreteľ na osobnosť žiaka. V neposlednom rade možno uviesť aj vplyv rôznych „technológií“, vzdelávania, ktorých zámerom bolo systematicky, krok za krokom viesť žiakov k získavaniu nových vedomostí, pričom sa tiež nebral, alebo len málo, do úvahy samotný žiak, jeho schopnosti, záujmy a pod.

Negatívne vplyvy takéhoto prístupu k vyučovaniu si čoraz viac začali uvedomovať pedagógovia a psychológovia. Najmä v ostatných dvadsiatich rokoch sa častejšie začínajú hovoriť o humanistickej výchove a humanistických koncepciách vyučovania. Predstaviteľmi didaktických humanistických prístupov sú americkí psychológovia **A. Combs, A. Maslow a C. Rogers**, ktorí svoje teoretické závery opierajú o humanistickú psychológiu.

Humanistické prístupy k vyučovaniu sú mimoriadne aktuálne pre naše školstvo. Socialistická škola bola do značnej miery unifikovaná v metódach a formách práce, už samotný systém jednotnej školy nedovoľoval variabilnosť práce škôl a pod. V cieľoch školstva sa často strácal žiak ako jedinečná bytosť. Preto v našom súčasnom školstve opätovne ožívajú

humanistické tradície a so záujmom siahame po prácach zaoberajúcimi sa týmito otázkami.

Postupne sa aj u nás začínajú objavovať publikácie, ktoré významné prispievajú k prehlbovaniu humanizácie vyučovania. Veľmi podnietnou je práca M. Zelina¹, z ďalších autorov možno spomenúť, napr. J. Gráca², L. Mihálíka³. Z rychtu prác čerpáme pri spracúvaní predmetnej časti.

V čom teda spočíva humanistický prístup k vyučovaniu? Ak by sme to mali vyjadriť zrozumiteľne a stručne, potom možno povedať, že ide o prerozumenie školy, resp. o jej opätovný návrat k ponímaniu J. A. Komenského, t.j. aby škola bola dielňou ľudskosti.

M. Zelina⁴ zosumarizoval názory viacerých psychológov a pedagógov a uvádza viaceré princípy a techniky humanistických prístupov vo vyučovaní.

Princípy:

1. Vychovávateľ! - učiteľ! musí dôverovať žiakom a nechať ich robiť vlastné rozhodnutia.

2. Učiteľ! musí žiakov povzbudzovať, rozumieť im a má byť empatický.

3. Učiteľ! by mal byť senzitívny, spolupracujúci, dôverujúci žiakom a mnohostranný.

4. Pri kognitívnom učení treba súčasne čo najviac vytážiť afektívne aspekty.

5. Vzťahy medzi vychovávateľom a dieťaťom majú veľkú dôležitosť pri učení.

6. To ako sa žiac cítia, má silný vplyv na ich učenie.

7. Učiteľ! by mal podporovať techniky využívajúce vlastné objavovanie žiakov a sledovanie vlastných citov, postojov - najmä cez sociálno-psychologické výcviky, tréningy senzitivity, stretnutia skupín.

8. Učiteľ! musí používať techniky vlastnej identifikácie so žiakmi s inými aj so sebou - empatia, hranice rolí.

9. Vychovávateľ! musí podporovať hodnotiace myslenie žiakov (objasňovanie hodnôt, nie hovorenie o tom, čo je dobré a čo zlé, ale na báze vlastnej skúsenosti, volieb výberu hodnôt).

10. Vychovávateľ! - učiteľ! by mal od detí, žiakov (aj seba), žiadať, aby podávali správy o sebe tu a teraz, o svojom prežívaní, pocitoch a citoch, a to viac, ako o obsahu učebnej látky.

11. Učiteľ! by mal rozvíjať tvorivosť, uprednostňovať divergentné úlohy a cvičenia, lebo tvorivé úlohy rozvíjajú aj kognitívnu, aj afektívnu sféru osobnosti, divergentné úlohy učia netradične myslieť, učia samostatnosti atď.,

čo vedie k formovaniu zodpovednosti za vlastné tvorivé rozhodnutia a hodnotenia.

Techniky a úlohy učiteľa:

1. Trvale si uvědomuje šírku, rozsah učenia, ktoré má byť priamo riadené a kontrolované a pokiaľ je to len možné, permanentne podporuje žiakov robiť voľby a riadiť svoje vlastné učenie.

2. Vyrvaný v skupinách, triede „teplu“, pozitívnu, akceptujúcu atmosféru a klínu komunikuje city, vieru a presvedčenia, hovorí viac o tom, ako sa žiaci mýlia a ako sa chcú učiť.

3. Učiteľ! prijíma rolu facilitátora, povzbudzovateľa, pomocníka a asistenta. Ale neprijíma roly kolegu alebo priateľa, ktoré prinášajú komplikácie.

4. Vychovávateľ! - učiteľ! ukazuje, že je reálna osoba, cítiaca a hovorí žiakom, ako sa cítia.

5. Podporuje pozitívne city, pocity a očakávania od žiakov samotných, ale tieto city a postoje preukazuje aj sebe samému. 6. Zapája žiakov do hrania rolí a simuláčnych hier.

7. Používa techniky vhodné a užitočné na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia.

8. Za najlepšie považuje učenie so skúsenosťou z tvorivého riešenia problémov, používa heuristické metódy a aplikuje ich na problémy, incidenty z vlastnej praxe žiakov alebo ich blízkeho okolia.

9. Používa objavujúce vyučovanie, necháva žiakov „vyšetrovať“, problémy ich života a okolia, využíva blokové a projektové vyučovanie, techniky tvorivého riešenia problémov s použitím brainstormingu a iných techník na rozvoj tvorivosti.

10. Nezabúda, že žiak je najvyššou, autentickou hodnotou, a to každý žiak, a že profesionalitou učiteľa je „milovať“, každého žiaka, povzbudzovať ho, veriť mu, umožniť sa mu rozvíjať ako jedinečnej bytosti a pritom sa pokúšať tvorivo spájať požiadavky súčasnej školy s humanistickým prístupom k výchove a vzdelávaniu.

Pozorné preštudovanie princípov a techník humanistického výchovy a vzdelávania, no najmä ich konfrontácia s doposiaľ zaužívanou praxou v školách (autoritatívne a direktívne riadenie vyučovania, malý zreteľ na osobnosť žiaka, preferovanie vedomostnej stránky, fetišizmus známky, malé možnosti spolupráce žiakov atď.), vedie k tomu, že je potrebné zmeniť atmosféru školy.

Tu by sme radi poznamenali, že pri besedách s učiteľmi a aj študentami sa často stretávame s istou mierou oponencie, keď dôvodia tým, že všetko závisí od učiteľa, že humanistické aspekty sa uplatňovali aj v minulosti a pod. Pravdaže, voči tomuto nemožno mať pripomienky. Boli a sú učitelia, ktorí im venovali a venujú pozornosť, školu a svoju prácu skutočne chápu v zmysle Komenského požiadavky ako dielňu ľudskosti. Lenže, pri humanistických prístupoch k vyučovaniu nám nemôže ísť o prácu toho-ktorého jednotlivého učiteľa, ale o už spomenutú zmenu atmosféry školy či školstva vôbec. V tomto ponímaní ide o uplatňovanie týchto prístupov:

1. Zmena, resp. nové ponímanie a definovanie viacerých vzťahov. Ide najmä o vzťahy učiteľa a žiaka, v ktorých predominuje nadriadenosť a moc učiteľa, ale vzájomné partnerské vzťahy s vysokou mierou úcty k žiakovi. Humanistické vzťahy sa premietajú aj do nového ponímania postavenia školy a učiteľa v nej, pričom sa čoraz častejšie hovorí o ich autonomii.⁵

2. Rešpektovanie práv dieťaťa a jeho výchova k ľudským právam, t.j. viesť ho k vyjadrovaniu názorov, postojov k veciam a javom, učiť ho k tolerancii voči iným a pod.

3. Vytváranie optimálnej klímy v triede, t.j. príjemné pracovné prostredie, vzájomná úcta medzi učiteľom a žiakmi, ale i žiakmi navzájom. Poznanie a ovplyvňovanie klímy je trvalou súčasťou práce učiteľa (pozri sociometriu pri výskumných metódach).

4. Podporovanie samostatnosti žiakov, vytváranie priestoru pre ich nápaditosť, umožnenie aktívneho zapájania sa do priebehu vyučovacieho procesu, do jeho plánovania a pod.

5. Zbavenie žiakov strachu z chýb a omylov. Tie sú súčasťou každej ľudskej činnosti. Humanistický prístup, to je nie trestať za chyby, ale ich analýza, hľadanie ciest ich odstraňovania a vyhýbania sa im.

6. Nepreťažovať žiakov, a to najmä memorovaním vedomostí. Namiesto toho uplatňovať tvorivé metódy učenia sa žiakov, aplikáciu vedomostí v nových, zmenených podmienkach, čiže predchádzať preťažovaniu pamäti, a viac rozvíjať jeho kognitívnu oblasť.

7. Viac využívať vlastnú, vnútornú motiváciu žiakov, t.j. učiť sa nie z donútenia, príkazov, ale z vlastného záujmu. Učiteľ tu má využívať záujmy žiaka, jeho zážitkovú sféru a pod., v neposlednom rade samotné riadenie vyučovania s využitím vyššie uvedených prístupov je motivujúce.

8. Obmedzenie suverénneho postavenia učebného textu. To znamená, že pri učebnej činnosti nemožno vystačiť iba s učebnicou, ale treba ju doplniť aj inými zdrojmi poznania tak, aby žiak mohol prejavovať svoje city, postoje,

názory, skúsenosti, zážitky a pod. Nejde teda len o reprodukovanie učiva, ale aj o prácu a využívame rôznych encyklopedií, slovníkov, vypisovanie podstatného, porovnávanie názorov atď.

9. Odstránenie strachu z vyučovacích hodín. Vieme, že tradičné ponímanie vyučovacej hodiny sa chápe ako uzavretý časový úsek, v ktorom sa učivo vysvetľuje, upevňuje, ale aj skúša. Viaceré činnosti a požiadavky učiteľa priamo „normatívne“, stanoví často už na začiatku vyučovacej hodiny. Už samotné množstvo požiadaviek môže často žiakov stresovať, vyvolávať obavy z toho, či sa im všetko podarí splniť, či budú úspešní pri skúšaní a pod. Humanistický prístup si vyžaduje vytvorenie pokojnej atmosféry, vytvorenie priaznivej emocionálnej interakcie medzi učiteľom a žiakmi, prispôbenie etáp vyučovacej hodiny možnostiam a schopnostiam žiakov, nevytváranie pocitov strachu a neúspechu pri skúšaní a pod.

10. Kým tradičný prístup k vyučovaniu kladie dôraz na výkony, humanistický prístup sa orientuje na zaujímavosť vyučovania pre žiakov, na jeho výchovné hodnoty a na zážitkovú sféru žiaka. V praxi to znamená napr. hovoriť so žiakmi o tom, ako sa im pracuje, ako ich učivo zaujíma, kde sa s ním stretli, ako ho môžu využiť a pod. Znamená to tiež vytvárať žiakom priestor pre činnosť, nerušiť ich v práci, ale ani zbytočne „nenáhodovať“, čas ak sa splnili ciele a pod. V praxi škôl, najmä v západnej Európe, sa v zaujme tohto čoraz viac uplatňuje projektové vyučovanie, epochové vyučovanie a pod.

11. Mimoriadnu pozornosť si vyžadujú žiaci so slabším prospechom. Výskumy potvrdzujú, že k prospechovo lepším žiakom sú učitelia priaznivejšie naklonení (častejšie ich chvália, prehliadnu drobnejšie nedostatky, menej ich kritizujú a pod.). Humanistický prístup k slabším žiakom si vyžaduje nie prehliadať ich nedostatky, ale častejšie ich povzbudzovať, kladné hodnotiť aj ten najmenší pokrok, zvyšovať ich aspirácie, pestovať u nich vieru vo vlastné sily a schopnosti a pod. Popri verbálnej komunikácii veľkú úlohu a význam má aj neverbálna komunikácia - súhlasný úsmev so žiakovým konaním, u mladších žiakov aj pohľad, povzbudzujúce gesta a pod.

12. Rozvíjanie hodnotiaceho myslenia patrí tiež k strategii humanizácie školy. Cieľom je, aby sa žiak naučil poznávať seba samého, seba samého hodnotiť, vytvárať si hodnotovú orientáciu. Aby sa to dosiahlo, musí mať mať vytvorený priestor pre vyjadrovanie svojich názorov, pocitov. Hodnotiace myslenie môže byť zamerané racionálno-logicky, emocionálne a eticky.

13. Kreativita patrí tiež k humanistickým prístupom. Kreativita - tvorivosť významne humanizuje školu, pretože umožňuje každému žiakovi prejsť svoje nápady, umožňuje byť samostatným. Poskytnutie priestoru pre

tvořivost', najma priestoru pre divergentně (odlišné, rozdielne, netradičné) riešenie, spatné pôsobí, resp. podporuje učenic - vyvoláva záujem, úsilie o prekonanie nepoznaného a pod.

Na závěr tejto časti chceme poznamenať, že uplatňovanie humanistických prístupov vo vyučovaní je v mnohom závislé od osobnosti učiteľa. Ani tie najprepracovanejšie metódy a techniky neprinesú výsledky, ak sa nestanu trvalou súčasťou učiteľovho prístupu k žiakom. Ako z uvedeného vyplýva, humanizácia zasahuje prakticky všetky stránky - východiska a ciele školy, obsah vzdelania, metódy a formy práce, vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, otázky prístupu k hodnoteniu žiakov, a aj zmenu ponímania profilu žiaka.⁶ Je nesprávne nazdávať sa, že humanistické prístupy k vyučovaniu sa môžu uplatňovať len v alternatívnom školstve. Samozrejme, ono svojou podstatou a koncepciou je na nich založené. Avšak aj v tzv. klasickom vyučovaní (t.j. vyučovaní, ktoré poznáme, ktoré sme absolvovali - stály počet žiakov v triede, triedno-hodinový systém vyučovania) sú vždy možnosti pre humanizáciu vyučovania. Uvádžame to preto, lebo klasické vyučovanie je u nás ešte pretrvávajúcim vyučovaním a viac rokov potrvá, kým prídě ku skutočným, zásadným zmenám, pretože pôsobia isté tradície, svoju úlohu zohrávajú aj ekonomické činitele, (napr. počet žiakov v triedach) rozvoj súkromného a cirkevného školstva je menší, ako sa predpokládalo a pod. Dôsledné uplatňovanie humanistických prístupov však zásadné mení „duch“, školy a svojou podstatou prispieva k jej premene. Odporúčame preštudovať aj časopis Pedagogická revue⁷, ktorý je monotematicky zameraný na viaceré otázky humanizácie výchovy a vzdelávania a na výchovu k tolerancii.

Otázky humanizácie výchovnovzdelávacieho procesu by sme nemali chápať, alebo nazerať na ne, ako na dajakú módnú vlnu v našom školstve. M. Zelina zdôrazňuje, že po **pragmatickéj a scientistickej** orientácii sa mení filozofia školstva, výchovy a: „Odzrazom nových snáh je tretí prúd vo výchove, ktorý označujeme ako **humanistickú orientačnú výchovu**. Jej cieľom je človek - osobnosť. Jej cieľom je výchova a až potom vzdelávanie, jej cieľom je posilnenie spoločenstva ľudí.“⁸

LITERATURA

1. Zelina, M.: Humanizácia školstva, Bratislava, Psychodiagnostika spoločnosť s r.o. 1993.
2. Grác, J.: Persuázia, ovplyvňovanie človeka človekom. Martin, Osveta 1984.
3. Mihálik, L.: Humanistická orientácia základnej školy. Bratislava, ŠPÚ 1996.
4. Zelina, M.: cit. práca, s. 20 a 21.
5. Bližšie v práci.: Petlák, E.: Výchovnovzdelávací proces a autonómia školy s. 42 - 57.
In.: Beňo, M.: Samostatnosť a samosprávnosť školy. Bratislava, UIPŠMT 1994.
6. Podrobnejšie rozpracované: Tradičná škola verus reformná škola. Infórum č 2/1994 s. 2 a 3.
7. Pedagogická revue. roč. 42., 1990, č. 5.
8. Zjlina, M.: Strategie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, IRIS 1996 s. 10.

5. VYUČOVACIE ZÁSADY

Pojem vyučovacie zásady sme už viackrát uviedli, a to najmä v súvislosti s obsahom vzdelania, ale aj pri teoretickej analýze vyučovacieho procesu. Predmetom tejto časti je vysvetlenie toho, čo sú vyučovacie zásady a ako sa uplatňujú vo výchovnovzdelávacom procese. Skôr, ako k tomu pristúpime, považujeme za potrebné uviesť, že v literatúre sa používajú aj iné rovnocenné názvy: vyučovacie princípy, didaktické zásady, didaktické princípy. Z etymologického hľadiska by bolo možné skúmať a zamýšľať sa nad významovým rozdielom pojmov zásada a princíp. Takáto úvaha by bola obsiahla a v podstate by sme došli k záveru, že pedagógovia chápu pojmy zásada a princíp ako rovnocenné. Ako príklad možno uviesť prácu J. Velikaniča¹, v ktorej pojmy princíp a zásada chápe úplne rovnocenné. Rovnocenné chápanie uvádza aj „Pedagogická encyklopédia“, v ktorej je uvedené: „... princípy vyučovania, tiež vyučovacie zásady, didaktické princípy zrejme, že riešia to isté. Pri štúdiu vyučovacích zásad v jednotlivých publikáciách sa stretneme s ich rôznym počtom. Z množstva literatúry uvedieme viac-menej pre ilustráciu niektoré príklady.

Na prvom mieste sa patrí spomenúť J. A. Komenského, ktorý v diele „Velká didaktika“, synkritickou metódou a gnozeologickým senzualizmom zdôvodňuje viac ako 50 vyučovacích zásad a v „Analytickej didaktike“, formuluje až 187 vyučovacích zásad. Mnohé z týchto zásad zanikli alebo sa postupne včlenili do jednej vyučovacej zásady. Komenského samostatné zásady sú napr. od jednoduchého k zložitému, od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému - tieto jeho zásady chápeme dnes ako isté pravidla alebo metodické postupy v rámci vyučovacej zásady primeranosti, ale aj systematickosti.

Sústredíme však pozornosť na súčasné obdobie. S. Opatril⁵ uvádza tieto vyučovacie zásady: uvedomelosť a aktivita, názornosť, systematickosť, primeranosť a individuálny prístup, trvácnosť, výchovnosť vyučovania. L. Mojžišek⁶ hovorí o zásadách: aktivita, názornosť, prirodzenosť, systematickosť a postupnosť, trvácnosť, individuálny prístup, výchovnosť. M. Kurelová⁷ uvádza tieto zásady: výchovnosť, vedeckosť, spojenie teórie s praxou, individuálny prístup v rámci kolektívu, názornosť a uvedomelosť, aktivitu, primeranosť, systematickosť, trvácnosť.

Bolo by možné uviesť príklady aj z ďalšej literatúry, avšak v zásade by išlo už iba o opakovanie uvedených zásad. Pre zaujímavosť ešte uvedieme didaktické zásady ako ich uvádza M. Cirbes⁸. Hovorí o týchto: jednota vedeckosti, výchovnosti a tvorivosti, utváranie didaktického prostredia, jednota prístupnosti a náročnosti, jednota základných činiteľov výučby, cieľavedomá aktivita a regulácia, poznávací spätosť názorného, abstraktného a praxe, systematickosť a dôkladnosť, didaktická optimalizácia.

Pre porovnanie uvedieme príklady z nemeckej literatúry. A. M. Bauml - Rozgnal⁹ uvádza princípy: primeranosti a žiakovej orientácie, orientácie na vlast' a okolitý svet, vecnosti a odbornosti, názornosti a samočinnosti, celistvosti a jednoty základného vzdelania. H. Glöckel¹⁰ uvádza a člení zásady takto:

základné - odbornosť, primeranosť, cieľuprimeranosť,

regulujúce - názornosť, samočinnosť, motivácia, zjednodušenie („rozklad učiva...“), zabezpečenie výsledku, ekonomie, výchovnosti,

ďalšie - kooperácie, utvárania (štruktúrovania), koncentrácie, exemplárneho vyučovania, priblíženia sa k životu (ku skutočnosti), plánovania, situačnej vhodnosti (prispôsobenia sa situácii).

V súvislosti so snahami posilniť rozvojajúci charakter vyučovania L. V. Zankov¹¹ hovorí o týchto vyučovacích zásadách: vyučovanie na vysokom stupni náročnosti (t.j. neprispôbovať sa len možnostiam a schopnostiam žiakov, ale orientovať sa na ich dosiahnuteľné možnosti), napredovanie rýchlym tempom (t.j. nezdržovať sa zbytočné preopakovávaním učiva, namiesto toho ponúkať žiakovi nové obsahy učiva, ktoré však obsahujú i učivo predchádzajúce, vytvárať vzťahy a súvislosti medzi osvojenými a novými poznatkami), vedúca úloha teoretických vedomostí (t.j. včas a primerane učiť systém vedy, postupne učiť vedeckému mysleniu - porovnaj názory J. S. Brunera), uvedenie procesu učenia žiakmi (t.j. vyučovanie je úspešné vtedy, keď žiak k nemu pristupuje uvedomelo), rozvoj všetkých žiakov triedy (t.j. uplatňovať vo vyučovaní individuálny prístup k žiakom).

Po tomto prostudovaní sa študujúcemu určite vnucujú otázky: Koľko je vlastne vyučovacích zásad? Prečo nie je ich systém ustálený? Ktoré sú podstatné? Odpoveď je jednoduchá. **Počet vyučovacích zásad nie je a nemôže byť raz a navždy stanovený**, pretože zásady sa neustále vyvíjajú, menia sa a dopĺňajú s tým, ako rastú poznatky o vyučovaní. Podstatné je nie to, koľko je zásad, ale pochopenie toho, čo sú a ako sa uplatňujú vo vyučovacom procese. To isté je možné povedať aj o ich dôležitosti. Ani jedna nie je významnejšia v porovnaní s inou. Z istého, avšak len orientačného hľadiska

prie prístup k pochopeniu množstva zásad možno uvažovať o tom, že sú zásady, ktoré majú univerzálnu platnosť, uplatňovali sa už v dávnej minulosti, a preto by sme ich mohli označiť ako **klasické vyučovacie zásady** - aktivita, trvácnosť, systematickosť, primeranosť, názornosť, uvedomelosť, výchovnosť, individuálny prístup. Potom by bolo možno uvažovať o tzv. **novších zásadách**, ktoré sú spojené s novšími nárokmi na vyučovanie, napr. vedeckosť, spatná vazba vo vyučovaní, emocionálnosť a pod. Napokon je tu úsilie o **najnovšie formulovanie a dotváranie zásad**, napr. optimálnosť, tvorivosť, systematickosť atď. Príkladom novších prístupov je aj systém princípov, ktoré uvádzajú A. Kaiser a R. Kaiserová - uvádzame ich v závere tejto kapitoly.

Vyučovacie zásady sa neuplatňujú iba vo vyučovacom procese. Obsah vzdelania, učebnice a školské knihy, učebné pomôcky, ale tiež usporiadanie vyučovacích hodín do rozvrhu hodín, musí byť v súlade s vyučovacími zásadami.

Tiež je potrebné zdôrazniť to, že **vo vyučovaní sa navzájom prelínajú a jedna druhú podporujú** (preto ani jedna nie je dôležitejšia). Napr. názornosť prispieva k trvácnosti vedomostí, k ich systematizovaniu, primeranosť podporuje aktivitu, trvácnosť a pod. V istom momente vyučovania je však tá, ktorá zásada dominujúca.¹²

Nemožno zabudnúť ani na **objektívnu a subjektívnu stránku** vyučovacích zásad. Pod objektívnou rozumieme to, že sú odvodené z objektívnych zákonitostí vyučovacieho procesu, pod subjektívnou zasa to, že ich uplatňovanie závisí od učiteľa, od jeho kvalifikácie, prípravy na vyučovanie, zodpovednosti za výsledky vyučovania a pod.

Bolo by nesprávne, ak by sme vyučovacie zásady ohraničovali, resp. uvažovali o ich vplyve iba na vzdelávaciu stránku. Primeranosť, systematickosť, aktivita, a vôbec všetky ostatné zásady pôsobia aj výchovné. Mnohé z nich sú spoločné aj pre teóriu výchovy, ktorá však z hľadiska svojho predmetu rozpracúva i ďalšie.

S.1 Vymedzenie pojmu vyučovacej zásady

Na úvod tejto časti považujeme za nutné uviesť nasledovné poznámky. Ak by sme chceli urobiť súpis a porovnať definovania vyučovacích zásad v dostupnej literatúre, mohla by z toho vzniknúť samostatná a dosť obsiahla kniha. Definovania sú skutočne rozne a rôzni autori pristupujú k ich vysvetľova-

niu rozlične. Napr. ako **pravidla** - O. Pavlík¹³, V. Jůva¹⁴, ako **požiadavky** - L. Mojžíšek¹⁵, E. Stračár¹⁶, M. Cirbes¹⁷, ako **všeobecné normy** - A. Altman¹⁸, ako smernice - J. Velikanič⁹ atď. (Na nejednotnosť terminologie a jej príčiny sme upozornili v časti „Predmet didaktiky„) Vzmädom na to, že vyučovacie zásady a ich definovanie obsahuje prakticky každá učebnica pedagogiky a didaktiky, vedomé tu neporovnávame viacero definícií. Niektoré uvedieme skutočne iba pre ilustračnú. M. Cirbes uvádza: „Didaktické princípy chápeme ako celostný cieľovo zameraný dynamický systém fundamentálnych didaktických požiadaviek (pravidiel), odrážajú základné zákonitosti didaktického procesu.“²⁰. Šťarna uvádza: „Princípy (zásady) sú stručné vyjadrené normy pre výchovu a vzdelávaciu činnosť, môžu byť vyjadrené ako požiadavky. Ich rešpektovanie vytvára priaznivé podmienky pre účinný a efektívny proces výchovy a výučby.“²¹ V „Psychologii pre učiteľov“, sa zasa uvádza: „Didaktické zásady sú základné pravidla o tom, ako má učiteľ vyučovať, aby čo najkvalitnejšie a najrýchlejšie dosiahol vyučovacie ciele vzhľadom na telesný a duševný vývin žiakov a psychologické osobitosti poznávania.“²² Uviedli sme tri definície a v nich sa objavili tri pojmy - požiadavky, normy, pravidla.

Co sú teda vyučovacie zásady? Ako ďalej uvedieme, nejde o pravidla. Ani pojem „norma“, nepovažujeme za výstižný, pretože pod normou sa rozumie aj predpis, stanovenie čohosi, a vieme, že vyučovanie je veľmi zložitý, učiteľ svoje pôsobenie musí neustále prispôbovať žiakom, momentálnej situácii atď. Podobné aj „smernica“, vyvoláva dojem čohosi ustáleného, nemenného. V súhlase s prevládajúcimi definovaniami vo viacerých literatúrach sa prikláňame k názoru, že podstatu vyučovacej zásady je správne chápať ako požiadavku. Potom nám vychádza, že vyučovacie zásady sú **najvšeobecnejšie alebo najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter** („určujú“, že má byť primeraný, názorný, systematický, emocionálny a pod.). Významné pôsobia na ostatné prostriedky a činitele súvisiace s týmto procesom.

Nie je správne, ak sa zásady definujú ako **pravidla**. Kým vyučovacia zásada vyjadruje komplexnejší prístup, pojmom „pravidlo“, vyjadrujeme postupné realizovanie tej-ktorej zásady. Príkladom toho sú tzv. Komenského zlaté pravidla - od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od blízkeho k vzdialenému a pod. Aj pri zásade názornosti platia isté pravidla - najskôr si všimnúť vec alebo jav vcelku, až potom analyzovať atď. Pravidla možno charakterizovať ako metodický postup uplatňovania tej-ktorej zásady. A. Altman

správne uvádza, že: „K vyučovacím zásadám sú pripájané didaktické pravidla, doplňujúce príkazy pre uskutočnenie a správne použitie príslušnej zásady.“²³ (Namiesto slova príkazy by bolo vhodnejšie použiť odporúčania - E. R.) Aj J. Velikanič zdôrazňuje, že: „Pravidla chápeme ako doplnky, špecifikované tézy, prostredníctvom ktorých učiteľ realizuje didaktické zásady.“²⁴ (Namiesto slova tézy by bolo vhodnejšie použiť postupy - E. P.) H. Klein²⁵ taktiež uvádza, že k didaktickým zásadám sa formulujú didaktické pravidla, ktoré ich pomáhajú učiteľovi správne uplatňovať.

5.2 Analýza vyučovacích zásad a metodické odporúčania k ich uplatňovaniu

Z predchádzajúceho prehľadu už vyplynulo, že súčasná didaktika pozná množstvo vyučovacích zásad, a preto ich nie je možné obsiahnuť a podrobné analyzovať v tomto texte. Pozornosť sústreďujeme na, ako sme ich nazvali, klasické a niektoré tzv. novšie vyučovacie zásady. (Niektoré zásady sa dajú vydedukovať aj z predchádzajúceho textu napr. zásada výchovnosti vyučovania - pozri časť Vyučovanie ako syntéza vzdelávania a výchovy, zásada individuálneho prístupu - časť Humanistické prístupy k vyučovaniu, ale aj Diferencované vyučovanie.)

Ako všeobecné platné metodické odporúčanie ku všetkým zásadám uvedieme to, že **každú vyučovaciu zásadu je didakticky správne chápať v priebehu celej vyučovacej hodiny. Totiž v literatúre a následne aj v praxi sa posobnosť tej-ktorej zásady veľmi nesprávne zužuje a obmedzuje.** Aby čitateľ pochopil o čo ide, uvedieme aspoň dva príklady. Keď sa študentov a učiteľov spýtame: Ako sa dosahuje trvácnosť vedomostí u žiakov? Najčastejšie odpovede sú: opakovaním a precvičovaním. Je to pravda, ale dodávame, že nie je úplná. Nepôsobí správna motivácia, správny a primeraný výklad učiva, samostatná činnosť na trvácnosť vedomostí? Častokrát viac ako samotné opakovanie! Iný príklad. Co znamená primeranosť? Najčastejšie odpovede sú: primeranosť výkladu učiva, aby ho žiaci pochopili, primeranosť domácich úloh a pod. Ale netýká sa primeranosť aj motivácie? (a v rámci nej aj individuálneho prístupu - pre jedného žiaka je motiváciou oznámenie cieľa hodiny, iný potrebuje povzbudenie). Netýká sa primeranosť aj použitého názoru? Podobných otázok by sa dalo uviesť oveľa viac. Opätovne podčiarkujeme, že uplatňovanie zásad treba chápať v komplexe celej

vyučovacej hodiny. Je len samozrejmé, že v istom momente, v istej fáze hodiny sa evidentne uplatňuje a pôsobí tá-ktorá zásada.

5.2.1 Zásada uvedomelosti a aktivity

Vyjadruje požiadavku, aby žiaci k učebnej činnosti prístupovali uvedomene a aby vlastnou aktívnou činnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky. Uvedomelosť a aktivita sa musia prelínať celým vyučovacím procesom. Aj v iných súvislostiach sme viackrát zdôraznili, že iba také vyučovanie a učenie je plnohodnotné, pri ktorom sa žiak stotožní s jeho úlohami a cieľmi, ak k úlohám, požiadavkám a cieľom neprístupuje formálne, z donútenia a ak je v tomto procese aktívny. V niektorých literatúrach sú uvedomelosť a aktivita formulované ako dve osobitné zásady. Správnejšie je uvedomelosť a aktivitu chápať ako jednu zásadu, pretože bez uvedomelosti niet aktivity a naopak. Uvedomelosť neznamena iba to, aby žiak vedel čo sa učí, prečo sa učí, ale predovšetkým to, aby si k tomuto vytvoril kladný vzťah. To predpokladá uvedomovať si cieľ, výsledok a metódy, ktoré k nemu vedú, vyvinúť úsilie na dosiahnutie cieľa, osvojovať si nové vlastnou činnosťou.

Aj otázky aktivity sú zložitejšie, ako sa zdá. Aktivita, to nie je iba hlásenie sa žiakov, ani len prezentovanie vedomostí a pod. O vyučovacej hodine, v ktorej sa žiaci hlásia, zvykneme hovoriť, že je dobrá, že žiaci boli aktívni a pod. To je však len vonkajší prejav aktivity. Lenže, žiaci môžu byť mimoriadne aktívni aj vtedy, ak sa nehlásia, ale myšlienkovito „spracúvajú“, učivo. Teda aktivita sa týka viacerých stránok - myšlienkovitej, (analýza, syntéza... systematizácia vedomostí, ich triedenie), čisto vedy i vôle. Význam aktivity spočíva v tom, že rozvíja schopnosti žiakov, ich samostatnosť, iniciatívu a tvorivosť. Uvedomelosť a aktivita sa musia prelínať celým vyučovacím procesom. Pripomínáme to preto, lebo veľa učiteľov, najmä začínajúcich, sa často dopúšťa chýb, nazdávajú sa, že k tomu, aby boli žiaci aktívni stačí len motivácia na začiatku hodiny.

Metodické odporúčania:

Uplatňovanie zásady uvedomelosti a aktivity si vyžaduje zo strany učiteľa:

- využívať vstupné a priebežné motivačné metódy,
- využívať predchádzajúce vedomosti a poznatky žiakov z mimoškolského, nezámerneho učenia,

- uplatňovať adekvátne vyučovacie metódy vo vzťahu k obsahu a povahe učiva, ale aj k vekovým osobitostiam žiakov,
- uplatňovať aktívnu a tvorivú činnosť žiakov s využívaním problémových metód vyučovania,
- umožniť žiakom využívať získané vedomosti a zručnosti v konkrétnych činnostiach, v praktickej činnosti,
- umožniť žiakom realizáciu vlastných tvorivých a netradičných prístupov,
- sústavne kontrolovať a hodnotiť dosahované výsledky na základe zistiteľného korigovať a usmerňovať ďalšie činnosti žiakov,
- klásť na žiakov primerané požiadavky,
- rešpektovať individuálne osobitosti žiakov.

Upozorníme: K metodickým odporúčaniam sa žiada poznamenať, že nevyčerpávajú škálu možných prístupov. Tie musí učiteľ tvorivo dotvárať vzhľadom na aktuálnu situáciu vo vyučovacej hodine. Odporúčania nie sú presné alebo záväzné pokyny, ale vytypované niektoré podstatné prístupy. Toto platí aj pri metodických odporúčaníach pri ďalších zásadách.

5.2.2 Zásada názornosti

Vyjadruje požiadavku, aby žiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky na základe konkrétného zmyslového vnímania predmetov a javov.

Pri tejto zásade je namieste uviesť niektoré myšlienky J. A. Komenského, ktorý ako prvý teoreticky a prakticky podrobne rozpracoval túto zásadu. Hovorí: „Nech je pre učiacich zlatým pravidlom, aby sa všetko podávalo všetkým možným zmyslom. Totiž veci viditeľné zrakom, počuteľné sluchom, čuchateľné čuchom, chutnateľné chuťou a hmatateľné hmatom, a ak možno niektoré veci vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerým“, ²⁶. Aj v „Analytickej didaktike“, sú veľmi výstižné myšlienky o názornosti. Napr.: „Čím je niečo vtlačané do viacerých zmyslov, tým bezpečnejšie sa poznáva a trvalejšie pamätá, alebo „Každému zmyslu prináša jeho predmet najväčšie svetlo o toľko väčšie, o toľko viac zmyslov zasahuje súčasne ten istý predmet, ako víno farbou, vôňou, chuťou atď.“, ²⁷.

Význam zásady názornosti vyplýva z podstaty poznávania ako procesu. Na začiatku poznávacieho procesu je priama zmyslová skúsenosť, 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. Zásada názornosti svojou podstatou patrí ku gnozeologickým základom vyučovacieho procesu. Ani túto zásadu si nemožno predstavovať zjednodušené, len ako „predkladáme predmetov pred žiakov,“. Voľba druhu názoru závisí od viacerých činiteľov:

- **od vekových osobitostí žiakov** (čím je ročník nižší, tým viac pozornosti treba venovať názornému vyučovaniu),
- **od povahy učiva vyučovacieho predmetu,**
- **od fázy vyučovacieho procesu** (inu funkciu má názor pri motivácii, inu pri vytváraní nových vedomostí a inu pri fixácii vedomostí a zručností a pod.).

Právě uplatňovanie názoru si vyžaduje venovať pozornosť aj psychologickým požiadavkám. Ide najmä o nasledovné:

- primeranosť názoru (množstvo pomôcok neznamena, resp. nemusí znamenať prínos pre pochopenie učiva, zanedbávame názoru vedie zasa k nejasným vedomostiam, k nekonkrétnym predstavám atď.), prílišné preceňovanie názoru brzdí rozvoj vyšších poznávacích procesov,
- ak má názornosť plniť ciele, potom podľa možnosti treba do procesu vnímania zapojiť čo najviac zmyslov,
- názor musí byť primeraný vyučovaciemu cieľu.

Ak hovoríme o názornosti, pravidla máme na zreteľ len učebné pomôcky a rôznu didaktickú techniku, čo je správne, ale nie úplné. Funkciu názoru plnia:

- **pozorovanie skutočných predmetov a javov** (je ideálne, umožňuje poznávanie v skutočnej podobe, neskreslene a pod., ale nie vždy je možné ho uplatniť),
- **nepriamy názor** (kresby, fotografie, diafilmy, filmy atď.),
- **názorné predstavy** (vyvolané rozprávaním, príbehom, predstavy vyvolané porovnávaním atď. - využívajú sa vtedy, keď nemožno využiť názor),
- **vzťahové prežívanie** (ide o zvláštny druh názoru v didaktike málo rozpracovaného, ale významného - ide o prežívanie vzťahov, citového napätia, odvahy a pod.).

Metodické Odporúčania:

Pri uplatňovaní názornosti vo vyučovaní ide najmä o nasledovné:

- učiť správne pozorovať predmety a javy,
- viesť žiakov k analýze pozorovania,
- z pozorovaného učiť vyvodzovať závery

- využívať názor v primeranej miere, t.j. vtedy, keď je to potrebné,
- názor využívať v každej fáze vyučovacej hodiny,
- učivo spoločensko - viedného charakteru spájať s príkladmi so života (to je nepriamy názor alebo názorná predstava),
- pri demonstrovani názoru sa sústrediť na podstatu pozorovaného.

Dôležité odporúčanie: **Krieda a tabuPa** sú významnými prostriedkami názoru. Kriedou môže učiteľ znázorniť to čo žiak nepochopí z predvádzanej pomôcky. Náčrtom, schémou, farebným znázornením a pod., učiteľ reaguje na prípadné nepresnosti, ktoré vypozeruje u žiakov.

5.2J Zásada primeranosti

Vyjadruje požiadavku, aby obsah a rozsah učiva, ale i metódy jeho sprostredkovania žiakom boli primerané k ich biologicko-psychoogickým schopnostiam. Uvedená zásada sa týka dvoch stránok: obsahu a rozsahu učiva, ale aj samotného vyučovacieho procesu, t.j. vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Keďže v časti Obsah vzdelania smie sa dosť podrobne zaoberať aj otázkami primeranosti, na tomto mieste sústredíme pozornosť na jej uplatňovanie vo vyučovaní.

Zo samotného názvu zásady vyplýva, že všetka činnosť, ktorá sa realizuje vo vyučovacej hodine, musí byť pre žiakov primeraná. Tu by sa dali veľmi podrobne analyzovať otázky motivácie, vysvedčovania učiva, a vôbec všetkých činností učiteľ a žiakov. Zásada primeranosti veľmi úzko súvisí najmä so zásadou individuálneho prístupu k žiakom a učiteľ si musí uvedomovať, že to, čo je primerané pre jedného žiaka alebo pre skupinu žiakov, pre iného žiaka alebo pre inú skupinu môže byť obtiažne. alebo až neprimerané. Zásada primeranosti veľmi úzko súvisí s otázkami rozvíjajúceho vyučovania. V minulosti sa primeranosť chápala len ako prispôbovanie možnostiam a schopnostiam žiakov. Jej novšie ponímanie spočíva aj v tom, že sa orientujeme na potenciálne možnosti a schopnosti, t.j. že máme na žiakov máme zvýšené nároky, ktoré sú schopní zvládnuť, a tým súčasne významne prispievame k ich rozvoju. Toto však nemožno zamieňať s preťažovaním alebo neprimeranými nárokmi na žiakov. Tým by sme dosiahli úplný opak - nezáujem o učivo, rezignáciu a ďalšie negatívne prejavy žiakov.

Metodické odporúčania:

Uplatňovanie zásady primeranosti si vyžaduje najmä:

- postupovať vo vyučovaní podľa pravidiel - od blízkeho k vzdialenému...,

- rešpektovať a uplatňovať primeranosť vo všetkých fázach vyučovacieho procesu (napr. pre jedného žiaka je primerané, ak odpovedá sám, pre iného je primerané, ak mu pomáhame, povzbudzujeme ho a pod.),
- uplatňovať primerané metódy výučby (vo vzťahu k učivu, žiakom...),
- dávať žiakom primerané úlohy, umožniť im vlastné, pre nich primerané postupy pri riešení úloh,
- nachádzať vzťahy a súvislosti medzi tým, čo už žiaci vedia a čo si majú osvojiť,
- sústrediť sa v učive na podstatu a tu vyžadovať od žiakov,
- uplatňovať rôzne metódy diferencovaného vyučovania,
- využívať mikrodiagnózu (sústavne sa presvedčovať o tom, ako žiaci učivo chápajú, čo im spôsobuje ťažkosti a problémy atď.) a na základe zisteného výsledku optimalizovať ďalší priebeh vyučovania a učenia sa žiaka.

5.2.4 Zásada trvácnosti

Vyjadruje požiadavku, aby si žiaci učivo bezpečne zapamätali a aby si ho v prípade potreby vedeli vybaviť v pamäti a využiť v činnosti. Ako vyplýva z definície, nejde iba o zapamätanie si učiva, podstatnejšie je viesť ho využívať (všetci vieme napr. veľa vzorcov z matematiky, a vieme ich aplikovať? atď.).

Z psychologického hľadiska je zásada trvácnosti veľmi zaujímavá. Nie je v možnostiach človeka zapamätáť si všetko to, čo mu poskytuje škola, zabúdanie je prirodzenou súčasťou psychiky človeka. Ak teda uvažujeme o trvácnosti, treba ju chápať aj tak, že časť vedomostí zabúdame, „vypúšťame“, ich zo sústavy vedomostí, ale predtým významne prispeli k tomu, aby sme získali nové, rozsiahlejšie vedomosti. Aby sa vedomosti stali „nositeľmi“, ďalších nových vedomostí je potrebné ich čo najdlhšie podržať v pamäti.

Ako sme v úvode k zásadám uviedli, trvácnosť je podmienená celým priebehom vyučovacieho procesu. Každá jeho etapa má mimoriadny vplyv na trvácnosť vedomostí. Iste netreba osobitne pripomínať, že správna motivácia, primeraný a systematický výklad učiva, možnosť tvorivej práce žiakov s učivom, pedagogicky taktné preverovanie vedomostí žiakov a pod., trvácnosť vedomostí žiakov zvyšuje. Význam etáp neznižujeme ani tým, ak ďalej širšie opisujeme opakovanie učiva. Opakovanie učiva, to už je bezprostredné uplatňovanie trvácnosti a súvisí s otázkami psychológie zabúdania. Vieme, že proces zabúdania je najrýchlejší v prvých minútach a hodinách po osvojení

si učiva. Postupné sa spomaľuje. Z tohto poznania potom vyplývajú dôležité pedagogické úlohy, aby sme proces zabúdania spomalili, resp. znížili na minimum. To sa dá dosiahnuť tak, že vedíme a usmŕňujeme vyučovací proces tak, aby opakovanie a upevňovanie učiva nasledovalo v krátkom časovom odstupe po procese učenia. Preto je do vyučovacej hodiny zaradovaná etapa prvotného opakovania a upevňovania učiva. Nechávame na úvahu čitateľa, či sa opakovanie „neodkladá“, až na „neskôr“, na „ďalšie dni“, a pod.

Metodické odporúčania:

Zásadu trvácnosti podporujú zásady uvedomelosti, primeranosti (žiak si zapamätá a naučí iba to, čo je pre neho primerané), názornosti, ale aj ďalšie. Okrem toho ide najmä o nasledovné:

- venovať pozornosť trvácnosti v priebehu celého vyučovacieho procesu vo všetkých jeho etapách,
- využívať mikrodiagnózu,
- voliť primeraný rozsah učiva (preťažovanie žiakov vedie k povrchnému učeniu),
- využívať primerané metódy vyučovania (neprimeraná metóda znejasňuje učivo),
- v čo najväčšej miere uplatňovať a využívať aktivitu a samostatnosť žiakov (čoho sa žiak sám zmocní, sám nájde riešenie a pod., to si aj dlhšie až trvale zapamätá),
- uplatňovať opakovanie a upevňovanie učiva, ale pri tomto podčiarkuje-me a zdôrazňujeme, že k trvácnosti prispieva nie mechanické opakovanie, ale opakovanie učiva v nových zmenených situáciách, v aplikácii na nové podmienky a pod.
- systematicky preverovať vedomosti žiakov (ale nielen s cieľom zistiť, čo nevedia, so zámerom známkovania, ale s cieľom viesť ich k opakovaniu, k odstraňovaniu nejasností, medzier vo vedomostiach a pod.).
- učiť žiakov technikám autodidaktiky.

Nakoniec uvedieme ešte jednu poznámku: trvácnosť vedomostí žiakov, to nie je iba výsledok ich učebnej činnosti, ale predovšetkým výsledok didaktickej práce učiteľa.

5.2.5 Zásada systematickosti

Vyjadruje požiadavku logicky usporiadaného didaktického systému učiva so zreteľom na vekové osobitosti žiakov, ktorý si žiaci systematic-

ky osvojujú pod vedením učiteľa. Učiteľ volí vyučovacie metódy a riadi učebný proces tak, aby si žiaci osvojili učivo vucelenom logickom systéme.

Aj táto zásada má dva aspekty a týka sa obsahu učiva a procesuálnej stránky. Niektorí autori ju podľa tohoto rozčleňujú na dve zásady, systematickosťou označujú predovšetkým obsah učiva a postupnosťou zásadu činnosti učiteľa.

Zásada systematickosti je podmienená psychologickými zvláštnosťami vývinu poznávania žiakov. Osvojovanie vedeckých pojmov, ktoré sa uskutečňuje vo vyučovacom procese, nie je skončením procesu poznania. Pri vyučovaní dochádza k postupnému obohacovaniu pojmov o nové znaky a vzťahy, čo umožňuje viesť žiakov k stále hlbším a obsažnejším vedomostiam. Ďalším učením si žiaci osvojujú nielen jednotlivé pojmy, ale i vzťahy? závislosti, predovšetkým príčinné vzťahy. Uplatňovanie systematickosti umožňuje čím ďalej, tým viac utvárať medzi jednotlivými pojmami mnohostranné vzťahy, zaradiť ich do širšej sústavy a hierarchie pojmov a priradiť nižšie pojmy vyšším. (Pozri teóriu J. Piageta - časť 3.4)

Zásada systematickosti prispieva k pochopeniu vzťahov medzi učivom, k zaradiť novému k prv osvojenému. Úzko súvisí s logickými základmi vyučovacieho procesu. Jej podceňovanie znižuje efektívnosť vyučovania a výsledky učebnej činnosti žiakov. Týra napr. nepochopenie učiva, uprednostňovanie mechanického, pamäťového učenia, nedostatočný až žiadny transfer vedomostí, neucelené vedomostné sústavy, zabúdanie učiva a pod.

Podľa J. Štefanoviča²⁸ uplatňovanie zásady systematickosti si vyžaduje nasledovné:

- a/ Pretvoriť vedecký, logický systém vied do didaktického systému.
- b/ Koordinovať učivo v jednotlivých vyučovacích predmetoch a vytvárať ucelené sústavy poznatkov (najskôr ide o syntézu v jednom predmete, potom v príbuzných a nakoniec v celom vyučovaní).
- c/ Pri osvojovaní nových poznatkov nadväzovať na prv osvojené, nové učivo má byť pokračovaním predchádzajúceho.
- d/ Viesť žiakov k systematizovaniu vedomostí (opakovanie, činnosti, filmy...).
- e/ Prehlbovať konkrétnosť a zovšeobecnenosť vedomostí (postupovať od zvláštneho k všeobecnému, od všeobecného k zvláštnemu).
- e/ Sústavne stupňovať nároky kladené na žiakov (rozvíjať ich poznávací procesy, viesť ich od nižších k vyšším formám poznania).

Metodické odporúčania:

Niektoré metodické odporúčania sú už obsiahnuté v požiadavkách uplatňovania tejto zásady, doplníme ich o tieto:

- tvorivá práca učiteľa s obsahom vzdelania (učivo člení, usporadúvať vzhľadom na špecifikosti triedy, školy...),

- premyslená príprava učiteľa na vyučovací proces s akcentom na činnosti žiakov,

- systematické preverovanie a systematizovanie vedomostí žiakov.

Vo vzťahu k zásade systematickosti uvedieme ešte myšlienku L. Klingberga, ktorý uvádza: „Systematický charakter vyučovania je vyjadrený predovšetkým v plánovitosti vyučovania.”²⁹

Takto by sme mohli pokračovať v analýze ďalších vyučovacích zásad. Predpokladáme však, že čitateľ na základe vyššie uvedeného, ale aj ostávajúceho textu v tejto práci, už bude vedieť aj sám definovať a vyvodit' si metodické odporúčania ďalších zásad, a to najmä: **zásadu výchovnosti**, **vyučovania**, **zásadu individuálneho prístupu k žiakom**, **zásadu spoločnej*azby vo vyučovaní**, **zásadu vedeckosti**, **zásadu spájania teórie s praxou**.

Prie úplnosť uvedieme ešte krátku charakteristiku princípov podľa M. Cirbesa:³⁰

Princíp jednoty vedeckosti, výchovnosti a tvorivosti vyjadruje požiadavku vzájomnej spätosti týchto troch komponentov. V nich je vyjadrená celková zameranosť didaktického procesu. Jeho uplatňovanie si vyžaduje: výber vedeckých poznatkov, využívanie poznatkov na výchovné pôsobenie, uplatňovanie metódy vedeckého poznávania, preferovanie tvorivej práce. V súvislosti s týmto princípom uvádza podnetnú myšlienku L. N. Tolstého: „Ak sa žiak v škole nenaučí nič tvoriť, bude aj v živote vždy len napodobňovať, kopírovať, lebo je málo takých, ktorí by, ak sa naučili kopírovať, vedeli samostatne použiť tieto znalosti.”

Pod princípom uivárnia ľudského prostredia rozumie požiadavku vytvorenia optimálneho **didaktického prostredia** - starostlivosť o mikroklimu prostredia (teplota v triede, vlhkosť vzduchu, osvetlenie, farebné riešenie triedy a pod.) **asociálneho didaktického prostredia** (vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, medzi žiakmi navzájom, medzi pracovníkmi školy). Tieto vzťahy významne pôsobia na priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu.

Princíp jednoty prístupnosti a náročnosti - v podstate ide o primeranosť s akcentom na viackrát spomínané rozvíjajúce vyučovanie.

Princíp jednoty základných činiteľov výučby vyjadruje požiadavku vzájomných vzťahov medzi cieľmi vyučovania, vyučovacími metódami, učebnými pomôckami a organizačnými formami. Tieto činitele sa musia navzájom podporovať a musia vytvárať harmonizujúci celok (dospiet' k cieľu možno len

primeranými metódami, ani voľba organizačnej formy nemôže byť náhodná, ale vychádza z cieľa a použitých metód atď.).

Princíp cieľavedomej aktivity a regulácie - v podstate ide o zásadu aktivity a uvedomelosti s akcentom na samostatné činnosti žiaka. Pri správnom vedení a usmernení žiaka je žiak schopný cieľavedome pracovať, ale aj regulovať svoje konanie.

Princíp poznávacej spätosti názorného, abstraktného a praxe - ide o princíp názornosti.

Princíp systémovosti a dokladnosti - ide o princíp systematickosti.

Princíp didaktickej optimalizácie vyjadruje požiadavku dosiahnutia vysokej efektívnosti didaktického procesu.

Aby sa táto efektívnosť dosiahla, je pre to potrebné vytvoriť aj optimálne podmienky. Optimálnosť sa potom týka obsahu vzdelania, vyučovacích metód, aj samotného uplatňovania didaktických zásad, organizačných foriem vyučovania, optimálneho prístupu k žiakom a pod.

K otázkam optimalizácie (optimálny = najlepší, najpriaznivejší, najvýhodnejší) však považujeme za potrebné dodať, že neznamená niečo najlepšie všeobecne, ale najlepšie v daných konkrétnych podmienkach. (Prístup učiteľa k vyučovaniu v jednej triede môže byť optimálny, avšak to isté pôsobenie v inej triede nemusí byť optimálne - iný počet žiakov, iný vzťah žiakov k vyučovaciemu predmetu, postavenie vyučovacej hodiny v rozvrhu — prvá alebo posledná a pod.).

A. Kaiser a R. Kaiserová³¹ pri vyvodzovaní princípov vychádzajú zo základnej skutočnosti, že človek koná v rámci konkrétnych situácií. Uvádzajú tieto princípy:

1. Princíp vzťahu k situácii - učenec má byť také, aby sa vzťahovalo na situácie. Tento princíp sa dá prirovnať nášmu ponímaniu spojenia školy so životom, t.j. vychádzať zo skúseností žiakov, opierať sa o ich skôr získané poznatky a pod.

2. Princíp orientácie na činnosť - učenec musí byť zameraný na zvládnutie situácií. Už samotný názov princípu nám naznačuje v čom spočíva jeho podstata: vo vyučovaní poskytovať pomoc a orientačné body pri rozhodovaní o činnosti a zamerať sa na činnosť, ktorá vedie k vypracovaniu orientačných bodov na pochopenie a vylepšenie.

3. Princíp orientácie na vedu - na pochopenie a zvládnutie situácií a k tomu požadovaných schopností sú potrebné vedecké poznatky. Uvedený princíp vyjadruje požiadavku zamerania učebného procesu na vedecké obsahy a vedecké postupy.

4. Princíp exemplárnosti - vyjadruje to, že vo vyučovaní je potrebné vyberať také vecné obsahy a situácie, ktoré sú príkladom pre ostatné. Tento princíp znamená: a. Jednotlivý príklad podávať ako reprezentanta (opis delty jednej rieky, možno využiť aj ako príklad pri iných riekach) - takýto prístup sa nazýva **kvantitatívna redukcia**, b. Na konkrétnych príkladoch by sa mali do vecného obsahu zapracovať aj všeobecné názory, na vybranom príklade možno v koncentrovanej forme nájsť všeobecné štruktúrne zvláštnosti a charakteristické stránky. Idť tu o vzťah zvláštného a všeobecného (riešenie konkrétnej výchovnej situácie možno využiť ako príklad pre všeobecné štruktúrne znaky výchovy) - takýto prístup sa nazýva **kvalitatívne zhutnenie**. Pri tomto princípe treba mať na zreteli tzv. **singularity** t.j. zvláštnosť a jedinečnosť, napr. Francúzska revolúcia, konkrétne literárne dielo alebo obraz, nemôžu byť príkladom pre niečo iné, ale hovoria samy za seba. „Na druhej strane sú však tieto zvláštnosti včlenené do súvislostí, do reťaze udalostí, do štruktúrnych a motivových väzieb, ktoré sú spoločné s inými situáciami alebo dielami.“³² Princíp exemplárnosti má veľá spoločného s transferom.

5. Princíp štruktúry - vyjadruje to, aby všetky podstatné poznatky, vecné obsahy a situácie boli upravené tak, aby boli pre žiaka členené, usporiadané a štruktúrované. Tento princíp má svoje výhody, pretože: v štruktúrovanej forme sa stáva dajaká oblasť pochopiteľnejšou, štruktúrovanú formu si zapamätáme lepšie a trvácnejšie ako jednotlivosti, osvojenie štruktúry pôsobí pozitívne na transfer, štruktúra aj tým, že sa vzťahuje na základné poznatky určitej disciplíny, znižuje „vzdialenosť“, medzi pokročilejšími a elementárnymi poznatkami a znižuje mieru obnovovania podávaných poznatkov, štruktúry vytvárajú kostru pre ďalšie, špecializované poznatky

Spomenutí autori okrem týchto didaktických princípov uvádzajú aj **metodické princípy**:

názornosť - vytvoriť vzťahy primerané úrovni chápania adresáta,

odstup - narušenie zaužívaných alebo ustálených spôsobov nazerania,

porovnávanie - umožniť vzťah do súvislostí,

činnosť - aktivácia spektra ľudských možností (rozum, manuálna zručnosť, cítenie, chcenie)

Na záver k vyučovacím zásadám sa žiada poznamenať: Správne uplatňovanie vyučovacích zásad má mimoriadny vplyv na priebeh a najmä výsledky učebnej činnosti žiakov. Nie náhodou sa často zdôrazňuje, že spolu s vyučovacími metodami patria ku kľúčovým otázkam didaktiky.

LITERATURA

- Velikanič, J.: Organizačné formy vyučovania na školách I. a 2. cyklu. Bratislava, SPN 1967, s. 16.
- Pavlik, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia 2. Bratislava, Veda 1985, s. 127.
- Báuml - Rozgnal, M. A.: Sachunterricht - Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart Bad Heilbrunn/Obb, Verlag J. Klinkhardt 1990.
- Glöckel, H.: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb, Verlag J. Klinkhardt 1990, s. 273 až 309.
- Opatřil, S. a kol: Pedagogika pro učitelství 1. stupně ZŠ. Praha, SPN 1985, s. 94.
- Mojžišek, L.: Vyučovací metody. Praha, SPN 1985, s. 94.
- Kurelová, M.: Vyučovací zásady. In: Kulacs, D. - Petlák, E.: Didaktika. PF Nitra 1985, s. 111.
- Cirbes, M.: Všeobecná didaktika, Košice, UPJŠ 1990, s. 117.
- Báuml - Rozgnal: cit. práca, s. 10.
- Glöckel, H.: cit. práca, 273.
- Zankov, L. V: Didaktika a život. Bratislava, SPN 1971.
- Petlák, E.: Uplatňovanie zásady trvácnosti vo výchovnovzdelávacom procese. Komenský č. 9/1977, s. 529.
- Pavlik, O.: Didaktika. Bratislava, ŠN 1949, s. 47.
- Jůva, V: Pedagogika jako věda. Brno, UJEP 1977, s. 151.
- Mojžišek, L.: Teorie vyučování na zemědělských školách. Brno, VŠZ 1974, s. 9.
- Stračar, E.: Systém a metody řízení učebního procesu. Bratislava, SPN 1977, s. 138.
- Cirbes, M.: cit. práca, s. 120.
- Altman, A.: Zásady a metody ve výuce biologie. Praha, SPN 1975, s. 152.
- Velikanič, J.: Pedagogika pre pedagogické fakulty. Bratislava, SPN 1978, s. 199.
- Cirbes, M.: cit. práca, s. 120.
- Šturma, J.: Didaktika pedagogiky. Hradec Králové, Gaudeamus při VŠPg 1991, s. 34.
- Đurič, L. - Štefanovič, J. a kol.: Psychológia pre učiteľov. Bratislava, SPN 1973, s. 399.
- Altman, A.: cit. práca, s. 191.
- Velikanič, J.: Pedagogika pre pedagogické fakulty. Bratislava, SPN 1978, s. 201.
- Klein, H.: Didaktische Prinzipien und Regeln. Berlin. Volk und Wissen 1959, s. 38.
- Komenský, J. A.: VeFká didaktika. Bratislava, SPN 1954, s. 159.
- Komenský, J. A.: Vybrané spisy II. Bratislava, SPN 1957, s. 63.-6S.
- Đurič, L. - Štefanovič, J. a kol.: cit. práca, s. 417.
- Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin, Volk und Wissen 1974, s. 260.
- Cirbes, M.: cit. práca, s. 120. - 147.
- Kaiser, A. - Kaiserová, R.: Učebnica pedagogiky. Bratislava, SPN 1993, s. 220.
- Tamtič, s. 29.

6. VYUČOVACIE METODY

Vyučovacie metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo výchovnovzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté stanovené výchovnovzdelávacie ciele. Ich štúdium a dokonalé ovládanie je pre učiteľa mimoriadne dôležité. Viacerí autori vyučovaciu metódu prirovnávajú k „nástrojom“, ktoré sú potrebné v iných profesiách, napr. chirurg - skalpel, programátor - počítač a pod. V tomto prenesenom význame teda možno povedať, že metóda je „nástrojom“ práce učiteľa. Vyučovacími metódami sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy, do konkrétného výchovnovzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedieme žiakov k poznaniu nového.

6.1 Pojem vyučovacej metódy

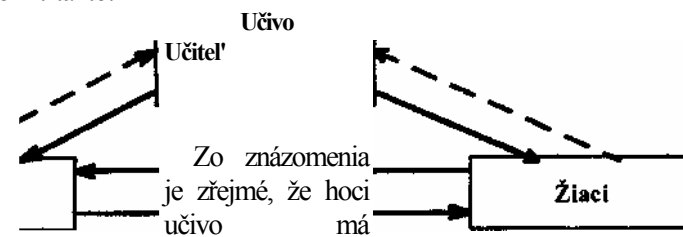
Pojem metóda je odvodený od gréckeho slova „*methodos*“ (cesta, spôsob). Pojem naznačuje, že metóda je spôsob (cesta), pomocou ktorej sa dosahujú stanovené ciele. Takto jednoducho, ba až zjednodušené sa vyučovacia metóda aj definovala. Pri definovaniach v reálnych prácach sa zdôrazňovala iba činnosť učiteľa, prípadne aj žiakov. Zdôrazňovala sa len vzdelávacia stránka vyučovacej metódy.

Štúdium predchádzajúcich častí /sú už ukázalo, že výchovnovzdelávacie procesy sú determinované mnohými činiteľmi. Z nich veľký vplyv na priebeh vyučovacieho procesu má samotný obsah učiva. Zdôrazniť treba aj skutočnosť, že vyučovacia metóda nepôsobí len na rozumovú stránku jedinca, ale na jeho osobnosť vôbec.

Berúc do úvahy tieto skutočnosti a úsilie o komplexné vystihnutie pojmu vyučovacej metódy, v práci viacerých pedagógov sa stretávame s presnejším a aj správnejším, výstižnejším definovaním vyučovacej metódy. Podľa E. Stračára: „**Vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zaoberajú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania**“.¹ Vyučovacia metóda nie je charakterizovaná len ako spôsob alebo cesta, ale ako vzájomná súčinnosť učiva.

učiteľa, žiaka. Zdôrazňuje aj skutočnosť, že metóda plní aj výchovné ciele. Vyučovacie procesy, ako už vyplývalo z predchádzajúcich častí, nie sú len funkciou pôsobenia učiteľa. Na jeho prácu pôsobí množstvo činiteľov, medzi ktorými sú vzájemné vzťahy, napr. učivo pôsobí nielen na činnosť učiteľa, ale aj na činnosť žiakov, povaha učiva ovplyvňuje výber vyučovacej metódy a učebnej činnosti žiakov. Viaceré činiteľy a mnohostrannosť podmienok pôsobiacich na výchovnovzdelávacie procesy si uvedomuje L. Mojžíšek. O metóde hovorí: „**Vyučovacia metóda je pedagogická - špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov postojov**“.²

Vyučovaciu metódu - ako vzťahy medzi učivom, učiteľom a žiakmi - možno graficky znázorniť takto:



„usmerňujúci charakter“, učiteľ mu podriaďuje výber vyučovacej metódy, predsa do neho „zasahuje“ - obohacuje ho, prispôbuje žiakovi, dotvára ho a pod. To isté platí aj vo vzťahu k žiakovi. Aj oni „pôbia“ na učivo - neosvojujú si ho mechanicky, pasívne, „dotvárajú“ ho, obohacujú o vlastné poznatky, zaujímajú k nemu istý vzťah a pod. Dá sa povedať aj to, že žiaci cez svoj vzťah k učivu ovplyvňujú aj činnosť učiteľa.

Z vyššie uvedeného vyplývalo, že vyučovaciu metódu treba chápať širšie, a nielen ako premyslený spôsob alebo premyslenú cestu učiteľa. Preto definovanie metódy E. Stračárom a L. Mojžíškom považujeme za úplne postačujúce a vystihujúce podstatu metódy. Takto chápaná a docenená metóda má nielen teoretický, ale aj praktický význam pre riadenie výchovnovzdelávacieho procesu.

6.2 Klasifikácia (triedenie) vyučovacích metod

Množstvo metod, ktoré opisuje didaktika, sa usilujú didaktici triediť do jednotlivých skupín. Pri tomto vychádzajú z rôznych Wadísk. Preto v didaktike nie je doposiaľ prijatá jednotná klasifikácia metod. Z viacerých prístupov uvedieme niektoré. **Logický aspekt** vyučovacích metod uplatňujú O. Kádneľ a O. Pavlík,⁴ ktorí hovoria o metodách: analytická, syntetická, indukčná, dedukčná, genetická a dogmatická. O. Pavlík okrem toho vymedzuje i druhé hľadisko - **triedenie metod podľa prostriedkov**, ktoré prevládajú vo vyučovaní (ústne podanie, laboratórna práca, práca s knihou atď.).

Triedenie metod **podľa zdroja informácií** uplatňuje napr. O. D. Lordkipanidze⁵ - metódy slovné, práca s literatúrou, pracovné metódy, metódy pozorovania, E. Stračár⁶ - slovné, názorné, praktické. Kritérii je oveľa viac. Napr. triedenie metod **podľa práce učiteľa a žiaka** - metódy heterodidaktické (učebná činnosť navodzuje a riadi učiteľ⁵) a metódy autodidaktické (metódy samoučenia). Dalším kritériom môže byť **počet žiakov**, s ktorými učiteľ pracuje - metódy kolektívne, metódy skupinovej práce, metódy individuálneho vyučovania.

V ostatných rokoch sa v našej didaktike zaužívalo triedenie metod **podľa etapy vyučovacieho procesu**.⁷ Prednosťou tohto triedenia je, že je možné do neho zaradiť všetky metódy, (každá metóda plní úlohu v istej etape vyučovania) nie je umelo vytvorené, ale vychádza z logiky a členenia vyučovacieho procesu. Metódy sa podľa etapy členia na:

1. **motivačné** (metódy usmerňujúce záujem o učenie),
2. **expozičné** (metódy prvotného oboznamovania žiakov s učivom),
3. **fixačné** (metódy opakovania a upevňovania učiva),
4. **diagnostické a klasifikačné** (metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie).

6.2.1 Logické postupy učenia

Logické postupy učenia (metódy logického postupu) niektorí autori vyčleňujú ako samostatnú skupinu metod. V novších publikáciách metódy podľa logického postupu nie sú uvádzané ako samostatná skupina metod, ale ako postup učebnej činnosti, ako jedna z vnútorných stránok metódy - logická. Tento prístup považujeme za správnejší, pretože každá metóda, aby ňou boli dosiahnuté výchovno-vzdelávacie ciele, musí byť logicky správna, musí

usmerňovať myslenie žiaka. (Aj z tohto dôvodu zaradíme logické postupy učenia - metódy podľa logického postupu pred ostatné metódy.) Ideme o tieto postupy:

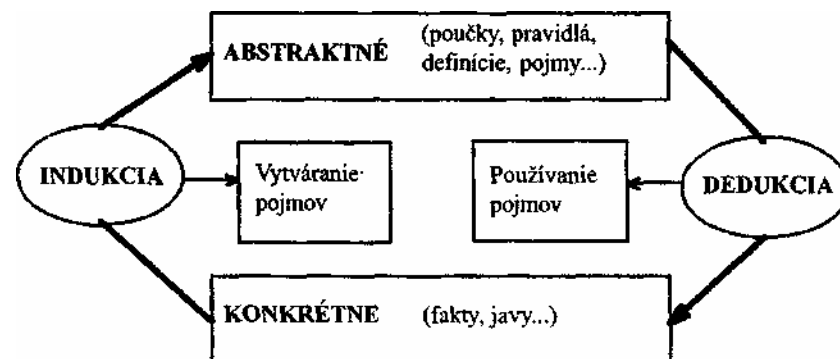
Analýza - postupuje od celku k častiam. Je ju možné, ba potrebné využívať vo všetkých predmetoch. Bez analýzy nie je možné poznávanie.

Syntéza - postupuje od častí k celku. Takisto sa používa vo všetkých predmetoch. Vedie k pochopeniu vzťahov a súvislostí. Analýza a syntéza tvoria jednotu (analyticko-syntetická metóda). Učenie bez analýzy je povrchné, bez syntézy zasa atomizované, strácajú sa súvislosti. Oba postupy sú často na sebe závislé.

Indukcia - postupuje od jednotlivých faktov k všeobecným pojmom, príkladom, definíciám. Napr. v slovenskom jazyku žiaci ukazujú ukazovacími zámenami ten, tá, to na predmety, osoby, zvieratá, z čoho sa vyvodí poučka o rode podstatných mien. Indukcia je cenná pre rozvoj myslenia, je konkrétna, názorná, podporuje aktivitu žiaka. Vedomosti ňou získané sú trvalejšie a využiteľnejšie v ďalšom učení sa žiaka.

Dedukcia - postupuje od zákonov, poučiek, pravidiel, definícií, pojmov k ich aplikácii na konkrétne príklady. Napr. učiteľ vysloví poučku o troch rodoch podstatných mien a žiaci ho aplikujú na prax. Dedukcia je úspornejšia, ale menej presvedčivá (niekedy až dogmatická), predpokladá určitú úroveň logického myslenia žiakov. Vzťahy medzi indukciou a dedukciou sú podobné ako pri analýze a syntéze, vo vyučovaní sa často uplatňuje indukčno-deduktívny postup.

Vzhľadom na to, že študujúci sa často mýlia a zamieňajú tieto postupy, uvádzame ich grafické znázornenie:



Genetický postup (vývinový) -je rozvíjanie vedomostí postupnosťou. Myšlienky a dôkazy na seba jeden po druhom nasledujú a vedú k pochopiteľnému záveru. Uplatňuje sa najmä pri učení histórie, ale aj v iných predmetoch, napr. vývin literárnej tvorby spisovateľa, „vývin“ - postupnosť pri riešení zložitejších matematických operácií a pod. Pojem „genetický“ zvädza k tomu, že ide o metodu uplatňovanú len v histórii, v biológii alebo im príbuzných predmetoch. Ako smie však načrtnúť ide o metodu, ktorú možno uplatniť v každom predmete.

Dogmatický postup —je učeniec bez zdôvodňovania a vysvetľovania — pravidla, poučky, definície a pod. Je to učeniec nepresvedčivý, málo aktivizujúci, a preto sa dogmatickému postupu vyhýbame. Na druhej strane však poznamenávame, že sa mu nemožno úplne vyhnúť. Niektoré časti učiva, so zreteľom na vek žiakov, učiteľ nevysvetľuje, nezdôvodňuje. Žiaci ich pochopia a učia sa im až vo vyšších ročníkoch, napr. pravopis základných slov, písanie čiarky pred niektorými spojkami, zloženie buňky a pod.

Porovnávame (synkritický postup) - je postup zisťovania zhody alebo rozdielu dvoch viacerých predmetov a javov podľa určitých znakov. Pri tom treba mať na zreteli podstatné znaky, napr. netopier nie je vták, hoci lieta.

Analógia (podobnosť) -je postup, keď z podoby istých znakov predmetov a javov usudzujeme na ďalšie podobnosti. (Predmet A a B majú spoločný znak c. Predmet A popri znaku c má i znak d. Usudzujeme, že i predmet B bude mať okrem znaku c i znak d ako predmet A). Úsudky na základe analógie sú pravdepodobnostné, podmienené, pokiaľ sa nepotvrdí ich pravdivosť. Analógiu možno uplatniť v matematike, v chémii, vo fyzike a pod., ako predbežné poznávanie.

6.2.2 Motivačné metódy

Prvorádou úlohou je vzbudiť u žiakov záujem o učebnú činnosť. Avšak nie každý učiteľ vie vzbudiť skutočný záujem o učenie, vypiesťovať u nich túžbu trvale sa vzdelávať a pod. Preto je potrebné, aby si každý učiteľ prehlboval svoje vedomosti z oblasti motívov a motivácie. Otázkam motivácie je potrebné venovať väčšiu pozornosť ako doposiaľ, pretože obsah vzdelania je čoraz náročnejší, žiaci sa učia oveľa viac ako v minulosti. Je na škodu pedagogickej praxe, že učitelia motivačné metódy nedoceňujú.⁸ Motívov pôsobiach v učebnej činnosti je viacero. Môžu mať povahu **vnútorného motívu** (záujem

o učivo, túžba po poznaní, želanie uspokojiť zvedavosť a pod.), alebo **vonkajšieho motívu** (učenie vyvolané vonkajšími podnetmi - učenie sa pre zlepšenie prospechu, učenie sa pod nátlakom, hrozbou, ale aj pre pochvalu atď.). Podľa J. Linharta motiváciou rozumieme: „... stav napätia, vyvolaný rozporom alebo neuspokojením potreby a zameraný na odstránenie tejto neuspokojenosti alebo rozporu“.⁹ Je nesprávne chápať motiváciu len ako vzbudenie či udržiavanie záujmu žiaka o učebnú činnosť. Treba vidieť úzký vzťah medzi motiváciou a aktivitou. Správna motivácia je základom aktívnej činnosti žiaka vo vyučovaní a má sa prelínať celým vyučovacím procesom.

Motivačné metódy sa rozdeľujú na **vstupné a priebežné**:

Vstupné motivačné metódy:

Motivačné rozprávanie - citové a sugestívne slovné približovanie toho, o čom sa budú žiaci učiť.

Motivačný rozhovor - učiteľ vedie so žiakmi dialóg, pričom aktivizuje ich poznatky, skúsenosti, zážitky. Rozhovorom prebúdzá záujem o nové učivo.

Motivačná demonštrácia - učiteľ pomocou ukážky (obraz, film, diafilm, rôzne objekty pozorovania) vzbudzuje záujem žiakov o poznávanie skutočností.

Problém ako motivácia - na základe problému učiteľ upúta pozornosť žiakov a potom vysvetľuje učivo (napr. vetroň raz lieta veľa hodín, inokedy sa sotva udrží vo vzduchu - prúdenie a ohrievanie vzduchu).

Všeobecne možno poznamenať, že čím je ročník nižší, tým častejšie je treba uplatňovať priebežnú motiváciu. Vyplýva to z úrovne psychických procesov v jednotlivých vekových obdobiach, z úrovne vŕtočných vlastností, z uvedomovania si významu učiva a učenia atď. V žiadnom prípade to však neznamena, že vo vyšších ročníkoch „vystačíme“ len s metódami vstupnej motivácie. Neraz je aj žiak strednej školy, ba aj vysokoškolák, „presvedčený“ o tom, že to, čo sa má učiť a naučiť je pre neho „zbytočné“, „nepotrebné“, „nezáživné“ a pod. Úlohou učiteľa je, pomocou priebežných motivačných metód, „presvedčiť“ žiaka o tom, aké je učivo významné, kedy a ako ho možno využiť, kde sa s učivom už v živote stretol alebo ešte len stretne a pod. Povedané inak - rôznymi vstupmi udržiavať pozornosť a záujem žiakov.

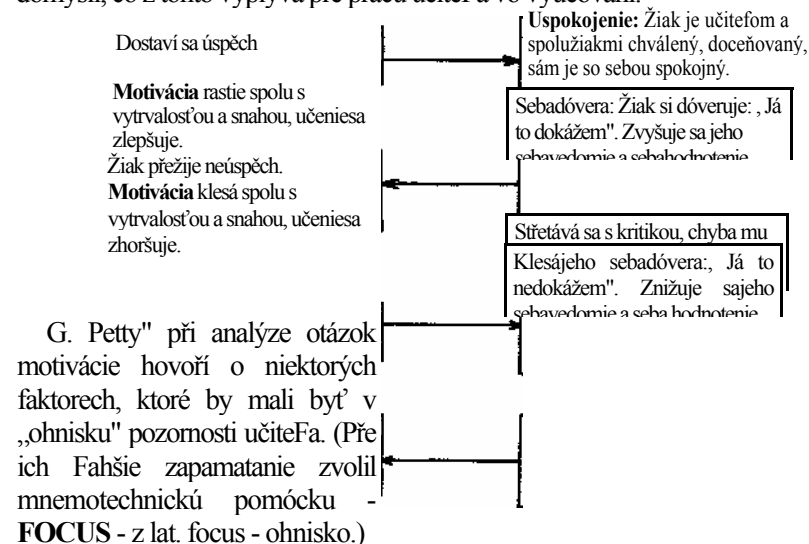
Priebežné motivačné metódy:

Motivačná výzva - učiteľ vyzve žiaka, aby dával pozor, aby urobil náčrtok do zošita alebo na tabuľu, aby pomohol spolužiakovi, aby nevyrušoval a pod.

Aktualizácia obsahu učiva - učiteľ približuje a spája učivo s príkladmi zo života, s tým čo žiakov zaujíma, umožňuje žiakom tvorivo dopíňať obsah preberaného učiva, spestruje učivo zaujímavými príkladmi, hádankami a pod.

Pochvala, povzbudenie a kritika — sú významnými prvkami motivácie. Ak majú plniť motivačnú úlohu, musí ich učiteľ využívať veľmi citlivo, pedagogicky taktne. Pomalšie pracujúcich žiakov treba pochváliť aj za drobné, čiastočné úspechy, povzbudiť ich do ďalšej práce. Tak ako s pochvalou, aj s kritikou musí učiteľ „narábať“ veľmi citlivo, v opačnom prípade strácajú motivačný účinok. Teda nie kritika, len ako vytýkanie nedostatkov, ale kritika konštruktívna a pozitívna, aby žiak (žiaci) vedel čo robí nesprávne. Je rozdiel ak učiteľ povie: „Tvoja slohová práca sa mi nepáči, myšlienky a vety na seba nenadväzujú.“ alebo „Tvoja slohová práca obsahuje zaujímavé myšlienky, škoda, že medzi nimi malá nadväznosť“. Ako by si to lepšie napísal?”

V súvislosti s otázkami motivácie možno uviesť aj to, že úspech plodí úspech, neúspech vedie k neúspechu. G. Petty¹⁰ to znázorňuje diagramom „magického“ kruhu, z ktorého vyplýva, že účinky úspechu a uznania sú veľmi motivujúce, a naopak, neúspech pôsobí demotivujúco. Vnímavý čitateľ si určite domyslí, čo z tohto vyplýva pre prácu učiteľa vo vyučovaní.



F = fantázia (hodiny sa nemajú podobáť jedna druhej, ale každá má byť iná, žiakom treba poskytnúť možnosti k rôznym tvorivým činnostiam, činnosti by mali byť zábavné - diskusie, hry, riešenie problémov, vyučovanie spojiť so životom...),

O = ocenenie (využívať pochvalu, povzbudenie, objektívne hodnotenie, úspechy žiakov hodnotiť bezprostredne po ich dosiahnutí...),

C = ciele (musia byť pre žiakov dosiahnuteľné, majú byť vopred stanovené, ak sa žiak neučí treba ho ďalej motivovať, rešpektovať individuálne osobitosti a prispôbovať im ciele, podporovať zodpovednosť žiaka za svoje učenie sa...),

U = úspech (dbať na primeranosť práce tak, aby zodpovedala všetkým žiakom - diferencovaný prístup - umožniť žiakom prežiť pocit úspechu...)

S = zmysel (v češ. smysl) žiak má vedieť čo a prečo sa učí, ako môže učivo využiť v iných predmetoch, v mimoškolskej činnosti...)

Z opisu motivácie vo vyučovaní vyplýva, že to nie je len oznámenie cieľa hodiny, ani len „vyzývanie“ žiakov do učebnej činnosti alebo jej prikazovanie a pod., je to predovšetkým premyslený prístup učiteľa k celej vyučovacej hodine a ku všetkým činnostiam seba a žiakov.

6.2.3 Expozičné metódy

Expozičné metódy sú v pedagogickej literatúre rozpracované najpodrobnejšie. V tejto kapitole si nekladíme za cieľ ich podrobnú analýzu. Ideme predovšetkým o zdôraznenie ich podstaty.

Podľa toho, ako učiteľ vytvára u žiakov nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky, členíme ich do týchto skupín:

A. Metódy priameho prenosu poznatkov:

a) **monologické slovné metódy**

rozprávanie

opis

vysvetľovanie

prednáška

b) **dialogické slovné metódy**

rozhovor

beseda

dramatizácia

- B. Metody sprostredkovaného prenosu poznatkov:
- a) demonstračné metódy - demonštrácia obrazov, diafilmu, pohybu, činnosti, akustická demonštrácia atď.
 - b) pozorovanie - javov, navedených situácií atď.
 - c) manipulácia s predmetmi - laboratórna práca, pokus, práca s didaktickým zameraním, hra ako metóda a pod.
- C. Metódy problémové:
- a) problémové vyučovanie
 - b) projekty
- D. Metódy samostatnej práce a autodidaktické metódy:
- a) samostatná práca s knihou,
 - b) samostatná práca v laboratóriu,
 - c) samostatné štúdium (encyklopedie, štúdium rôznej literatúry spojené so záujmom jedinca),
 - d) samostatné štúdium s využitím techniky.
- E. Metódy mimovorného učenia:
- preberanie názorov, postojov, záujmov, napodobňovanie činností.

A. Metódy priameho prenosu poznatkov

Rozprávanie - učiteľ využíva vtedy, ak učivo nie je náročné, ak má predovšetkým výchovné poslanie. Najčastejšie sa uplatňuje v nižších ročníkoch ZŠ. Je však možné využiť ho aj vo vyšších ročníkoch. Je zamerané prevážne na predstavy, city a fantáziu žiakov.

Opis - je metóda, ktorou sú žiaci zoznamovaní s charakteristickými znakmi preberaného predmetu alebo javu. Je spojený s pozorovaním. Pri opise treba mať na zreteľ plánovitý - systematický postup a sústredenie pozornosti na podstatné znaky predmetu alebo javu (napr. rastliny, zvieratá, prístroje...).

Vysvetľovanie - učiteľ využíva vtedy, keď je učivo náročné, keď iná metóda by bola neúčinná alebo časovo zdĺhavá. Vysvetľovaním objasňuje rozličné zovšeobecnenia - pojmy, poučky, pravidla, zákony, postupy atď. Pri vysvetľovaní vedie učiteľ žiaka od myšlienky k myšlienke, po „stupňoch“ na seba nadväzujúcich. Opiera sa pritom o logiku vyučovacieho procesu a uplatňuje (podľa povahy učiva) rôzne logické postupy. Vysvetľovanie spestruje využívaním pomôcok - obrazy, náčrty na tabuľu, ukážky predmetov atď. Aj pri vysvetľovaní musí učiteľ dbať na aktivitu žiakov. Tá môže mať rôzne prejavy — od sústredenej pozornosti žiakov až po dopĺňanie myšlienok a viet učiteľka, písanie poznámok, robenie náčrtov a pod.

Pri vysvetľovaní musí učiteľ dbať na viaceré požiadavky. Idé predovšetkým o následovne: spájať vysvetľovanie s predchádzajúcimi vedomosťami žiakov, vysvetľovať učivo v logickej nadväznosti, to sú predpoklady jeho porozumenia, sústrediť sa na hlavné, podstatné myšlienky, znaky („nezabíhať“ do podrobností), vysvetľovanie dopĺňať rôznymi príkladmi a názorom.

G. Petty pri vysvetľovaní zdôrazňuje požiadavku zrozumiteľnosti a ľahkej zapamätateľnosti. Vysvetľovanie je zrozumiteľné vtedy, ak nadväzuje na predchádzajúce vedomosti je doplnené kladením otázok, obrazovými materiálmi a ak vychádza z konkrétného príkladu. K ľahkému zapamätaniu prispieva zjednodušovanie učiva, kladenie dôrazu na hlavné myšlienky a vysvetľovanie učiva v systéme. K zjednodušovaniu učiva sa žiada poznamenať, že ide tu o výber podstatného, vedúceho k pochopeniu učiva a po pochopení tohto podstatného učiva je možné učivo dotvárať, upresňovať a obohacovať. G. Petty upozorňuje, že zjednodušovanie je pomerne náročná technika a vyžaduje starostlivú prípravu učiteľa na vyučovanie. Súčasne s týmto uvádza príhodu, na ktorej zdôrazňuje viaceré aspekty vysvetľovania: „Keď sa Einsteina pýtali, či je teória relativity veľmi zložitá, aby ju mohol pochopiť školák, odpovedal vraj, že vedec, ktorý nedokáže svoju prácu vysvetliť priemerne inteligentnému 14-ročnému dieťaťu, je buď neschopný alebo podvodník.“¹²

Prednáška - je metóda uplatňovaná na vysokej škole. Vo vyšších ročníkoch strednej školy môže plniť funkciu postupnej prípravy na vysokoškolské štúdium. Jej prednosti spočívajú v tom, že vyučujúci v ucelenej podobe zoznamuje žiaka s učivom, štúdium ktorého iba z literatúry by bolo náročné. Pri prednáške sa tiež využívajú pomôcky. Nedostatky spočívajú v tom, že učitelia sa ostávajú pasívni. Dobrá prednáška má mať úvod do problematiky, vytýčenie štruktúry obsahu prednášaného, postupnú analýzu štruktúry obsahu, zhrnutie predneseného. Nemá byť „informatívne chudobná“, ale ani presýtená množstvom poznatkov, pseudovedecká, dramatizovaná a pod.

Rozhovor - je veľmi významná vyučovací metóda. Jej prednosti spočívajú v tom, že aktivizuje žiakov. Použitie rozhovoru si vyžaduje dôslednú prípravu zo strany učiteľa. Možno ho použiť, ak:

- a) u žiakov predpokladáme predbežné vedomosti o preberanom predmete alebo jave,
- b) u žiakov predpokladáme istú žiadúcu slovnú zásobu,
- c) si to vyžaduje priebeh vyučovania - pozorovanie, pokusy atď.,
- d) si to vyžaduje povaha učiva (t.j. žiaci majú predbežné, neucelené poznatky).

Rozhovor môže byť:

1. Sokratovský - opierajúci sa o vedomosti žiakov. Vhodné volenými otázkami si žiaci doterajšie vedomosti systemizujú, dávajú ich do nových vzťahov a súvislostí. Napr. Co chcel autor vyjadriť svojim dielom? Od čoho závisí rýchlosť pri vol'nom páde? a pod.

2. Heuristický (objavovateľský) - je kvalitatívnejšou metódou rozhovoru. Nové vedomosti žiak získava nielen na základe predchádzajúcich, ale i na základe vlastnej tvorivej činnosti (usmerňovanej učiteľom). Pri tomto rozhovore učiteľ vedie žiakov otázkami k riešeniu rôznych problémov. Pri tomto rozhovore pracujú žiaci s materiálom, porovnávajú, hodnotia, vyslovujú hypotézy a pod. V porovnaní s predchádzajúcim rozhovorom jeho prednosť spočíva aj v tom, že na procese poznávania sa podieľa celá osobnosť žiaka - pracuje s pomôckami, laboruje, robí praktickú a teoretickú syntézu. Pre tento rozhovor sú typické otázky: Ako sme k tomu dospeli? Prečo je to dôležité? Ako to spolu súvisí? Ktorý prvok je najdôležitejší? Najdi a vysvetli podstatu javu! a pod.

Beseda - je dialogická metóda, pre ktorú je charakteristické spoločné riešenie jednej alebo viacerých otázok celým kolektívom triedy. Vyžaduje si vedúceho besedy - učiteľ, žiak alebo iná osoba. Beseda môže byť organizovaná po prebratí tematického celku učiva, po návšteve závodu, po filme atď. Môže plniť funkciu zoznamovania žiakov s novým učivom a jeho osvojenia, inokedy funkciu opakovania a upevňovania učiva, ale aj preverovania vedomostí žiakov. Použitie besedy si vyžaduje tiež dôslednú prípravu učiteľa. Jej účinnosť sa zvyšuje použitím pomôcok. Didaktickú účinnosť besedy možno zvýšiť tým, že žiaci sa budú na nu dlhšie pripravovať - zhromažďovať informácie, získavať názory odborníkov na istú oblasť a pod. Vo viacerých alternatívnych koncepciách vyučovania je beseda (a príprava na nu) významnou vyučovacou metódou.

Dramatizácia - uplatňuje sa najmä na I. stupni ZŠ. Jej význam spočíva v tom, že bezprostredne pôsobí na detské vnímanie a navodzuje citový vzťah detí k preberanému učivu. Hoci má charakter hry, má veľký didaktický účinok, napr. pri vyučovaní cudzích jazykov (žiak „cudzincovi“ hovorí o nasej vlasti), pri literárnej výchove (žiaci vedú dialog podľa prečítaného textu) atď.

Pre monologické a dialogické metódy platí požiadavka správneho výberu faktov, používanie správneho - spisovného jazyka a doplnenie slova učiteľa správnou - primeranou mimikou, gestikuláciou, intonáciou hlasu atď.

Zvlášť chceme upozorniť na to, že aj pri monologických metódach učiteľ dbá na **spätnú väzbu**. Pozoruje a presvedča sa, ako žiaci rozumejú jeho slovám. Na základe zisteného (priebežná diagnóza) volí ďalší postup.

I keď súčasná didaktika a pedagogická prax poznajú a využívajú mnohé ďalšie vyučovacie metódy, nemožno slovné metódy zanedbávať. Ich význam spočíva v tom, že umožňujú ucelené sprostredkovanie učiva, a to pomerné rýchlo a v logickom slede. V mnohých prípadoch je slovo učiteľa nenahradiťelné, slovom upozorní na podstatu, na rozdiely, zvýrazní potrebnú skutočnosť atď. Využívanie slovných metód, najmä dialogických, prispieva k rozvoju komunikatívnych schopností žiakov. Pravdaže, načrtnuté možnosti nesmú zväzdať k ich preceňovaniu. Učiteľ musí vždy vo vzťahu ku konkrétnym skutočnostiam - povaha učiva, žiaci a ich vedomosti, momentálna situácia v triede atď. - zvoliť vhodné vyučovacie metódy a uprednostňovať metódy rozvíjajúce samostatnosť a tvorivosť žiakov. V tejto súvislosti pripomenieme staré čínske príslovia: „Povedz mi a ja to zabudnem, ukaž mi a ja si to zapamätám, nechaj inu to urobiť a ja to pochopím.“ Viaceré výskumy psychológov hovoria, že si zapamätáme: 10 % z počutého, 15 % z viděného, 20 % súčasne z počutého a viděného, 40 % z toho o čom diskutujeme, 80 % z toho co priamo zažijeme alebo robíme a až 90 % z toho co sa pokúšame naučiť myslí.

Sme toho názoru, že uvedené percentá sú dosť presvedčivé a to, aby slovné metódy neboli vo vyučovaní preferované.

Na záver o slovných metódach je potrebné zdôrazniť, že každá musí byť zo strany učiteľa starostlivo premyslená a pripravená - čiže, ktorý chceme touto alebo onou metódou dosiahnuť, **výber vhodných výrazových prostriedkov, osnova** slovnej metódy, **zhrnutie a záver**, t.j. zvýrazne kľúčového podstatného učiva.

B. Metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov

Do tejto skupiny patria mnohé metódy. Už ich samotný názov hovorí, že na vytvorení nových vedomostí žiakov sa podieľa okrem učiteľa aj ďalší činiteľ, obrazne vyjadrené, vsúva sa medzi učiteľa a žiaka. Vzhľadom na rôznorodosť učebných pomôcok a didaktickej techniky, sú tieto metódy pomerné dobre rozpracované didaktikami predmetov. V tomto prehľadě pripomínáme najzákladnejšie, všeobecné požiadavky pri ich uplatňovaní.

Demonštrácia (z lat. „demonstro“ - prevádzam, ukazujem) - sprostredkúva žiakom poznanie skutočnosti, obohacuje ich predstavy, prehľbuje skúsenosti, rozvíja pozorovacie schopnosti atď. Vo vyučovacom procese je spojená s inými metódami.

Žiakom možno demonštrovať: **didakticky neupravené objekty a didakticky upravené objekty**:

K neupraveným patria: exkurzná demonštrácia (v podniku, pozorovanie prírody...), demonštrácia objektov širšieho okolia školy (život zvierat, pozorovanie rastlín mestská doprava...), demonštrácia originálnych prístrojov a zariadení (vysávač, vítačka...), demonštrácia (pozorovanie) umelých diel (film, divadlo, koncert...), demonštrácia (pozorovanie) pohybov (športové súťaže, práca výtvarníka, pohyby tanečníka...).

K upraveným patria: demonštrácia trojrozmerných pomôcok (prístroje potrebné k výučbe - fyzika, biológia, modely, vypchaniny...), demonštrácia dvojrozmerných pomôcok (film, televízia, video, obrazy, schémy...), demonštrácia akustického záznamu (rozhlas, magnetofón, zvuk hudobného nástroja, vzorový predmet z básne...), demonštrácia chuťových a čuchových podnetov (v chémii, biológii...).

"Výjásuá di'Hl'ruc*á a počí'čova technika poskytuje priam nevyčerpatel'né množstvo deinoširačných možností - od obrazu až po videozáznamy. Využitie demonštrácie do vyučovacej hodiny si vyžaduje mať na zreteli vekové osobitosti žiakov, ale aj vhodné časové zaradenie. Tiež treba mať na zreteli dostupnosť demonštrovaných predmetov pre všetkých žiakov (prvá a posledná lavica). Samotné demonštrovanie objektu by bolo málo účinné ak by učiteľ neusmerňoval pozorovanie žiakov. V zásade tu možno hovoriť o troch etapách: 1. **oboznámenie** so sledovaným objektom, javom..., 2. **analýza** sledovaného, 3. **záver** (zovšeobecnenie). Prirodzene, každá z týchto etáp má svoje ďalšie čiastkové úlohy, pri ktorých sa uplatňuje celý rad metod - pozorovanie, porovnávanie, zaradovanie predmetov a javov do sústavy doterajších vedomostí a pod.

Pozorovanie - úzko súvisí s demonštráciou. Jeho cieľom je zamerať pozornosť žiaka na bezprostredné poznávanie predmetov a javov v dlhšom časovom období. Na rozdiel od demonštrácie sa vyznačuje väčšou aktivitou žiaka (instruktáž - pozorovanie - robenie záznamov - porovnávanie a hodnotenie - vyvodzovanie záverov atď.). Najčastejšie ho možno využiť v prírodovedných predmetoch. (Príklady: fenologické pozorovania, vývoj živočíchov, vývoj rastlín atď.).

Podľa povahy poznáme pozorovania:

- a) jednoduché - príležitostné,
- b) pokusné - založené na priebehu pokusu,
- c) porovnávacie - založené na porovnávaní viacerých pozorovaných javov,
- d) popisné - spojené s podrobným popisom vývoja atď.,
- e) heuristické (objavovateľské) - vedie k pochopeniu rozdielnosti a podobnosti medzi javmi a ich znakmi.

Manipulácia s predmetmi - je metóda, pri ktorej žiaci narábajú s rôznymi predmetmi. Do týchto manipulačných metod zaradíme rôznorodé činnosti, napr. didaktickú montáž a demontáž (stavebnica). Na rozdiel od iných autorov sem zaradíme laboratórnú prácu (pri nej žiaci tiež manipulujú s vecami), prácu ako metódu, ale aj hru ako metódu.

Význam manipulačných metod spočíva v ich veľkej didaktickej hodnote. **Didaktická montáž a demontáž** (stavebnice, konštrukcie) rozvíja psychické poznávacie procesy, umožňuje pochopiť teóriu, rozvíja praktické zručnosti žiaka, podporuje orientáciu na povolanie atď. V stredných školách zastáva didaktická montáž a demontáž významnú úlohu pri praktickom vyučovaní (príprava na konkrétne povolanie).

Laboratórna práca - môže byť krátkodobá a dlhodobá. Vykonáva sa spravidla v špecifickom prostredí - zvlášť upravená učebňa. Od frontálneho pokusu sa líši tým, že žiaci pracujú samostatne podľa ústnej alebo písomnej inštrukcie učiteľa. Laboratórna práca môže plniť úlohu vysvetľujúcu, ilustrujúcu, dopĺňujúcu, precvičujúcu, ale aj experimentujúcu. Učiteľ sa musí veľmi zodpovedne pripraviť na každú laboratórnú prácu. Zodpovedné musí pripraviť aj žiakov - poučiť ich a dbať na bezpečnosť ich práce. Priebeh laboratórnej práce možno sledovať v týchto etapách: **příprava učiteľa** (cieľ, časové rozvrhnutie, overenie pokusu), **zabezpečenie podmienok a materiálu** (pre všetkých žiakov alebo skupiny žiakov, príprava pokynov), **příprava žiakov** (vysvetlenie, poučenie, rozdelenie práce), **práca žiakov** (učiteľ usmerňuje, kontroluje, radí), **priebežné vyvodzovanie záverov** (čiastkové zovšeobecnenia, „opravy“ predchádzajúcich postupov), **zovšeobecnenie poznatkov** (záznam výsledkov do zošita, na tabuľu, zaradenie nových poznatkov do sústavy vedomostí), **ukončenie práce a úprava prostredia** (vyhodnotenie priebehu, odporúčania pre ďalšie hodiny a pod.).

Prácu ako metódu - možno tiež využiť v niektorých vyučovacích hodinách. Využíva sa pri nej rôzny materiál - kov, drevo, umelá hmota, látka atď. a rôzne nástroje a prístroje. Táto metóda má veľký didaktický význam - podobne ako didaktická montáž a demontáž. Jej didaktická hodnota je aj v tom, že pri práci s materiálom žiak poznáva jeho vlastnosti, poznáva funkciu nástrojov a prístrojov a pod. Vlastnej práci - praktickej časti, predchádza teoretická časť. Práca má aj významný výchovný vplyv - vzťah k práci, šetrnosť s materiálom a pod. k druhom školskej práce možno zaradiť laboratórne práce žiakov, vyučovacie hodiny technickej výchovy (na I. st. ZŠ aj prvky pestovateľských prác), ale aj prácu spojenú s každodenným vyučovaním - príprava na vyučovanie, plánovanie a organizovanie si času a pod.

Tak ako ostatné metódy, ani práca nesmie byť samoučelná, ale musí prispievať k rozvoju psychických procesov žiaka, obohacovať a rozširovať jeho doterajšie vedomosti a zručnosti, výchovné na neho pôsobiť, sledovať konkrétne ciele, byť pre žiaka primeraná, spojená s jeho myšlením, žiak musí chápať jej zmysel a pod. Na tomto mieste by sa dalo uvažovať o tom, či sú činnosti žiakov (z ich pohľadu práca), ktorými ich zamestnávame, vždy takto docenené, či často nejde len o „prácu pre prácu“.

Hra ako metóda - plní významnú úlohu vo vyučovaní v prvých ročníkoch základnej školy. "Využíva sklon detí k hrám, pričom do hry sa vsúvajú didaktické prvky. Hra približuje a uľahčuje deťom učebnú činnosť. Rôzne druhy hry - „na lekára“, „na predavača“, „na sprievodcu“ atď. - zábavným spôsobom približujú deťom skutočnosť, čím získavajú nové poznatky a vedomosti. Účinnosť hry ako metódy sa znásobuje, ak sa pri nej využívajú hračky a rôznych materiálov. V ostatných ročníkoch Učiteľských novín bolo publikovaných veľa námetov pre didaktické hry na I. stupni ZŠ. Rôzne hry možno využiť nielen na ZŠ, ale aj vo vyšších ročníkoch, ba aj vo výchove a vzdelávaní dospelých. Sú to rôzne **simulačné hry - situačné hry, inscenačné hry, sociálne hry, ekonomické hry** a pod. Ich podstata spočíva v tom, že jedinec alebo skupina má vyriešiť danú úlohu, napr. rozdeliť plánované financie na jednotlivé položky závodu - ekonomická hra, riešenie úlohy ako zvýšiť produktivitu práce v podniku - inscenačná hra. Opis a vymenovanie rôznych možných hier v jednotlivých vyučovacích predmetoch by presiahlo niektoľko publikácií. Týmto chceme naznačiť to, že tvorivosť učiteľa sa prejavuje aj v tom, ako vie v praxi využívať rôzne hry a prostredníctvom nich robiť vyučovanie pútavejšie, zábavnejšie, prirodzenejšie a aj tvorivejšie. „Autormi“ hier môžu byť aj samotní žiaci, vtedy sú pre nich ešte viac zaujímavejšie.

C. Metódy problémové

Problémová metóda - pozri časť „Problémové vyučovanie“.

Projektová metóda - vychádza zo snáh, ktoré sa začali uplatňovať začiatkom tohto storočia. Učí organizovať zložitú študijnú a pracovnú činnosť, čím sa približuje k životu, napr. úprava školského dvora, výstavba skleníka, budovanie kabinetu, založenie bibliografického študijného materiálu a pod. - pozri časť „Alternatívne vyučovanie“ a „Pedagogický a didaktický reformizmus.“

D. Metódy samostatnej práce, autodidaktické metódy

Práca s knihou - je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania jedinca. Rast poznatkov nás vedie k tomu, aby sme čím ďalej, tým viac pozornosti venovali aj tejto autodidaktickej metóde. Práci s knihou sa majú učiť žiaci v každom predmete, treba ju chápať nielen ako čítanie, a preto metodike samoučenia treba venovať pozornosť - naučiť žiakov učiť sa z knihy. To si vyžaduje, aby žiak vedel dobre čítať, vedel si robiť poznámky, rozlišovať podstatné od nepodstatného, zostaviť osnovu prečítaného, reprodukovat' po častiach a potom celok. **Práca s knihou má byť súčasťou každej vyučovacej hodiny, najmä v nižších ročníkoch.** Nedostatky vo výsledkoch učebnej činnosti žiakov vo vyšších ročníkoch Často spočívajú aj v tom, že sa nenaučili dôkladne pracovať s písaným textom v predchádzajúcich ročníkoch.

Práca v laboratóriu - pozri laboratóriu prácu, ale s tým rozdielom, že žiak už má zručnosti, ktoré mu umožňujú pracovať samostatne, prípadne v skupinách, a tak získavať ďalšie nové vedomosti a zručnosti.

Samostatné štúdium roznej literatúry, ale aj štúdium napr. prírody, historických pamiatok atď. nadväzujú na vyššie opísané metódy. Samostatné štúdium môže byť zamerané na obsah učiva preberaného v škole - súbežne s vyučovaním, ale aj úplne samostatné, napr. po skončení školskej dochádzky. Bohatá vydavateľská činnosť v ostatných rokoch ponúka nesmierne množstvo publikácií rôzneho zamerania. Je potrebné vyrábať návyky samostatného štúdia, v ktorom je zdroj nových vedomostí.

Samostatné štúdium s využitím techniky - ponúka veľa možností vzdelávania sa. Audiovizuálna a výpočtová technika (napr. INTERNET) sú mimoriadne didakticky významné a uľahčujú získavanie nových vedomostí - učenie sa cudzím jazykom, poznávanie nových krajín pomocou televíznej obrazovky atď. Od učiteľa sa žiada, aby bol pre žiaka odborným poradcom pri tomto učení, aby správne usmerynil záujmy žiaka.

E. Metódy mimovol'ného učenia

Tieto metódy, ako uvádza L. Mojžišek, sa v didaktike doposiaľ nezdorazňovali. Spolu s ním však zastávame názor, že vo vyučovacom procese zohrávajú významnú úlohu. Učiteľ je pre žiaka vzorom pôsobiacim na všetku jeho činnosť. Často si neuvedomuje, že jeho názory, postoje, záujmy, mimiku, intonáciu reči, gestikuláciu, vzťah k práci, zaobchádzanie s pomôckami, prístupová-nie k žiakom a pod. žiaci napodobňujú. Žiak môže čítať historické knihy preto,

lebo učiteľ histórie zaujímavo vyučuje tento predmet. Podobných príkladov je možné uviesť oveľa viac. Z naznačeného vyplýva, že učiteľ sa musí usilovať a dbať o to, aby bol pre žiakov všestranným príkladom. Prispieva to nielen k zvyšovaniu vedomostnej úrovne žiakov, ale aj k výchovnosti vyučovania.

6.2.4 Fixačné metódy

Opakovanie, upevňovanie a precvičovanie je neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Uskutočňuje sa hneď po prebratí nového učiva v škole, doma, ale aj rôznou mimoškolskou činnosťou žiakov. Učivo možno opakovat' po prebratí učiva na hodinu, po prebratí celého tematického celku, na konci učebného polroka alebo školského roka, ale aj na začiatku školského roka. Vy:ias.; epaVovani; a upevňovania spočíva vo fyziologickej podstate procesu učenia - pevnosť asociácií je podmienená viacnásobným opakovaním reakcie. Bez opakovania slabnú synaptické spoje a nastáva zabúdanie. Zabúdanie je sprievodným znakom učenia sa. Proces zabúdania sa spomaha: ak sa učivo opakuje a precvičuje hneď po prebratí, ak intervaly medzi opakovaniami nie sú príliš dlhé (je chybou ak učiteľ „odkláda“ opakovanie až po prebratí tematického celku), ak množstvo učiva je pre žiakov primerané, ak žiak učivu dokladne porozumel, ak má žiak možnosť aplikovať učivo v rôznych konkrétnych a zmenených situáciach a pod. Fixačné metódy slúžia k tomu, aby sme proces zabúdania spomalili a naopak, procesy zapamätávania posilňovali. Podľa zamerania poznáme:

- metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí
- metódy precvičovania a zdokonaľovania zručností.

A. Metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí

K metódam opakovania vedomostí a spôsobilostí patria vlastne všetky metódy, ktoré už poznáme zo štúdia expozičných metód, pravdaže s tým rozdielom, že učiteľ ich inak používa - so zameraním na upevnenie a precvičenie vedomostí žiakov.

Ústné opakovanie učiva žiakom - žiak reprodukuje učivo, učiteľ opravuje jeho vyjadrovanie, usmerňuje jeho myslenie, upozorňuje na chyby, ale aj vyzdvihuje a oceňuje napr. logický sled myšlienok žiaka, sústredenosť na podstatu učiva a pod.

Metóda otázok a odpovedí (pozri tiež sokratovskú a heuristickú metódu) - v literatúre sa stretávame aj s názvom **katechetická metóda**. Táto metóda

sa, na rozdiel od predchádzajúcich, uplatňuje predovšetkým pri fixácii vedomostí - učiteľ kladie otázky, žiaci odpovedajú (pripomína to skúšanie žiakov), nevyvodzujú sa nové poznatky a vedomosti. Prirodzene, v konkrétnej pedagogickej praxi sa jednotlivé metódy prelínajú (pri otázke učiteľa môže žiak „objaviť“ novú súvislosť, môže ho napadnúť otázka, ktorej podnetom bola otázka učiteľa a pod.). Pri metóde otázok a odpovedí učiteľ musí jasne a presne formulovať otázku, ktorá nemá byť nápovedná (žiak z nej nemá „vyčítať“ odpoveď), najskôr musí vyjadriť otázku a až potom vyvolať žiaka (v opačnom poradí otázka neaktivizuje ostatných žiakov). Žiakovi treba umožniť, aby odpovedal bez zbytočného náhlenia, pokojne, nevnučovať mu obsah odpovede podľa učiteľa, neformulovať za neho odpoveď a pod. Chybou je tiež ak sa pozornosť učiteľa sústreďuje len na niektorých žiakov (lepších alebo horších), potom ostatní ostávajú pasívni. Obľúbeným a didakticky veľmi účinným je kladenie otázok a hodnotenie odpovedí žiakmi navzájom. Vnímavý učiteľ už aj z otázok, ktoré formulujú žiaci, zistí, ako ovládajú učivo, či sa sústreďujú na podstatu a pod. V tomto prípade metóda otázok a odpovedí koresponduje s hrou.

Písomné opakovanie - žiak samostatne písomne odpovedá na otázky alebo píše súvislý celok. Prednosťou tohto opakovania je, že žiak sa môže sústrediť na spracovanie textu, na písomne odpovede na otázky a pod. bez toho, aby do jeho myslenia zasahoval učiteľ alebo iní žiaci. Má pri ňom možnosť zvážiť postup svojej práce, opravovať prípadné chyby a pod. Nezanedbateľná je aj skutočnosť, že písomne opakovanie umožňuje učiteľovi v krátkom čase získať prehľad o vedomostiach všetkých žiakov. K písomnému opakovaniu možno zaradiť aj **praktické opakovanie** - zhotovovanie geometrických telies z papiera, príprava pomôcok na pokus žiaka a pod. Pri tomto žiak musí najskôr napr. vypočítať obvod, obsah, narysovať sieť telesa a až potom vystrihnúť a zostrojiť kočku, ihlan a pod.

Opakovači rozhovor - učiteľ rozhovorom so žiakmi upevňuje ich vedomosti.

Opakovanie s využitím učebnice a inej literatúry patrí tiež k významným fixačným metódam. Využíva sa vo vyučovacích hodinách, najmä však pri domácej príprave žiaka. Rozlišujeme **opakovanie zamerané na presné** (doslovné) **zapamätanie si textu** - básne, cudzie slová pri výučbe cudzieho jazyka, definície a pod. a **opakovanie zamerané na porozumenie textu** s cieľom, aby žiak vedel voľne reprodukovat' obsah učiva, vysvetliť jeho podstatu - zemepis, dejepis, fyzika atď. Ako sme už zdôraznili žiakov treba **učiť sa učiť** z literatúry. Aby toto učenie malo žiadúci efekt je potrebné:

vytvárať u žiakov **kladný vzťah** ku knihám (súčasná vydavateľská produkcia ponúka dostatok zaujímavých kníh - encyklopédie, slovníky atď.), viesť žiakov k pochopeniu **logiky prečítaného**, teda najskôr prečítanie celého textu, ktorý je predmetom opakovania (učenia), **rozdeliť študovaný text** na menšie, logické časti, v častiach **rozlíšiť podstatné od nepodstatného**, prácu s textom doplniť o **robenie si poznámok, výpisov, náčrtov**. Po týchto krokoch a analýze textu dochádza k vlastnému učeniu časti textu, k ich syntéze, k postupnému preopakovaniu jednotlivých častí a napokon k syntéze celého textu.

Z ďalších fixačných metód spomenieme: **besedu** zámierami na prehĺbenie učiva, **laboratórnu prácu, film, ilustráciu a dramatizáciu**. Veľa z toho čo sme pri týchto metódach uviedli pri expozícii učiva, je platné aj vtedy ak ich uplatňujeme ako fixačné, pravdaže, s tým rozdielom, že „ťažisko“ práce prechádza na žiaka (i keď to nemožno chápať doslovné). Upozorňujeme tiež na to, že vymenované fixačné metódy nevyčerpávajú možnú škálu metód. Aj pri fixácii je možné využiť metódu hry a jej rôzne obmeny, výpočtovú techniku, rôzne druhy samostatnej práce, diktáty, písomné práce - zamerané nie diagnosticky, ale fixačne.

Domáca úloha je pokračovaním učebnej činnosti žiaka v škole. Prispieva k prehĺbovaniu vedomostí, vedie k aplikácii na konkrétne skutočnosti. Dôležité je, aby žiak domácej úlohy rozumel, aby vychádzala z preberaného učiva. Nesmie žiaka preťažovať, nemožno ňou nahrádzať to, čo sa „nestihlo prebrať“ počas vyučovacej hodiny. Druhy domácej práce môžu byť rôzne - čítanie, písanie, kreslenie, zhotovovanie predmetov - pomôcok na vyučovanie a pod. Úloha, ktorú majú žiaci vypracovať (splniť) má byť skontrolovaná. Kontrola plní funkciu spätnej väzby pre učiteľa, zároveň prispieva k systematickej práci žiakov. Bez kontroly niektorí žiaci majú tendenciu vyhnúť sa práci na domácich úlohách.

Opakovanie a upevňovanie učiva je zamerané na konkrétne učivo - poučky, pravidlá, datumy atď. Lenže úlohou vyučovania nie je naučiť žiakov len konkrétnym vedomostiam a schopnostiam, ale tiež podporovať ich kognitívny rozvoj. Prirodzene, bolo by nesprávne nazdávať sa, že k tomuto rozvoju prispievajú len fixačné metódy, na druhej strane treba zase povedať, že ho významne podporujú - primeranosť a zrozumiteľnosť úloh, typy úloh vo vzťahu k veku žiaka, pochopenie a vysvetlenie si niektorých neúspechov žiaka a pod. (pozri Piagetovu teóriu o štádiách kognitívneho rozvoja). Nedostatkem doterajšej pedagogickej praxe bolo a je to, že sa spoliehame, akoby na „samovývin“ týchto procesov u žiaka. Možno síce pripustiť, že pod vplyvom učiva a učenia sa žiaka, sa kognitívne procesy rozvíjajú, avšak nie na takej kvalita-

tívnej úrovni, ako keď im venujeme systematickú pozornosť. Aj vo vzťahu k súčasnej pedagogickej praxi sú podnetné námety L. Mojžiška¹³, ktorý v súvislosti s načrtnutým hovorí o **intelektuálnom tréningu**.

Ten by mal podľa neho rešpektovať tieto didaktické požiadavky:

- mysleniu možno učiť predovšetkým myšlením, jeho aktivizáciou a postupným nácvikom, ktorý má svoju gradáciu (toto platí aj pre ďalšie poznávacie procesy - pozorovať učíme pozorovaním, pamäť rozvíjame pamäťovým učením a činnosťami vedúcimi k zapamätávaniu a pod.),

- poznávacie procesy možno nacvičiť a rozvíjať len postupne, so zvyšujúcimi sa nárokmi na ich prevedenie (od jednoduchších k zložitejším),

- intelektuálny nácvik musí rešpektovať požiadavky procesuálneho charakteru poznávacích procesov (systematickosť v myšlení, v rozvíjaní pamäti atď.),

- intelektuálny nácvik nemožno realizovať bez súčasného rozvíjania vedomostného fondu žiakov (vedomosti sú základom ďalšieho myslenia, tvorby predstáv atď., ale aj opačne, intelektuálny tréning pôsobí na zvyšovanie vedomostnej úrovne žiakov, na ďalší proces učenia),

- intelektuálny nácvik vyžaduje tiež rozvoj mravných, estetických, morálnych atď. vlastností osobnosti (žiak mravne vyspelý, schopný prekonávať prekážky a pod.).

Na rozvoj poznávacích procesov treba využívať každú vyučovaciu hodinu. Je potrebné voliť také metódy, ktoré toto umožňujú - rozhovor, rôzne druhy tvorivej samostatnej práce žiakov a pod. V opačnom prípade má vyučovanie dogmatický charakter, vedomosti žiakov sú málo využiteľné v praxi, nestávajú sa prostriedkom ich ďalšieho samovzdelávania atď. Nedostatočne rozvinuté poznávacie procesy sa negatívne prejavujú v ďalšom vzdelávaní sa žiaka. Tak ako pri predchádzajúcich metódach aj tu možno uviesť, že na intelektuálny tréning možno využiť prakticky všetky doteraz vymenované a aj ďalšie metódy. Ideme len o to, aby si učiteľ uviedomoval, že nielen množstvo učiva, ale aj systematický rozvoj osobnosti žiaka v kognitívnej oblasti sú rovnocenné a významné úlohy vyučovania. Dobrý učiteľ určite nepochybuje o tom, že jeho starostlivosť o kognitívny rozvoj sa mu viacnásobne vráti v neformálnych vedomostiach žiakov. Úvahu o tom, k čomu ešte aj v súčasnosti inklinuje prax v našich školách nechávame na čitateľa.

B. Metódy precvičovania a zdokonaľovania zručností - motorický tréning

Na príslušnom mieste sme uviedli, že obsahom vzdelania sú aj zručnosti, ktoré sa u žiaka postupne vyvíjajú a zdokonaľujú. (Etapy ich vývinu sme

opísali v 2. kapitole.) Na proces zdokonaľovania vplýva aj ich precvičovanie, čiže **motorický tréning**. Ten môže byť zameraný na zdokonaľovanie technických, pohybových a umelckých zručností.

Motorickým tréningom sledujeme to, aby si žiak osvojil komplex pohybov, pravdaže v úzkej spojitosti s vedomosťami (práca, šport, hra na hudobný nástroj a pod.). Pri pracovných, umelckých a pohybových zručnostiach hovoříme o nácviku a zdokonaľovaní motorických zručností. Didaktiky predmetov, v ktorých sa kladie dôraz na vytváranie zručností, majú pomerné dobre rozpracované procesy vytvárania precvičovania, upevňovania a zdokonaľovania zručností.

Z viacerých v literatúre uvedených po.r.t.-p /v pri precvičovaní zručností sa najčastejšie uvádza: zlepšovanie kvality vykonávaných činností, odstraňovanie nefedácií¹ -bytových pohybov pri činnosti, zrýchľovanie efektívnosti činností, plynulejšie vykonávanie činností a úkonov, spájanie a zlepšovanie koordinácie pohybov, znižovanie vplyvu rušivých činiteľov, znižovanie únavy, prenášanie pozornosti z výkonu činností na jej výsledok, zdokonaľovanie činností, ich prehľbovanie a systematizovanie, napokon dochádza k automatickej činnosti. Aj precvičovanie a zdokonaľovanie zručností musí byť spojené so slovnými a aj ďalšími metodami. Významnou metódou je **metoda kontrastu**, ktorá spočíva v tom, že porovnáva správne a nesprávne úkony, napr. držanie tela, držanie nástroj a, hádzanie loptou a pod.

Záverom treba poznamenať, že fixačné metódy majú významnú úlohu vo vyučovacom procese. Pomocou nich učiteľ dotvára a spresňuje vedomosti žiakov. So zreteľom na obsah učiva je potrebné využívať rôzne metódy. Zvlášť zdôrazňujeme požiadavku fixácie učiva v rôznych zmenených situáciách a umožnenie žiakom realizáciu ich vlastných tvorivých prístupov.

6.2.5 Metódy diagnostické a klasifikačné

Aj táto skupina metód patrí k dobre prepracovaným oblastiam didaktiky. Okrem L. Mojžiška sa nimi zaoberajú aj iní autori napr. J. Velikanič¹⁴, E. Stračár¹⁵ a ďalší.

Diagnostické a klasifikačné metódy plnia viaceré významné úlohy. Skôr ako pristúpime k ich podrobnejšiemu opisu, vysvetlíme základné pojmy, ktoré sú pri týchto metódach často frekventované, niekedy aj zamieňané. Ideme o následovne:

Diagnóza, diagnostikovať (z gréck) - znamená zistiť, určiť, rozpoznať, stanoviť a pod. V lekárskej terminológii ide o celkom bežný pojem. V ostatných rokoch ho do svojej terminológie prevzala aj didaktika a vyjadřujeme nim vlastne zistenie, určenie výsledkov učebnej činnosti žiakov.

Hodnotenie úzko súvisí s diagnózou a znamená konštatovanie istého stavu - písmom, slovom. Diagnóza a hodnotenie môžu vyústiť do číselného vyjadřenia, prípadne percentuálneho, potom hovoříme o klasifikácii.

Klasifikácia znamená vyjadřme hodnoty a úroveň výsledkov učebnej činnosti žiakov známku (prípadne bodmi, percentami).

Tieto pojmy nepoužíva len didaktika, ale aj teória výchovy.

Pomocou diagnostických metód sa učiteľ, ale aj žiaci presvedčujú o tom, ako sa daří plniť výchovnovzdelávacie úlohy, pomocou nich možno motivovať žiakov do učebnej činnosti. Plnia funkciu spätnej väzby, prispievajú k uvedomovaniu si potreby individuálneho prístupu učiteľa k žiakovi, informujú žiaka o jeho učebných výsledkoch, sú východiskom ďalšej organizácie a riadenia učebného procesu, vedú k systematickej práci učiteľa a žiakov a pod. Diagnostikovanie a klasifikácia žiakov, to nie je iba zisťovanie toho, čo žiaci vedia alebo nevedia. Skutočnosť je však taká, že v praxi mnohých učiteľov prevláda práve tento aspekt. Rovnako dôležité sú však aj tieto **funkcie**:

a/ motivačná - správne hodnotenie podporuje záujem o ďalšie učenie, pravdaže, iba vtedy ak učiteľ pristupuje k žiakovi citlivo, taktne a objektívne posudzuje ich výsledky,

b/ didaktická - učiteľ sa presvedča o svojej práci, to mu umožňuje skvalitniť ďalší priebeh vyučovania, výsledky učebnej činnosti žiakov sú často „zrkadlom“ práce učiteľa - spätá väzba (žiaka, nie každý učiteľ si to vždy uvedomuje a často hľadá chyby v žiakoch, v prostredí, namiesto toho, aby prehodnotoval svoju prácu), táto funkcia sa týka aj žiakov - zisťujú čo vedia, čo nevedia, čo sa treba naučiť a pod.,

c/ výchovná - správne a objektívne hodnotenie vedie žiaka k sebakritike a správnej kritike, k zodpovednosti za svoju prácu a pod.,

d/ spoločenská a profesijná - správne a objektívne hodnotenie pripravuje žiaka na zaradenie sa do spoločnosti, naznačuje jeho predpoklady pre ďalšie štúdium, k tejto stránke patrí aj to, že spoločnosť si vytvára názory o práci školy - počty žiakov hlásiacich sa na ďalšie štúdium, úspešnosť žiakov v rôznych predmetových olympiádach (aj medzinárodných) a pod.

e/ kontrolná - výsledky hodnotenia umožňujú učiteľovi posúdiť úroveň práce žiakov, ale aj posudzovať úroveň práce učiteľa kontrolnými orgánmi.

Vo výchovnovzdelávacom procese sa používajú viaceré diagnostické

metody. Učiteľ musí dbať na to, aby počas školského roka využil všetky metódy. Striedanie a obmieňanie metód prispieva k objektívnosti hodnotenia žiakov. Osobitne zdôrazňujeme, že diagnostické metódy a ich využívanie patria k veľmi citlivým oblastiam vyučovacieho procesu. Najmä pri nich je potrebný pedagogický takt učiteľa. Žiaci na skúšanie, hodnotenie a klasifikačnú vždy reagujú, práve preto je potrebné, aby učiteľ s týmito metódami pracoval zodpovedne a premyslené, aby respektoval individuálne osobitosti žiakov a pod. Správne využívanie diagnostických metód má veľký motivačný vplyv na žiakov, na ich vzťah k škole a učiteľovi. Najčastejšie sa zdôrazňuje, že diagnostickými metódami učiteľ zisťuje úroveň vedomostí žiakov, pričom sa zameriava najmä na:

- kvantitu vedomostí (koľko učiva žiak ovláda),
- kvalitu vedomostí (či ovláda podstatu učiva, či mu skutočne rozumie),
- praktické využívanie vedomostí (či vie učivo aplikovať).

Ako je však uvedené v závere nasledujúcej subkapitoly, učiteľ si musí všimnúť v procese diagnostikovania, hodnotenia a klasifikácie aj rad ďalších hľadísk.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa najčastejšie uplatňujú tieto metódy:

- a) klasické didaktické diagnostické metódy,
- b) diagnostické metódy vedeckovýskumného charakteru,
- c) metódy triedenia a interpretácie diagnostických údajov,
- d) metódy klasifikačné, didaktické charakteristiky a klasifikačná symbolika,
- e) slovné hodnotenie žiaka.

A. Klasické didaktické diagnostické metódy

Ústne skúšky (ústne skúšanie) - môžu mať orientačný charakter alebo môžu byť spojené s klasifikáciou. Realizujú sa rozhovorom alebo samostatným ústnym prejavom žiaka. Pri rozhovore je dôležité, aby učiteľ dbal na správnu metodiku rozhovoru - otázky musia byť jasné, jednoznačné, logicky presné, stylisticky správne. Podľa povahy učiva môžu byť zamerané na: reprodukovanie učiva, na porovnávanie údajov, na konštatovanie faktu, na zistenie príčiny atď. Samostatný prejav žiaka spočíva v tom, že súvisle odpovedá z učiva, ktoré sa naučil. Učiteľ odpoveď žiaka starostlivo sleduje a podľa potreby opravuje a usmŕňuje. Samostatný ústny prejav umožňuje učiteľovi posúdiť úroveň vedomostí žiaka, logické zvládnutie učiva, jeho aplikáciu, proces myslenia žiaka atď.

Písomné skúšky (písomné skúšanie) - diktáty, rôzne písomné práce, domáce úlohy (patrí sem i písomné maturitné skúšky a pod.) - spolu s ústnymi skúškami patria k najvýznamnejším diagnostickým metódam. Písomné skúšky sú pokladané za objektívnejšie ako ústné, pretože všetci žiaci pristupujú ku skúške v rovnakých podmienkach. V niektorých predmätach zohrávajú významnú úlohu (matematika, materinský jazyk - diktáty a pod.), v iných predmetoch je ich využívanie problematické (dejepis, občianska výchova a pod.) a možno ich využiť iba ako doplnujúce metódy - schéma, graf atď.).

Ústné a písomné skúšanie má svoje **výhody a nevýhody**, a preto ho treba striedať. Prednosti ústneho skúšania spočívajú v tom, že učiteľ (i žiaci) môžu reagovať na vyjadrenie spolužiaka, žiaka je možné usmieriť v odpovedi, upozorniť ho na podstatu odpovede a pod. Nevýhodou je, že časovo náročnejšie, deaktivizuje všetkých žiakov, niektorý žiak môže trpieť trémou a nevhodné odpovede atď. Prednosti písomného skúšania sú v tom, že zabezpečuje rovnaké podmienky všetkým žiakom, hodnotenie písomných prác je preukázateľné a prístupuje sa k nemu objektívnejšie, v kratšom čase získame prehľad o vedomostiach viacerých (všetkých) žiakov v triede, žiak má možnosť sústrediť sa atď. Nevýhodou je, že učiteľ nemá vždy možnosť upozorniť žiaka na chybu (napr. žiak v matematickej písomke nedopatrením zmení matematický symbol, a celý výsledok je nesprávny), proces myslenia žiaka učiteľ vidí sprostredkovaním, nie priamo.

Praktické skúšanie - sa využíva v predmätach pracovného vyučovania, telesnej výchovy, ale je ho možno využiť napr. aj v geometrii - zostrojiť z papiera hranol, vo fyzike, v chémii - uskutočniť pokus, zostrojiť jednoduchý model a pod. Pri praktickom skúšaní žiak musí aplikovať teoretické vedomosti, ktoré spája so zručnosťami. Je na škodu veci, že praktické skúšanie sa využíva iba ojedinele.

Didaktické testy - možno charakterizovať ako presné písomné skúšanie s viacerými prednosťami - rýchle vyskúšanie, rovnaké možnosti pre všetkých žiakov, objektivita hodnotenia, prispievajú k upevneniu učiva, odhalia medze v ovedomostiach žiakov a pod. Môžu mať rôzne formy:

a) voľba odpovede (Podčiarkni, kto napísal veľkú didaktiku: Rousseau, Herbart, Komenský, Quintilianus),

b) doplnenie odpovede (J. A. Komenský sa narodil v roku...),

c) verba kladnej alebo zápornej odpovede (Bol L. N. Tolstoj zastancem prísnej výchovy? Ano - Nie.),

d) odpoveď protikladu (Podčiarkni protiklad slova interakcia = vzťah, nesúlad, príbuznosť.),

- e) odpoveď po prečítaní textu (Po prečítaní textu žiak volí odpoveď.),
- f) odpoveď príbuznosti (Podčiarkni meno, ktoré nepatrí do tohto radu pedagógov: Komenský, Pestallozi, Dewey, Diesterweg.),
- g) test pozornosti (Pedagogika je veda o vyučovaní. Slovo pedagogika sa používa od čias Herbartu. Pozor: V texte sú dve chyby a slúžia ako príklad na test pozornosti!),
- h) test na zistenie poučiek, pravidiel atď. (Co je vyučovacia hodina?),
- ch/ zoradovanie odpovedí (Usporiadaj pedagógov podľa storočí: Kádner, Herbart, Ratke, Quintilianus.),
- i) grafický text (Žiak dokreslí chýbajúcu časť, doplní značku atď.).

Aj napriek niektorým prednostiam testov treba mať na zreteli, že žiak odpovedá schematicky, pri niektorých testoch odpoveď len uhádne, chyba interakcia učiteľa - žiak, nerešpektujú sa individuálne osobitosti žiaka, ktoré je možné rešpektovať pri ústnom skúšaní atď.

L. Mojžišek k týmto klasickým diagnostickým metódam zaraďuje aj **klasické výkonové skúšky** ako relatívne samostatnú skupinu metód. Smieť toho názoru, že to čo je predmetom ich zisťovania môže byť sice hodnotené aj samostatne, avšak často je hodnotenie výkonov súčasťou klasických metód. Ide o hodnotenie: - **čítaného textu** (rýchlosť čítania, intonácia hlasu a pod.),

- **písomného prejavu** (grafická úprava, estetická úprava a pod.),
- **obrazov a iných názorných pomôcok** (opis obrazu žiakom, vystihnutie podstaty obrazu, úroveň vyjadrovania a pod.),
- **pracovnej aktivity žiaka** (kvalita činnosti, výsledky činnosti, presnosť a pod.),
- **súvislého prejavu, referátu, tvorivého prístupu žiaka k práci a učivu**
- **hodnotenie heuristického postupu, tvorivého prejavu, organizačného výkonu žiaka a pod.**

Opis klasických diagnostických metód nám dostatočne naznačil, že skúšanie žiakov nie je iba zisťovanie toho čo vedia alebo nevedia, ale súčasne s tým aj ďalšie dotváranie vedomostí a výchovné pôsobenie na žiakov.

B. Malé formy vedeckovýskumných diagnostických metód

Sem patrí: **metoda pozorovania žiaka, pozorovanie v určitých situáciách, rozbor žiackych prác, exploračné metódy** (rozhovor, dotazník a anamnéza). Tieto metódy smieť analyzovali v časti o výskumných metódach v didaktike, a preto ich na tomto mieste neopisujeme. Poznamenávame, že sú veľmi významné a prispievajú k objektívnosti hodnotenia žiaka. Umožňujú

učiteľovi pochopiť prečo je žiak taký, aký je, prečo sa učí tak, ako sa učí a pod. Len na základe všestranného poznania učiteľ môže objektívne hodnotiť žiaka a jeho výsledky.

Výsledky skúšania, testov, pozorovania atď. učiteľ triedi, hodnotí, zaujíma k nim stanovisko, na základe čoho klasifikuje alebo slovné hodnotí žiakov.

Klasifikácia je vyjadrená známku, slovné hodnotenie krátkou charakteristikou žiaka. Klasifikácia môže byť priebežná - čiastkové výsledky žiaka, alebo súhrnná - na konci prvého a druhého polroku. Predmetom klasifikácie sú výsledky, ktoré žiak dosiahol v učebných predmetoch v súlade s požiadavkami učebných osnov, schopnosť používať vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky v konkrétnych situáciách a správanie žiaka podľa požiadaviek poriadku školy. Pri klasifikácii sa uplatňuje primeraná náročnosť a pedagogický takt, prihliada sa na vekové osobitosti žiakov, na prípadnú indispozíciu v učebných výkonoch. Výsledky sa hodnotia komplexne. L. Kolenčík správne zdôrazňuje, keď hovorí: „Hodnotenie a klasifikácia musia objektívne a výstižne odrážať úroveň vedomostí a zručností žiaka. Je nesprávne výsledok hodnotenia vyvolať z priemeru známok, pretože všetky známky nemajú rovnakú hodnotu, čo vyplýva zo psychologických a didaktických zákonitostí.“¹⁶

Hodnotenie a klasifikácia žiakov nemože byť iba subjektívnym pohľadom učiteľa na výkony žiakov. Proces hodnotenia a klasifikácie vychádza z ustanovenia zákona SNR č. 542/1990 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. V časti „Hodnotenie žiakov“ ustanovuje pravidla hodnotenia a klasifikácie. Na tomto základe sú vypracované „Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov“¹⁷, a to pre ZŠ, SŠ, strediska praktického vyučovania a špeciálne školy. Tieto pokyny v jednotlivých článkoch obsahujú napr. zásady hodnotenia a klasifikácie, získavanie podkladov na hodnotenie a klasifikáciu, stupne hodnotenia pri klasifikácii, výchovné opatrenia, postup pri hodnotení klasifikáciou atď.

Vzhľadom na prebiehajúce zmeny v našom školstve boli vypracované nové „Metodické pokyny...“, ktoré platia od septembra 1994. V porovnaní s predchádzajúcimi kladú doraz na komplexné hodnotenie žiaka, zvyrazňujú pedagogický prístup učiteľa k tejto významnej stránke výchovno-vzdelávacieho procesu. Na rozdiel od predchádzajúcich zásad umožňujú na 1. stupni ZŠ aj v 2. až 4. ročníku slovné hodnotenie, ak o to požiadajú rodičia vedenie školy.

Jednou zo základných povinností učiteľa je dokladné poznanie dokumentov upravujúcich hodnotenie a klasifikáciu žiakov.

Tendencie smerujú k odstraňovaniu „známkovania“ zo škôl a nahradenie stupňov hodnotenia (známok) slovným hodnotením.¹⁸ Pri tomto sa

vychádza z toho, že „známky“ majú málu informačnú hodnotu, zlé „známky“ pôsobia na žiakov stresujúco, ťažko (ak vôbec) nimi možno vyjadriť špecifické schopnosti žiaka, že „známky“ sú v nikách mnohých učiteľov viac-menej „donucovacím prostriedkom“ a pod.

Slovné hodnotenie žiaka odstraňuje tieto nedostatky. Skúsenosť? alternatívneho školstva, ale aj skúsenosti našich učiteľov sa prihovárajú za jeho širšie využívanie v praxi. Jeho prednosti spočívajú v tom, že má značný motivujúci účinok, žiak nepociťuje strach zo zlej „známky“, nevyvoláva toľko represívnych opatrení ako známka (za „zlu známku“ rodičia žiaka neraz trestajú, slovným vyjadrením sa dá kritika žiaka „zjemniť“, napr. „... fyzika Vášho syna vcelku zaujíma, len musí zlepšiť pozornosť a presnosť pri počítaní fyzikálnych príkladov...“) a pod. Za ymionku stojí aj to, že učiteľ sa „neskrýva z E-ii>:iku“, úle aj m vysviedčení slovné hodnotí žiaka, uvádza jeho kladné stránky, prípadne slovné vyjadruje, v čom má medzery v príslušnom predmete, čo mu spôsobuje problémy, čo sa musí doučiť a pod. To ho vedie k tomu, aby systematicky žiaka pozoroval, „študoval ho“ z pedagogicko-psychologických stránok, a nakoniec aj objektívne slovné zhodnotil. Pri slovnom hodnotení nejde o zamieňanie stupňov hodnotenia slovami, ale o podstatné viac. Slovné hodnotenie odstraňuje normatívnosť hodnotenia, čo dovoľuje viac pozornosti venovať individuálnym schopnostiam a záujmom žiaka. Na rozdiel od „známky“ možno veľa podrobne charakterizovať dosiahnutú úroveň žiaka. **Slovné hodnotenie má veľkú vypovedaciu hodnotu.** Napr. žiak je zo slovenského jazyka hodnotený stupňom „dobré“ - to nehovorí nič o tom, čo nevie, čo mu spôsobuje v tomto predmete problémy atď. V slovnom hodnotení sa to dá vyjadriť, dá sa ním usmieriť pozornosť na tu alebo onu stránku predmetu a pod. Nerozdeľuje žiakov na „dobrých a zlých“, ale vyjadruje konkrétne čo žiak vie, čo mu spôsobuje ťažkosti, v čom sa má zlepšiť a pod.

Slovné hodnotenie sa bude v budúcnosti vo výchovnovzdelávacom procese uplatňovať viac ako doposiaľ (v súčasnosti je možno slovné hodnotiť len na I. stupni ZŠ - myslíme tým hodnotenie vyjadrené na vysviedčení), čo súvisí aj s rozvojom alternatívneho školstva. Jeho uplatňovanie si žiada:

1. Zmeniť styl práce učiteľa - žiaci sa neučia pre „známky“ (často hovoria, „učím sa, aby som dostal dobrú známku“), „známka“ už nepôsobí ako meradlo na porovnanie s inými žiakmi, stratila sa jej „donucovacia“ hodnota a pod. Do popredia vystupujú motivácie činnosti učiteľa a vlastná motivácia žiaka.

2. Orientovať pozornosť učiteľa nielen na vedomostnú stránku žiaka, ale na jeho komplexné skúmanie a poznanie - jeho záujmy, prístup k učeniu, jeho problémy atď. V konkrétnej práci učiteľa to znamená dôsledné

využívanie poznatkov pedagogiky, psychológie, sociológie, biológie a iných vied.

3. viesť žiakov k tomu, aby vyučovanie a učenie nechápali ako nutné zlo, ale ako potrebu a možnosť vlastného samorozvíjania, rozvíjania ich schopností a záujmov.

4. viesť žiakov k sebahodnoteniu, k vyjadrovaniu sa o sebe, o svojich výsledkoch a na tomto základe hľadať cesty a možnosti vlastného sebazdokonaľovania.

5. Kooperovať so všetkými učiteľmi a výchovnými pracovníkmi, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiaka. Tým učiteľ získava komplexnejší a aj objektívnejší pohľad na ňo.

6. Neformálne spolupracovať s rodičmi, t. j. navzájom sa informovať o žiakovi, o výsledkoch jeho práce, o jeho postojoch k učeniu, o možnostiach jeho ďalšieho usmerňovania a pod.

Správne realizované slovné hodnotenie významne prispieva k humanizácii vzdelávania, pravdaže, nie samo osebe. Aj so slovným hodnotením učiteľ musí narábať veľa taktne a citlivo. Všeobecné sa totiž konštatujú jeho motivujúce účinky, prehlbovanie humanizácie vyučovania a rad ďalších predností. Lenže, aj slovným hodnotením môže učiteľ žiaka demotivovať, dotknúť sa jeho chovej stránky a pod. Dochádza k tomu vtedy, ak porovnáva výkony žiaka s mými žiakmi („... ty si to ešte nevypočítal? Skoro všetci žiaci sú už hotoví!“), ak dáva za vzor iného žiaka („... prečo neodpovedáš tak pekné ako XY!“). Ak v slovnom hodnotení prevládajú negatívne vyjadrenia učiteľa („... napriek upozomeniam nepozorujem u teba zlepšenie!“) a pod. Uvedenými myšlienkami chceme zdôrazniť to, že prechod zo „známkovania“ na slovné hodnotenie si žiada aj prípravu učiteľa na tvorivejšiu prácu so žiakmi. Nejde tu len o výmenu „známok“ za slová. Treba mať na zreteli aj to, že kým v klasickom hodnotení sa uplatňuje porovnávanie žiakov navzájom, v slovnom hodnotení „porovnáваме žiaka so sebou samým“ („dokázal si to“, „robíš pokroky“, „zabúdaš na...“ a pod.).

S klasickými diagnostickými metodami a malými formami vedeckovo-výskumných diagnostických metod sú spojené:

Metody triedenia diagnostických údajov - získané údaje treba analyzovať, syntetizovať, systematizovať, a tak dospievať ku komplexnému hodnoteniu.

Metody vyhodnocovania a zovšeobecňovania diagnostických údajov - interpretačné metódy - súvisia s predchádzajúcimi, sústredujú sa na Madame a vysvetlíme vzájemných súvislostí (žiak nedosahuje žiaduce výsledky).

pretože...), na hľadanie podstaty toho-ktorého javu. Tento proces sa završuje interpretáciou a zovšeobecnením, t.j. vyvedením záverov a odporúčaní pre ďalšiu prácu učiteľa i žiaka.

O **klasifikačných metódach a klasifikačnej symbolike** smie sa už zmieniť. Dodávame iba to, že učiteľ musí k hodnoteniu a klasifikácii pristupovať veľmi uvažlivo v súlade s už spomínanými dokumentmi. Do hodnotenia klasifikácie nesmie vnášať subjektívne pocity, nerobiť rozdiely medzi žiakmi a pod. Aj napriek tomu, že „Metodické pokyny...” vymedzujú rozsah požiadaviek na túktorú „známku”, zjednocujú požiadavky na skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu žiakov, predsa hovoríme o **aproximatívnosti hodnotenia** (aproximácia - priblíženie), t.j. klasifikácia je často len odhadom reálnych vedomostí a spôsobilostí žiaka (aj preto sa zdorazňuje, aby učiteľ využíval rôzne druhy skúšania, metódy vedúce k všestrannému poznaniu žiaka a pod., to vedie k „zjemňovaniu” alebo k odstraňovaniu aproximatívnosti). Aj tu dávame čitateľovi podnet na úvahu o aproximácii hodnotenia: Vyjadrujú napr. všetky „dvojky” v X ročníku z príslušného predmetu na Slovensku rovnakú úroveň vedomostí žiakov?

Pod **klasifikačnou symbolikou** sa rozumie: číslo (známka), jednotné slovné vyjadrenie (výborné, veľmi dobré...), vyjadrenie percentami, vyjadrenie opisom (pri slovnom hodnotení sa opisujú výkony, kvalita vedomostí, schopnosť ich aplikácie a pod.).

6.3 Účinnosť vyučovacej metódy

Z opisanej analýzy vyučovacích metód už čiastočne vyplynulo, že ich úlohou nie je iba „přenos” poznatkov, ale že plnia viaceré úlohy - **funkcie**. Učiteľ si ich musí sústavne pripomínať, no najmä dbať na ich plnenie. Vyučovacia metóda má byť:

1. informatívne nosná - aby žiakovi poskytovala plnohodnotné informácie z príslušného učiva a súčasne poskytovala aj širší rozhľad ako poskytuje učebnica, aby súčasne prispievala aj k vytváraniu zručností žiaka,

2. formatívne účinná - aby rozvíjala poznávacie procesy žiaka, ale aj formovala jeho osobnosť - vytrvalosť, náročnosť na svoju prácu, túžbu po ďalšom sebazvedelávaní a pod.,

3. výchovné účinná - aby učivo bolo súčasne výchovné využité, aby pôsobila na povahové vlastnosti žiaka - húževnatosť, presnosť, šetrnosť, vôľa, aktivita, iniciatíva, samostatnosť a pod.,

4. ekonomická - aby v krátkom čase dosiahla vytýčený výchovnovzdelávací cieľ,

5. prirodzená svojím priebehom a výsledkami - aby žiak mal pocit prirodzeného sprostredkovania učiva bez násilnosti, aby žiak porozumel učivu, vedel ho aplikovať pri ďalšom učení, vedel sa samostatne učiť s využitím metódy a pod.,

6. využiteľná v praxi - aby na jej základe vedel aplikovať učivo na ďalšie činnosti - prax, aby približovala školu k životu,

7. v súlade so systémom vedy a poznávania - aby respektovala vedeckú terminológiu, vzťahy medzi poznávanými predmetmi a javmi, aby zabezpečovala poznávanie v súlade s logickými zákonitosťami vyučovacieho procesu a poznávania,

8. motivačne pôsobivá - aby zaujala žiakov a vzbudila záujem o ďalšie učenie a samovzdelávanie,

9. primeraná k žiakovi - aby respektovala jeho vekové, ale aj individuálne osobitosti a z nich vyplývajúce špecifika,

10. primeraná učiteľovi - aby učiteľ využíval také metódy, ktoré zodpovedajú jeho vlastnostiam. Dôležité je však to, aby sa učiteľ neustále vzdelával v pedagogike, v psychológii, v odborných didaktikách, aby rozvíjal svoje pedagogické schopnosti, výsledkom čoho má byť, že učiteľ dokáže správne pracovať so všetkými vyučovacími metódami,

11. hygienická - aby učenie žiaka bolo v súlade s požiadavkami mentálnej a fyzickej hygieny (psychohygiena) - nepreťažovanie žiakov, predchádzanie rezignácii pred náročnosťou učiva, dodržiavanie hygienických požiadaviek pri práci v laboratóriu atď.

To, či vyučovacie metódy v dostatočnej miere vždy plnia vymenované funkcie nechávame tiež na úvahu čitateľa.

LITERATURA

1. Stračár, E.: Systém a metódy riadenia učebného procesu. Bratislava, SPN 1977, s. 83.
2. Mojžíšek, L.: Vyučovacie metódy. Praha, SPN 1975, s. 16.
3. Kádner, O.: Základy obecné pedagogiky. Díl III. Praha, Česká grafická unie 1926, s. 987 n.
4. Pavlík, O.: Didaktika. Bratislava, ŠN 1949, s. 154.
5. Lordkipanidze, O. D.: Zásady, organizace a metódy vyučování. Praha, SPN 1959, s. 135 n.

6. Stračár, E.: cit, práca, s. 84.
7. Toto delenie metod uvádzajú napr.: Pešek, Zd. a kol.: Didaktika. Bratislava, SPN 1965, s. i 19 n., Mojžišek, L.: 'Vyučovacie metody. Praha, SPN 1975.
8. O týchto otázkach bližšie napr. Langr, L.: Úloha motivace ve vyučování na ZŠ. Praha, SPN 1984,
Hrabal, V.- Man, F. - Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole Praha SPN 1984.
9. Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, s. 59.
10. Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1997, s. 44.
11. Tamtiež, s. 53.
12. Tamtiež, s. 123.
13. Mojžišek, L.: cit. práca, s. 215.
14. Veiikanič, J.: Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava, SPN 197,>
15. Stračár, E.: Preverovanie žiackych vedomostí. Bratislava, SPN 1958.
16. Kolenčík, L.: Didaktika. Teória vyučovania. Nitra. VŠP 1993, s. 56
17. Metodické pokyny ns. hodnotenie klasiřik&cL ;.ii?ie-<- ZŠ 'JóHeFské noviny č. 24/1994, s. 7-9.
18. Schimunek, P. F.: Slovní hodiK-cení žáků. Praha, Ponál 1993.
Kol. autorov: Známa alebo slovo? Martin, ŠS 1994. - V týchto publikáciach čitateľ najde podrobnejšiu analýzu a aj skúsenosti učiteFov so slovným hodnotením.

7. ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA

Vyučovacie metody, zásady a formy spolu úzko súvisia. Metody dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať, aby boli dosiahnuté výchovnovzdelávacie ciele, zásady určujú požiadavky na priebeh výchovnovzdelávacieho procesu a obsah vzdelania, organizačné formy sa zaoberajú tým, ako ho organizovať.

7.1 Pojem; organizačné formy

Definovanie organizačnej formy nie je v pedagogickej a didaktickej literatúre tiež jednotné. Vyplýva to zo zložitosti a mnohostrannosti vyučovania, čo vedie k tomu, že autoři zdôrazňujú tu, alebo onu stránku organizačnej formy. Ako príklad uvedieme definície niektorých autorov. A. Vinšalek uvá-dza: „Pod pojmom organizačnej formy vyučovania chápeme speciálne organizovanú činnosť žiakov a učiteľov, ktorá má určitý poriadok a režim.“¹ Autor tu zdôrazňuje iba organizáciu činností. J. Veiikanič v definícii okrem organizačného usporiadania podmienok uvádza i ďalšie aspekty. Pod pojmom organizačná forma vyučovania rozumie: „... organizačne usporiadanie podmienok na realizovanie obsahu vyučovania při uplatňování jedné alebo více různých metod vhodných vyučovacích prostředků a při respektování didaktických principů.“² Toto definovanie je výstižnejšie, avšak je možno ho ďalej precizovať tým, že zdôrazníme čas. S prihliadnutím na faktor času, ktorý při organizačnej formě zdôrazňuje L. Mojžišek³, smě toho názoru, že **„4>rganí7ačná forma vyučovania je časová jednotka zameraná na realizovanie obsahu vyučovania a výchovnovzdelávacích cid'ov, pričom sa uplatňujú a využívajú viaceré výchovnovzdelávacie metody a prostried-ky, rešpektujú didaktické zásady a je v něj interakcia medzi učitePom a žiakom. Toto vymedzenie umožňuje chápať formu ako časovú jednotku“** (co je významné a nedovoFuje jej zamieňanie s metódou alebo zásadou, s čím sa často stretávame u študentov, ale i učiteFov). Ak berieme do úvahy časové hFadisko, potom **organizačná forma nie je len vyučovacia hodina, ale aj vychádzka, výlet, exkurzia a pod.** Je zameraná na obsah učiva a ciele.

pričom zdôrazňujeme jednotu výchovnovzdelávacieho pôsobenia. Okrem metod, zásad a prostriedkov sa významné uplatňuje interakcia učiteľ - žiak, čomu didaktika v ostatných rokoch venuje zvýšenu pozornosť. Prevládajúcou organizačnou formou vyučovania na školách je ešte i dnes vyučovacia hodina.

7.2 Klasifikácia (triedenie) organizačných foriem vyučovania

Klasifikácia organizačných foriem vyučovania je jednoduchšia ako klasifikácia vyučovacích metod. Z doposiaľ uvedeného vyplynulo, že organizačné formy sa dávajú do vzťahu s vyučovaním v školských podmienkach. L. Mojžišeldje však toho názoru, že ich je možno rozšíriť, resp. brať do úvahy aj organizačné formy mimoškolského vzdelávania. Potom hovoríme o školských organizačných formách vyučovania a o mimoškolských organizačných formách vzdelávania.

K najzákladnejším hromadným organizačným formám vyučovania v škole patrí vyučovacia hodina. **Vyučovacie hodiny môžu mať rôzne zameranie, a preto hovoríme o hodinách z týchto hľadísk:**

1. Z hľadiska metodického postupu. Sem patria hodiny: základná, zvlášť typy hodín, hodina filmovej projekcie, hodina besedy, hodina práce s knihou, ale aj hodina - exkurzia alebo vychádzka, hodina v laboratórií, na školskom pozemku a pod.

2. Z hľadiska funkcie v systéme vyučovania. Tu hovoríme o hodinách úvodných (na začiatku školského roka), hodinách preberania nového učiva, aplikačných, zhrňujúcich, záverečných (na konci školského roka), o výletoch.

3. Z hľadiska obsahu vyučovania. Sem možno zaradiť všetky hodiny podľa predmetov, ktoré obsahuje učebný plán tej-ktorej školy (hodiny matematického vyučovania, jazykového vyučovania, hudobnej výchovy atď.).

Hľadisko metodického postupu a funkcie vo vyučovaní sa uvádza najčastejšie.

K organizačným formám školského vyučovania patria i formy skupinového vyučovania:

- a) hodina v menejtriednej škole,
- b) hodina s využitím princípov vnútornej diferenciácie,
- c) hodina skupinového vyučovania.

K formám individuálneho školského vyučovania patria:

- a) domáce úlohy,
- b) individuálna výučba v jazykovom laboratórii,
- c) hodina samostatnej práce s učebnicou alebo inou literatúrou,
- d) hodiny samoučenia pomocou techniky — televízia, magnetofón atď.,
- e) hodiny programovaného vyučovania.

Formy mimoškolského vzdelávania v tomto texte neanalyzujeme.

Poznamenávame, že môžu byť:

- a) hromadné (prenášky, besedy, filmy atď.),
- b) skupinové (záujmové združenia, poznávacia turistika atď.),
- c) individuálne (učenie sa cudziemu jazyku, zdokonaľovanie sa v hre na hudobný nástroj atď.).

Realizujú sa na pracoviskách, v kultúrnych zariadeniach, ale aj v rodinách (domáca príprava na vyučovanie, beseda rodičov s deťmi, poučanie detí atď.). Organizované formy mimoškolského vzdelávania si zasluhujú pozornosť pedagogiky, pretože plnia dôležitú funkciu permanentného vzdelávania, význam ktorého sa neustále zväčšuje. Podrobnejšie pozri napr. V. Jůva⁵, P. Paska⁶.

7.3 Vyučovacia hodina

J. Velikanič pod vyučovacou hodinou rozumie: „... **takú 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 respektovaní didaktických princípov.**“⁷ L. Mojžišek uvádza: „Vyučovacia hodina, presnejšie vyučovacia jednotka, je relatívne uza-vretým útvarom organizácie učebnej práce objektu i subjektu vyučovania a výchovy, t.j. učiteľa a žiaka, útvarom, v ktorom sú plnené ciele a úlohy vyučovania a výchovy, s didaktickým a výchovným zámerom sú využité vyučovacie, a tiež výchovné metódy. Vo vzťahu k celému systému vyučovania je hodina len článok, prvok, komponent v komplexe vyučovacích hodín.“⁸

Vyučovacia hodina je relatívne uzavretá jednotka vyučovacieho procesu, ktorá sa skladá z viacerých častí - článkov tvoriacich **struktúru vyučovacej hodiny**. Najčastejšie sa uplatňuje nasledovná štruktúra:

- i a) organizačná časť hodiny.
- b) kontrola domácej úlohy,
 - c) opakovanie učiva (môže i nemusí byť spojené s hodnotením),
 - d) vytváranie nových vedomostí, zručností a návykov (viacerými metódami),
 - e) opakovanie a upevňovanie prebratého učiva (viacerými metódami a v nových zmenených situáciách),
 - f) uloženie domácej úlohy,
 - g) krátké zhodnotenie práce,
 - h) záver vyučovacej hodiny.

Hodina, ktorá má takúto štruktúru, sa nazýva hodina základného typu, rovnocenné názvy sú klasická, zmiešaná, kombinovaná. Z uvedenej štruktúry vidno, že učiteľ v nej plní viaceré didaktické funkcie. Takáto štruktúra hodiny je najčastejšia (z toho je aj názov základná, klasická, pojmy zmiešaná a kombinovaná naznačujú plnenie viacerých funkcií). Chceme pri nej zdôrazniť, že často sa zabúda na zhodnotenie hodiny, ide o časovo nenáročný úsek, avšak so značným motivačným účinkom. Ak učiteľ vyjadrí, že hodina bola dobrá, že sa splnili ciele, alebo, že na budúcej hodine bude potrebné čo-to ešte dotvárať a pod., má to jednak motivačný účinok a jednak je to aj spätná väzba pre žiakov.

i Ak však učiteľ spolu so žiakmi plní len jednu didaktickú funkciu, hovoríme o zvláštnom type vyučovacej hodiny, napr. hodina osvojovania nových vedomostí, hodina opakovania a upevňovania učiva, hodina využívania vedomostí a zručností v praxi, hodina skúšania a hodnotenia vedomostí žiakov a pod. Zvlášť však upozorňujeme na to, že hoci tieto hodiny sú zamerané jednostranne, činnosti učiteľa a žiakov musia byť rôznorodé. (V opačnom prípade dochádza k únavě žiakov, znižovaniu ich pozornosti, aktivity atď.) Pre pochopenie uvedieme príklad - hodina vytvárania nových vedomostí neznamená, že učiteľ bude 45 minút iba vysvetľovať nové učivo. Niekoľko minút bude vysvetľovať, potom môže viesť so žiakmi rozhovor, neskôr premietne film alebo diafilm atď. Ani hodina skúšania a hodnotenia neznamená, že učiteľ bude 45 minút individuálne skúšať žiakov. Môže 2-3 žiakov vyskúšať individuálne, potom môže využiť krátky didaktický test, ďalej môže preskúšať vedomosti žiakov inou pútavou metódou, napr. metódou hry atď. Požiadavku striedania činností učiteľa a žiakov nezďorazňujeme náhodne - spomeňme si ako sme v škole prežívali hodiny skúšania, hodiny, keď sme boli len jednostranne zamestnaní - počúvaním, písaním a pod.

Treba zdôrazniť aj to, že štruktúru vyučovacej metódy nemožno chápať dogmaticky. Jednotlivé časti sa predsa prelínajú, napr. opakovanie, no najmä upevňovanie nového učiva si nemožno predstavovať tak, že musí nasledovať až a len po predchádzajúcej etapě. Už aj počas preberania nového učiva učiteľ súčasne učivo upevňuje - krátké otázky pre žiakov (mikrodiagnóza), ani uloženie domácej úlohy nemusí byť len v závere hodiny — ale už aj počas vysvetľovania, pravdaže, v závere hodiny ju pripomenie. Niektoré časti môže aj vynechať (kontrolu domácej úlohy môže učiteľ niekedy vykonať i po vyučovaní a jej zhodnotenie oznámi na ďalšej hodine, nie na každej hodine je potrebné dávať domácu úlohu - jej veľice množstvo môže svedčiť o nedosta-točnej práci na hodine), ba ani opakovanie z minulých hodín nemusí byť samostatnou časťou, môže byť spojené s vytváraním nových vedomostí metódou rozhovoru a pod.

Učiteľ sa na vyučovaciu hodinu musí vždy starostlivo pripraviť, premyslieť si jej štruktúru, činnosti žiakov, časové zaradenie pomôcok a pod. Zdôrazníme však to, že v prípade potreby učiteľ upustí od svojej prípravy, priebeh a organizáciu vyučovacej hodiny prispôbuje reálnej skutočnosti. Napr. učiteľ má v úmysle prebrať nové učivo, ale opakovanie predchádzajúceho učiva odhalilo medzery vo vedomostiach žiakov a pod., bolo by chybou, ak by učiteľ preberal nové učivo, hoci to má v úmysle. Musí reagovať na vzniknutú situáciu, t.j. opätovne sa vrátiť k prv prebratému učivu, vysvetliť, preopakovať, upevniť, spresniť a pod.

Využívaním viacerých metód, striedaním činností žiakov (priama práca učiteľa so žiakmi a samostatná práca žiakov), učiteľ rozvíja ich poznávaciu schopnosť, aktivitu, samostatnosť a tvorivosť. V súvislosti s vyučovacou hodinou sa často zdôrazňuje jej efektívnosť. Aby bola skutočne efektívnou, je treba mať na zreteli nasledovné požiadavky:

- a) presné dodržiavať a efektívne využiť čas vyučovacej hodiny,
- b) v komunikácii so žiakmi vylúčiť redundancie (nadbytočné) slová a vety, c/ starostlivo pripraviť organizáciu práce, t.j. čo najmenej stratiť rôznymi „organizačnými úlohami“,
- d) pozvoľný - nerušený prechod z jednej časti hodiny do inej,
- e) udržiavať aktivitu všetkých žiakov počas celej hodiny,
- f) rešpektovať individuálne osobitosti žiakov, ale tak, aby boli využité na aktívnu učebnú činnosť.

[\"Efektívnosť\" vyučovacej hodiny nemožno posudzovať len z hľadiska využitia času, ale predovšetkým z hľadiska aktivity žiakov, úrovně osvojených vedomostí atď.] Aj napriek tomu však uvedieme jednoduchý vzorec

o výpočte % využitia času na hodine. Vzorec vyjadruje pomer skutočne využitého času a nominálneho času, t.j. díky hodiny. Na prvý pohľad sa zdá, že uvedenie počtu žiakov je zbytočné (z matematického hľadiska), ide tu však o vyjadrenie toho, že skutočne využitý čas je súčin času aktívne pracujúcich žiakov a ich počtu.

vzorec A

$$E = \frac{\text{Ž. č}}{\text{Ž. h}} \cdot 100$$

Ž = počet žiakov v triede

č = počet minút aktívnej práce žiakov

h = počet minút vyučovacej hodiny

Predpokladajme, že v triede je 30 žiakov a že učiteľ riadi ich činnosti a učebnú činnosť tak, že je využitá každá minúta. Potom:

výpočet B

$$E = \frac{30 \cdot 45}{30 \cdot 45} \cdot 100 = \frac{1350}{1350} \cdot 100 = 100\%$$

Bol by to ideálny stav. Skutočnosť je však taká, že 100 % využitie času možno predpokladať iba málokedy. Príčinou toho sú tzv. nutné stratové časy (zápis učiva do triednej knihy, príprava pomôcky na expozíciu atď.), ale aj straty zavinené učiteľom (oneskorený príchod na hodinu, zlá organizácia práce, napr. pri kontrole domácej úlohy, pri individuálnom skúšaní žiakov atď.). Predpokladajme, že zo 45 minút stratíme len 8 minút. Potom:

výpočet C

$$E = \frac{30 \cdot 37}{30 \cdot 45} \cdot 100 = \frac{1110}{1350} \cdot 100 = 82,2\%$$

Este aj 82 % by sme mohli považovať za pomerne vysoké %. Tieto percentá sa veľmi znižujú tým, že nie všetci žiaci na hodine aktívne pracujú. Výskumy dokazujú, že vyučovacie hodiny sú na prácu žiakov využité v priemere okolo 50 %, ba neraz i menej. Z toho plynie požiadavka dôkladnej prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu, ktorá má vyústiť do správnej organizácie práce žiakov tak, aby boli čo najviac aktívni. Didaktika i v súčasnosti vyučovacej hodine venuje veľkú pozornosť a presadzuje takú organizačnú prácu na hodine, ktorá všestranné aktivizuje žiakov. Takýto prístup k hodine, to už nie je len vysvetľovanie učiva, ale aj práca s knihou, porovnávanie predmetov a javov, vyvodzovanie záverov žiakmi, tvorivá samostatná práca žiakov atď. Z naznačeného vyplýva, že štruktúru vyučovacej hodiny treba vždy prispôsobiť cieľom učiva, žiakom, momentálnej situácii atď., t.j. nechápať ju ako nemenný dogmatický postup vo vyučovaní. Rôzne obmeny a kritéria hodnotenia vyučovacích hodín uvádza napr. L. Mihálik⁹.

7.4 Tvorivý prístup k vyučovacej hodine

Klasická vyučovacia hodina patrila a aj patrí k prevládajúcim organizačným formám vyučovania. Na príslušných miestach sme už uviedli, že aj napriek modernizačným a inovačným tendenciám bude ešte veľa rokov pretrvávajúcou formou vo vyučovaní. Avšak ani toto konštatovanie neznamená, že nemožno k nej tvorivo pristupovať a inovovať ju. **Cieľom je organizovať ju tak, aby nebola chápaná a v praxi aj realizovaná podľa istej schémy, ale aby sa hodiny vyznačovali značnou variabilitou v závislosti od obsahu preberaného učiva, výchovno-vzdelávacích cieľov, aby každý hodina poskytovala priestor na bohaté a tvorivé činnosti žiakov a pod.** Tieto požiadavky si v podstate uvedomuje každý učiteľ a vie uviesť dosť dôvodov, prečo sa majú vyučovacie hodiny od seba odlišovať. Lenže, spomeňme si na roky vlastnej školskej dochádzky a odpovedajme si na to, či sa vyučovacie hodiny toho-ktorého učiteľa skutočne odlišovali, či sme s napálím a záujmom očakávali čím novým nás prekvapí, alebo či sme už vopred poznali a očakávali za-užívaný stereotyp - kontrola domácej úlohy, skúšanie, vysvetlenie nového učiva, jeho preopakovanie a uloženie domácej úlohy. Takúto schému klasickej vyučovacej hodiny uvádzame aj v predchádzajúcej kapitole. Namiesto je teda otázka: V čom spočíva tvorivosť učiteľa vo vyučovacej hodine? Pozorný a domýšľavý čitateľ z konceptu ostatného textu už iste vie, alebo by mal

vedieť, ako sa dá tvorivo pristupovať k vyučovacej hodine. Pre pochopenie aspoň v stručnosti načrtujeme niektoré možnosti.

Domácu úlohu možno skontrolovať „klasicky“ - prezrieť, podpísať, v krátkostřfiodňotiť. Možno ju však kontrolovať aj inak - vzájomná kontrola úloh žiakmi, vyjadrovania žiakov o tom, ako úlohu spracúvali, čo k spracúvaniu využili, čo im spôsobovalo pri úlohe problémy a pod. Kontrola úlohy a jej hodnotenie nemá byť spojené s represívnymi opatreniami, pretože úloha plní aj významnú spämu vazbu pre učiteľa. V súvislosti s domácou úlohou sa žiada poznamenať, že má byť sice pokračovaním práce v škole, ale nikdy **nie prenos vyučovacích povinností a úloh učiteľa na domácu prácu žiakov**.

Skúšanie je, žiaľ, ešte i dnes zameriavané spravidla len na to, aby sa zisti-lo, čo žiak vie, čo sa naučil, a čo nie. To je však len jedna stránka, druhou je, xistiť <fj to, prečo prípadne žiak učivo neovláda - o týchto otázkach sa tiež píše v iných častiach tejto práce. Ak máme na zřeteli modernizáciu a tvorí-vosť vo vyučovacej hodine, potom v rámci tohto nemožno vynechať ani skúšanie. Skúšanie, to nemusí byť iba najčastejšie využívaná individuálna alebo písomná metóda. Nápaditosť učiteľa a jeho tvorivosť sa majú prejavovať aj v tejto etape vyučovacieho procesu. Striedanie a obmena metod skúšania patria k samozrejmým. Okrem toho možno využívať napr. skúšanie žiakov navzájom - dvojica žiakov si dáva otázky, vzájomná komunikácia žiakov o učíve, skúšanie a preverovanie pomocou rôznych obrazov a textov - dopínanie, hřadanie chyb, dokresřovanie atď. Jednotlivé predmety poskytujú rôzne možnosti. Tvorivý prístup ku skúšaní a preverovaniu vedomostí a zručností žiakov odstraňuje z vyučovacej hodiny formálnosť, žiakom pomáha prekonávať strach z tejto časti hodiny, vyučovanie je pre žiakov prirodze-nejšie a v konečnom dôsledku aj humánnějšie. Správne, a aj zaujímavo organizované má nesmierny didaktický účinok - žiak sa necháva skúšania, porovnáva a konfrontuje svoje vedomosti s inými žiakmi, dotvára si vedomosti, nebojí sa vyjadriť problémy, s ktorými sa stretol pri učení daného učíva.

O tom, ako by málo byť organizované sprostredkúvanie nového učíva, sa tiež zmieňujeme vo viacerých častiach. Tu z hřadiska tvorivého prístupu k vyučovacej hodine zdôrazňujeme to, že súčasná didaktika už nepreferuje klasické vysvetřovanie učíva, pri ktorom je činný spravidla učiteľ, ale zdôrazňuje také sprostredkúvanie, v ktorom sú aktívni žiaci. Nezakřvame, že takto organizované sprostredkúvanie nového učíva je pre učiteľa náročnejšie z hřadiska jeho prípravy na vyučovanie a aj na samotnú organizačnú prácu. Určité je ľahšie a jednoduchšie v súvislom texte, v istom časovom úseku žiakom učivo vysvetřiť, opísať predmet a pod., ako napr. viesť so žiakmi rozhovor, viesť

ich ku vzájomnej komunikácii zameranej na osvojenie si nového učíva, poskytnuť im priestor na tvorivé zamýřľanie sa nad učívom a pod. Lenže, a to je to podstatné, je rozdiel v úrovni osvojenia učíva vtedy, ak ho sprostredkúva učiteľ, a ak sa na tomto podieľajú aktívnou činnosťou žiaci. Z naznačeného vyplýva, že aj v klasickej vyučovacej hodine sú možné modernizačné a tvorivé prístupy - rôzne problémové situácie a z nich vyvodzovanie nového učíva, rôzne druhy spolupráce žiakov - párová práca, skupinová práca, diferencovaná práca a pod.

Uvedené myřlienky možno vzťahovať aj na prvotné opakovanie a upevňovanie prebratého učíva. Súčasná didaktika zásadne odmieta mechanické opakovanie a reprodukovanie, v ňom skutočne nespočívá podstata, nevedie k trvácny a využiteľným vedomostiam. Aj samotné opakovanie musí byť motivujúce, musí umožniť žiakom preveriť si vedomosti v tak často spomínaných zmeněných situáciách, v nových podmienkach. Obmena úloh, nápady žiakov, samozřejmé vo vzťahu k učívu, pretransformovanie učíva na praktický život a pod., len to môže byť prínosom k jeho hľbšiemu pochopeniu.

Tieto prístupy je možno charakterizovať ako istú **vnútornú modernizáciu vyučovacej hodiny**. Významná úloha tu pripadá zodpovednej príprave učiteľa na vyučovanie a prispôbovanie činnosti učiteľa a žiakov k aktuálnej situácii na vyučovacej hodine. To si vyžaduje zo strany učiteľa starostlivú didaktickú analýzu učíva, t.j. jeho rozbor z viacerých hřadísk - obťažnosť učíva a z ňo vyplývajúcej úlohy pre činnosť učiteľa, ale aj žiakov. Čím je učivo náročnejšie, tým väčšiu pozornosť mu učiteľ musí venovať, tým lepšie musí premyslieť adekvátne metódy sprostredkovania s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky.

V súvislosti s vyučovacou hodinou sa spravidla zdôrazňuje jej cieľ - čomusi naučiť, cosi dosiahnuť a pod. Je to správne, ale nestačí iba vytýčenie konečného cieľa hodiny. Motivačne účinné je stanoviť viacero čiastkových cieřov v štruktúre vyučovacej hodiny. To umožňuje aj žiakom „kontrolovať“ proces vedúci ku konečnému cieřu.

Isteže, bolo by možné vymenúvať aj ďalšie aspekty a možnosti tvorivých prístupov k vyučovacej hodine. Určujúcim kritériom je to, do akej miery sú na vyučovacej hodine aktívni žiaci (pripomínáme, že aktivita, to nie je iba hlásenie sa žiakov alebo prezentácia ich vedomostí). Ďalšie možnosti, ktoré už významnejšie zasahujú štruktúru vyučovacej hodiny, činnosti učiteľa i žiakov sú opísané v častiach - Problémové vyučovanie, Diferencované vyučovanie, Skupinové vyučovanie. Veľa podnetov aj pre klasicke vyučovacie hodiny ponuka alternatívne vyučovanie.

7.5 Vychádzka, exkurzia, výlet

K často využívaným organizačným formám vyučovania patria vychádzka (najmä na I. stupni ZŠ), exkurzia a na konci školského roka výlet.

Vychádzka - umožňuje žiakovi poznávať predmety a javy, ktoré sú v blízkosti školy. Je bezprostredné pozorovanie a poznávanie prispieva k vytvárania správnych predstáv a vedomostí. Je spravidla časovo kratšia (len niekoľko hodín) - do parku, k rybníku, na pole a pod.

Exkurzia (z lat. excurro - vybieham, vychádzam) - plní tie isté úlohy ako vychádzka. Je ju však potrebné pripravovať s väčším časovým predstihom, najmä ak ide o exkurziu do výrobného podniku. Podľa zamerania poznáme exkurzie: vlastivedné, historické, zemepisné, prírodovedné a exkurzie do výrobných podnikov. Vychádzka i exkurzia môžu byť zamerané monotematicky (na jeden predmet, jav), alebo môžu mať charakter komplexnosti (pozorovanie viacerých predmetov, javov, z viacerých odborov). Vychádzka a exkurzia majú veľký vzdelávací účinok. Spočíva v tom, že žiaci pozorujú predmety a javy, pracovný proces a jeho výsledky atď. v skutočných podmienkach, čím získavajú správne a komplexnejšie vedomosti. Okrem didaktickej hodnoty majú i veľkú **výchovnú hodnotu** - formovanie vzťahu k prírode, k jej ochrane, poznávanie práce atď. Aby vychádzka a exkurzia splnili vzdelávacie a výchovné ciele, je potrebné:

a) **dokladná príprava učiteľa** - vytýčenie cieľa, výber metód, preskúmanie miesta, prípadná príprava sprievodcu a pod.,

b) **dokladná príprava žiakov** - musia poznať ciele pozorovania, význam, prípadne rozdelenie do skupín, poučenie o správaní sa, aby nedošlo k úrazu a pod.,

c) **počas vlastnej exkurzie, vychádzky** - využívať vhodné vysvetlenie, upriamovať pozornosť žiakov na podstatu pozorovaných predmetov a javov, pôsobiť na žiakov výchovne, dbať na ich bezpečnosť a pod.,

d) **využitie vychádzky a exkurzie** - slúži k prehĺbovaniu získaných poznatkov, učiteľ overuje, čo si žiaci zapamätali, nejasnosti a nepresnosti odstraňuje vysvetľovaním alebo inými metódami, v ďalšej učebnej činnosti žiaci pracujú s materiálom, ktorý získali, a pod.

Výlet - sa uskutočňuje na konci školského roka. Okrem oddychovo-rekreačného charakteru má **významné vzdelávacie a výchovné ciele**. Tie spočívajú v tom, že umožňuje žiakovi poznať tie obsahy učiva, ktoré nie sú dostupné počas školského roka. Výlet treba plánovať tak, aby bol priradený žiakovi, aby žiaci neboli „presýtení“ množstvom pozorovaní. Na druhej strane

treba zasa zdôrazniť to, aby výlet bol využitý z hľadiska viacerých predmetov. Aj pre výlet platia požiadavky: príprava učiteľa(-ov), príprava žiakov, dokladné organizačné zabezpečenie (otváracie hodiny múzeí, galérií, povolenie vstupu do podniku a pod.), dodržiavanie bezpečnostných opatrení, využitie výletu na vzdelávacie a výchovné ciele.

Tieto organizačné formy sú, najmä študentami učiteľa, považované za jednoduché - skutočne len ako „vychádzka“ alebo „výlet“. Hlbšia úvaha nad nimi presvedčí o tom, že ak majú byť didakticky prínosné, potom by sme mohli povedať aj to, že sú nepomerné náročnejšie na prípravu učiteľa a žiakov ako vyučovací hodina v triede. Vedomé neopisujeme podrobnú metodiku ich prípravy učiteľa, má byť aj záležitosťou žiakov. Výber cesty výletu, jej vyhodnotenie, spracovanie podrobného itinerára, príprava a opis cesty a jej využitia počas výletu a pod., to sú tvorivé činnosti žiakov, ktoré vedú k neformálnemu uplatňovaniu medzipredmetových vzťahov, k neformálnej skupinovej a projektovej práci žiakov atď.

Na záver tejto kapitoly poznamenávame, že v porovnaní s predchádzajúcimi je stručnejšia, avšak nie preto, že by išlo o menej významnú oblasť didaktiky, ale preto, že viaceré otázky týkajúce sa organizačných foriem najde čitateľ aj v ďalších kapitolách.

LITERATURA

1. Vinšálek, A.: Didaktika. Praha, SPN 1978, s. 164.
2. Velikanič, J.: Organizačné formy vyučovania na školách I. a II. cyklu. Bratislava, SPN 1967, s. 12.
3. Mojžišek, L.: Vyučovací formy. Praha, SPN 1973, s. 5.
4. Mojžišek, L.: cit. práca, s. 35.
5. Jůva, V.: Mimoškolská výchova dospělých. Bratislava, Obzor 1984.
6. Paska, P.: Základy pedagogiky dospělých. Bratislava, Obzor 1976.
7. Velikanič, J.: Pedagogika pro pedagogické fakulty vysokých škol. Bratislava, SPN 1978, s. 258.
8. Mojžišek, L.: Vyučovací hodina. Praha, SPN 1984, s. 9.
9. Mihalík, L.: Analýza vyučovací hodiny. Bratislava, SPN 1988.

8. UČEBNÉ POMÓCKY A DIDAKTICKÁ TECHNIKA

O význame učebných pomôcok a didaktickéj techniky smie sa na niektorých miestach v texte zmienili priamo, na inom mieste ich význam vyplýva z konceptu preberanej témy - vyučovacie metódy, vyučovacie zásady a pod.

8.1 Pojem u ebných pomôcok a didaktickej techniky

Tak, ako pri ostatných pojmoch didaktiky, aj tu musíme konstatovať, že v literatúre sa stretávame s rozličnými prístupmi a rozličným chápaním pomôcok a didaktickej techniky. (XŠimoflík nerozlišuje medzi pomôckami a technikou a používa pojem - vyučovacie prostriedky. Podľa neho pod pojmom vyučovacie prostriedky: „... zahrňame všetky predmety a činnosti, prostredníctvom ktorých sa realizuje vyučovací proces. K vyučovacím prostriedkom patria teda nielen materiálne prostriedky (napr. zariadenie školy, učebné pomôcky, didaktická technika), ale aj vyučovacie metódy a formy.“¹ Aj v Pedagogickej encyklopédii sa uvádza: „Didaktické prostriedky - hmotné a nehmotné, ktoré pomáhajú riadiť proces vyučovania a učenia sa. Nehmotné sú obsah, metódy a organizačné formy.“²

Smie toho názoru, že nie je celkom správne do prostriedkov zahrňať vyučovacie metódy a formy. Mnohí autori zaoberajúci sa touto oblasťou didaktiky sústreďujú pozornosť predovšetkým alebo len na materiálnu stránku, čo považujeme za správnejšie.

Aj tu by bolo možné uviesť množstvo definícií a názorov o tom, čo sú učebné pomôcky a didaktická technika. Vedomé však od toho upúšťame, pretože za výstižné považujeme tie názory, v ktorých je zdôraznené, že **u ebné pomôcky sú také prostriedky, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožnia dokonaljšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva. Didaktická technika plní tie isté úlohy a rozumieme ju využívať rôznymi prístrojmi a technickými zariadeniami - film, zvukové prístroje, výpočtovú techniku a pod.**

8.2 Funkcie učebných pomôcok a didaktickej techniky

Pri úvahách o význame funkcie učebných pomôcok a didaktickej techniky je tendencia, najmä u adeptov učiteľského povolania, zúžovať význam a funkciu iba na to, „že slúžia k lepšiemu pochopeniu učiva žiakmi.“ To je však len jedna stránka (názornosť), ale treba uviedomovať aj ďalšie. Sú to najmä tieto:

a) **informatívna** - pomôcky a didaktická technika majú pre žiaka veľký informačný význam (informujú ho o vzťahoch, súvislostiach, umožňuje pochopiť podstatu atď.), informatívny význam má však aj svoju druhú stránku, a tou je to, že plnia úlohu spätnej väzby - „informujú“ žiaka o tom, ako chápe učivo, spresňujú proces jeho učenia, korigujú predstavy, vedomosti a pod.,

b) **formatívna** - práca s pomôckami a technikou, experimentovanie, porovnávanie atď., prispievajú k rozvoju tvorivej činnosti žiakov, a tým súčasne aj k rozvoju myšlienkových operácií, práca žiaka s pomôckami prispieva k formovaniu zmyslových poznávacích procesov,

c) **inštrumentálna** - pomôcky a technika sú istým „nástrojom“, pomocou ktorého žiak získava nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky a súčasne vytvárajú predpoklady pre ďalšie vzdelávanie,

d) **motivačná** - jfzbudzujú záujem o učivo a učenie, spestrujú vyučovací proces, pravdaže len vtedy ak s nimi učiteľ správne pracuje a ak ich vhodne zaraďuje do vyučovacieho procesu,

e) **systematizujúca** - spočíva v tom, že pomôcky a didaktická technika prispievajú k vytváraniu a zaraďovaniu vedomostí do istého systému,

f) **názorná** - spočíva v tom, že pomôcky pôsobia na zmysly, žiaci získavajú konkrétnejšie a ucelené predstavy o tom, čo sa učia,

g) sú **zdrojom a nositeľom informácií** - učiteľovo slovo je dopĺňané pozorovaním predmetov a javov, ktoré má významnú úlohu pri získavaní nových vedomostí (známe je príslovie: Radšej raz vidieť, ako stokrát počuť.),

h) **racionálna a ekonomická** - spočíva v tom, že urýchľuje a uľahčuje proces učenia,

ch) **uľahčuje prechod od teórie k praxi** - žiak nepočúva iba slová, ale vidí, počuje, manipuluje s vecami, experimentuje a pod.,

i) **podporuje samostudium** - žiak na základe pozorovania, narábania s predmetmi a prístrojmi aj sám v mimoškolskom čase často „experimentuje“, napr. zhotovuje si „prístroje“, fotografuje atď..

Je viac ako samozrejmé, že tieto funkcie sa neuplatňujú a nepôsobia

samovoľne, automaticky. Aby sa skutočne uplatnili, je k tomu potrebná dokonalá činnosť učiteľa - jeho pedagogicko-psychologická spôsobilosť, metodické schopnosti, tvořivosť pri práci s pomôckami a didaktickou technikou. Zapamätajme si, že učebné pomôcky a didaktická technika nie sú cieľom vo vyučovaní, ale najmä ich správne využívanie a uvedomovanie si ich funkcií je cestou k dosiahnutiu cieľov vyučovania.

8.3 Klasifikácia (triedenie) učebných pomôcok a didaktickej techniky

Na rozdiel od uplatneného prístupu v predchádzajúcich kapitolách tu hneď v úvode tejto časti, odkazujeme aj na práce ďalších autorov, najmä H. Janusa³, D. Hapalu⁴⁵. Činíme tak najmä z toho dôvodu, že prístupov k triedeniu pomôcok je viacero, a nie je možné v jednej podkapitole obsiahnuť roznorodosť názorov a prístupov k danému problému. Je to dané aj tým, že jednotlivé skupiny pomôcok sa môžu ešte aj ďalej podrobnejšie triediť, napr. model môže byť materiálny (fyzikálny, matematický) a znakový (ikonický a symbolický) atď. Z hľadiska zamerania tejto kapitoly uvedieme triedenie, ktoré má bezprostredný vzťah k vyučovaniu a ktoré považujeme za postačujúce.

V zmysle uvedeného za prijateľné považujeme triedenie učebných pomôcok a didaktickej techniky podľa autorov H. Janusa a D. Hapalu, pričom toto triedenie dopĺňame o didaktickú techniku so spátnou väzbou.

1. Učebné pomôcky:

- skutočné predmety,
- prírodniny - objekty živej prírody (živočíšna a rastlinná ríša) a objekty neživej prírody (horniny, skameneliny...),
- preparáty (vypchaniny, kostry, preparáty v tekutinách),
- výrobky (skutočné prístroje, náradie, vzorky výroby, polotovary...).

2. Prístroje:

- demonstračné prístroje (na skúmanie a dôkazy prírodných zákonov),
- prístroje na meranie a počítanie (meradlá, váhy...),
- prístroje na pozorovanie (lupa, mikroskopy, ďalekohľady),
- súpravy a zariadenia pre frontálne pokusy (žiacke súpravy, súpravy pomôcok pre jednotlivé predmety).

3. Zobrazenia:

- obrazy, nákresy na tabuľu, nákresy v zošitoch, fotografie, ilustrácie v knihách, nástěnky, obrazy na tabuliach...

4. Symbolické zobrazenia:

- nástěnné tabule (schémy, grafy, diagramy),
- nástěnné mapy, plány,
- príručné mapy, atlasy.

5. Pomôcky na premietanie statických obrazov:

- diafilmy a diapozitivy,
- episkopické premietanie,
- ostatné - spätná projekcia.

6. Pomôcky na premietanie dynamických obrazov:

- němý a zvukový film,
- íekvízia,
- videozáznamy.⁷

Zvukové pomôcky:

- hudobné nástroje,
- gramofon,
- magnetofonový záznam,
- rozhlas.

8. Dotykové pomôcky (haptické):

- reliéfové obrazy,
- slepecké písmo.

9. Literárne pomôcky: učebnice, školské knihy, slovníky...

10. Didaktická technika so spätnou väzbou:

- vyučovacie stroje pre programované učenie, repetítory, examinátory,
- trenažéry,

- výpočtová technika slúžiaca k výučbe. Pre úplnosť uvedieme ešte jedno triedenie podľa H. Janusa: Učebné pomôcky

- sluchové
- hmatové (haptické)
- čuchové
- zrakové
- chuťové
- Didaktická technika
- tabule
- prístroje na pokusy
- prístroje auditívne
- prístroje vizuálne
- prístroje audiovizuálne
- učiace stroje

V ostatných rokoch začíná významnú úlohu zohrávať výpočtová technika, ktorá poskytuje veľa softwarové možnosti.

8.4 Didaktické aspekty využívania učebných pomôcok a didaktickej techniky

V nasledujúcom texte vedomé podrobne neopisujeme jednotlivé učebné pomôcky a didaktickú techniku (v literatúre sa používa aj pojem materiálno-technická základna). Vychádzame z toho, že každý sa počas školskej dochádzky s týmito pomôckami stretol, takisto dnes už prakticky denne dochádzame do styku s rôznou technikou (televízia, video...). Namiesto ich podrobného opisu aspoň v stručnosti zvýrazníme didaktický význam niektorých pomôcok a didaktickej techniky.

Bez podceňovania ostatných pomôcok a techniky uvádzame na prvom mieste **školskú tabuľu**. V časti o zásade názornosti sme zdôraznili jej význam. Význam školskej tabule vo vyučovaní zdôrazňujeme aj preto, lebo najmä začínajúci učitelia nedostatočne využívajú jej didaktické možnosti. Tabuľu možno využiť na písanie, kreslenie, náčrtky, rysovanie, a to zo strany učiteľa, alebo žiakov. Jej prednosť spočíva v tom, že zápismi, schémami a pod. reagujeme na situáciu vzniknutú vo vyučovacom procese. Náčrtom môžeme zvýrazniť to, čo by žiakovi uniklo pri pozorovaní obrazu, modelu alebo aj skutočnej veci (napr. rozdiel v zobe zmravého a dravého vtáka a pod.). Pri písaní, náčrtkoch a pod. učiteľ dbá na: veľkosť písma, čitateľnosť písma, logickosť zápisu, ale aj schému, náčrtku a pod. Využíva pritom farebné kresby. Okrem klasickej tabule sa používajú aj magnetická, flanelová a plexitová. Práca s nimi poskytuje rôzne variabilné možnosti - preskapovanie obrazov, dopĺňanie obrazov a pod.

Prvá skupina - **učebné pomôcky** - umožňuje pozorovanie skutočných predmetov. Žiaci získavajú jasné a neskreslené predstavy. Objekty živej a neživej prírody možno pozorovať priamo v prírode, možno ich demonstrovat' v kútiku živej prírody - akvária, terária, insektária, alebo ako preparáty - kvapalinové alebo preparáty pod mikroskop atď. Pri práci s nimi žiak využíva viacero zmyslov - hmatom porovnáva tvrdosť žuly a pieskovca, čuchom rozpoznáva vôňu kvetov, kvapalín, má možnosť pracovať s prístrojmi a pod., a tak komplexnejšie poznáva pozorované predmety.

Druhá skupina - **prístroje** - umožňuje žiakovi byť aktívnym, žiaci sa živo

> **prístroje**, radi ich „skúmajú“, chcú ich vyskúšať atď. Vedo-ti, ktoré získava vlastnou činnosťou s rôznymi prístrojmi robí i zaujímavejšie, v tom spočíva aj značný motivačný účinný pomôcok. Od učiteľa sa vyžaduje dôsledné metodické ! **žiacov**, prípadne vytváranie priestoru pre ich experimento-

l-^glúzia vtedy, keď nie je možné využitie inej pomôcky, alebo iníciom obrazu chceme demonstrovat' napr. vývinové , **zmenšenie** alebo zväčšenie istého javu a pod. Veľmi dôležité je **f/k tomu**, aby aj sami robili náčrtky, schémy a nákresy atď. Nejde **ijliu** stránku týchto činností, ale o významný didaktický aspekt **ovania**, rozvoj myslenia, rozvoj zručností a pod. \ **zobrazovania** - slúžia na zobrazenie toho, čo nie je možné po-, napr. rozlohy štátov, stavba buňky, priebeh atómovej reakcie **Evnemu** pochopeniu a k vytváraniu správnych predstáv na základe **kého** zobrazenia je potrebné žiakov postupne viesť a metodicky at'.

na premietanie, a aj zvukové pomôcky majú mimoriadne miesto vo vyučovacom procese. Obsahom, ktorý môžu prezentovať: dopínajú pozorovanie reálnej skutočnosti, nahrádzajú ju, ba i majú aj niektoré prednosti. Napr. umožňujú podať zrychlený rast | Vývin plodu, alebo naopak, spomaliť a ukázať dej v jednotlivých i prípadne aj zastaviť demonstrovateľný jav, napr. pohyby pri cvičení okameru možno využiť na prípravu videozáznamu zameraného na) podmienky pre prácu v triede. Nemožno preceňovať ani prácu a výsledky týchto médií a očakávať, že samé o sebe zabezpečia kvalitu vedomostí. Tak ako aj pri práci s inými pomôckami, je potrebné usmerňovať lie žiakov, aby sa dosiahli didaktické ciele. Treba ich pripraviť na to, i pozorovať, upozorniť ich na podstatné a charakteristické znaky a pod. **Wfint** významné je po filme, ako i po počutí zvukových nahrávok urobiť ich Mflyzu, zhmutie, vyvodit' závery, prípadne podľa povahy pozorovaného • didaktického záměru navodiť ďalšie činnosti žiakov.

Dotykové pomôcky - umožňujú na základe hmatu porovnávať a poznávať predmety.

Literárne pomôcky - pozri časť o učebniciach a vyučovacích metodách.

Dělučť stroje - rôznorodá technika a výpočtová technika. Vyníivíinic pomôcok vo vyučovaní podrobnejšie rozpracúvajú didaktiky jrduoollivídi predmetov.

8.5 Učiteľ, učebné pomôcky a didaktická technika

Na príslušnom mieste sme zdôraznili, že pomôcky a technika sú prostriedkom k dosiahnutiu cieľov vyučovania. Tento primárny cieľ sa však dá dosiahnuť, len ak bude učiteľ k práci s materiálnymi prostriedkami pristupovať uvedomene a metodicky premyslené.

Podstatné je uvedenie si toho, že ani tá najlepšia pomôcka alebo technika nemôže zastúpiť učiteľa. Je pravdou, že mnohé pomôcky ponúkajú veru možnosť autodidaktiky, ale slovo učiteľa nenahradíte, prostredníctvom neho učiteľ usmerňuje pozorovanie žiakov, upozorňuje na podstatu, systematizuje vedomosti, odporúča metódy pre samostatnú prácu a pod.

Každá pomôcka musí byť funkčne zaradená do priebehu vyučovacieho procesu. Ako už vieme, pomôcky sa môžu využívať v každej fáze vyučovacieho procesu. Z toho potom pramení požiadavka premyslieť si funkciu a didaktický význam pomôcky v danej fáze, jej vhodné zaradenie a využitie.

V praxi sa možno stretnúť s dvoma krajinami - nevyužívame pomôcky vo vyučovaní, niekedy aj predimenzovanosť hodiny pomôckami. Obe tieto prípady, prirodzene, nie sú správne. Univerzálne pravidlo pre využívanie pomôcky nejestvuje. Je potrebné **pomôcky využívať vždy, keď si to situácia vyžaduje** - nové učivo, systematizovanie učiva, opakovanie a pod.

Aj pre prácu s pomôckami platí požiadavka individuálneho prístupu k žiakom - pre jedného žiaka stačí náčrt, iný potrebuje s predmetom pracovať, rozoberať ho, manipulovať s ním a pod.

Súčasný rozvoj techniky rýchlo napreduje - to si vyžaduje, aby sa učiteľ sústavne vzdelával a vedel využívať túto techniku vo vyučovacom procese (dnes je veľmi aktuálnou výpočtová technika).

V neposlednom rade chceme upriamiť pozornosť študujúcich aj na **zhotovovanie pomôcky učiteľom a žiakmi**. Žiak, táto možnosť nie je ani v súčasných didaktických prácach uvádzaná. Pravdaže, učiteľ a žiaci nemôžu suplovať podniky vyrábajúce pomôcky. V tomto význame to ani tak nemyslíme. Je však veľmi veľké množstvo možností, aby učiteľ a žiaci vytvárali pomôcky a jednoduché prístroje. Výpočet by bol obsiahly a nevymenoval by všetky možnosti. Je možné zhotovovať plastické mapy, jednoduché prístroje na batériu, robiť zo sádry či dentakrylu odliatky atď. Zhotovovanie pomôcky nemá byť vykonávané na základe príkazu žiakom, ale má byť motivované tak, aby žiak videl zmysel svojej tvorby. Aké významné didaktické a výchovné hodnoty má takáto práca, si vie študujúci vyvodiť už sám.

ĽÁRATURA

nik, O.: Vyučovací prostriedky. In: Hradil, F., Padera, F., Šimoník, O.: **Ľ do teórie** vyučovania. Praha, SPN 1979, s. 73. **ĽVIII, O.** a kol.: Pedagogická encyklopédia I. Bratislava, Veda 1984, s. 181. , H.: Pomôcky a didaktická technika v I. - 5. ročníku. Bratislava, SPN 1974. I, D.: Učebné pomôcky. Bratislava, SPN 1965.).: Materiálne didaktické prostriedky vo výchove a vzdelávaní dospelých. •va, Obzor 1983.

9. PŘÍPRAVA UČITEA NA VYUČOVÁNÍ, ROZVRHODÍN

Smě toho názoru, že předcházející text dostatečně zdůraznil potřebu zodpovědné přípravy učitel'a na výchovnovzdělávací proces. Od něj sa odvíja nielen jeho úspěšný priebeh, ale predovšetkým jeho výsledky. V predmetnej kapitole zdôrazníme základné aspekty tejto „neviditeľnej“ práce učiteľa.

9.1 Organizácia školského roka

V súvislosti s prípravou učitel'a na vyučovanie je potrebné spomenúť aj organizáciu školského roka. Hoci je učiteľ' autonómny činiteľom, sám organizuje a tvorivo riadi vyučovanie, z hľadiska celkovej organizácie práce vychádza z odporúčaní a pokynov obsiahnutých v „Pedagogicko-organizačných pokynoch pre školy a školské zariadenia a orgány štátnej správy v škol'stve v SR".¹ Pokyny obsahujú viaceré časti, napr. všeobecné informácie a pokyny, v nich sú zdôraznené hlavné úlohy škôl a školských zariadení, v ďalšej časti sú tieto úlohy a zámery špecifikované pre jednotlivé stupne a druhy škôl a školských zariadení. Obsahujú tiež časť resp. súpis zákonov a nariadení týkajúcich sa ekonomického, materiálneho a organizačného zabezpečenia škôl, časť o organizácii školského roka, a napokon i zameranie školskej inšpekcie. Význam pokynov pre prípravu učiteľa spočíva v tom, že orientujú pozornosť na aktuálne úlohy výchovy a vzdelávania, aktualizujú niektoré predpisy týkajúce sa organizácie výučby a pod. Pre prípravu učiteľa je dôležité včas vedieť aj termíny a časové trvanie prázdnin (jesenné, vianočné, pol-ročné, jar, letné), to mu umožňuje plánovať prácu tak, aby bola rovnomerne rozdelená na celý školský rok.

9.2 Dlhodobá príprava učiteľa

V súvislosti s otázkami prípravy učiteľa na vyučovanie hovoríme o príprave dlhodobej a o príprave krátkodobej.

„príprava obsahuje dva aspekty. Rozumieme ňou jednak prípravu učiteľskej profesie, ale aj dlhodobejšiu prípravu na vyučovanie (Otn roku, cize prípravu už pred jeho začiatkom. k na výkon učiteľskej profesie sa realizuje počas štúdia, v rámci študent - budúci učiteľ' - popri študijných predmetov vytvára „CŽi a k svoje budúcej profesii. Teoretické štúdium je spojené aj s činnosťou - rôzne druhy pedagogickej praxe. Vzhľadom na výťažnosť učiteľskej profesie každý, kto sa chce stať učiteľom, by mal zvážiť svoj skutočný záujem o túto profesiu. Jej príprava na realizáciu vyučovania spočíva v tom, že učiteľ' sa s predstihu, t.j. už pred začiatkom školského roka, pripravuje na ňu. Do tejto prípravy patrí:

ovanie „Pedagogicko-organizačných pokynov..." - menie sa s hlavnými úlohami školy, ktoré v spolupráci s učiteľmi i vedenie školy. Hlavné úlohy vychádzajú z analýzy práce predchádzajúceho školského roka a upriamujú pozornosť učiteľského kolektívu na tie oblasti, ktorým treba venovať pozornosť, či už z hľadiska vzdelávania alebo výchovného, napr. zvýšiť úroveň vyučovania cudzích jazykov, či viac žiakov do predmetových olympiád, venovať pozornosť environmentálnej výchove a pod..

Príprava študentov príslušných učebných osnov, učebníc a metodických príručiek. Toto je zvlášť významné najmä vtedy, keď učiteľ' prvýkrát bude vyučovať ročník, v ktorom doposiaľ neučil, alebo bude vyučovať nový predmet. Aby poznal učivo prechádzajúcich ročníkov, aby vedel, na čo nadviazať, na príklady nasledujúcich, aby vedel, čo sa budú žiaci učiť v budúcnosti, čo z predchádzajúceho učiva je naozaj podstatné pre prácu v ďalšom ročníku. Učebné materiály sa po istom čase inovujú, obohacujú, alebo aj redukujú, a preto učiteľ' musí sledovať a študovať prípadné zmeny.

- Zistiť stav učebných pomôcok a didaktickej techniky, včas ich preskúmať, zabezpečiť ich funkčnosť, v prípade potreby zaobstarat' nové..

~ Štúdium dokumentácie o predchádzajúcom vyučovaní a žiakoch, ktorých bude vyučovať - triedna kniha, triedny výkaz. To sú významné zdroje informácií o žiakoch (počet, sociálne zloženie, výsledky, ktoré dosiahli, zapojenosť do mimoškolských činností a pod.).

K dlhodobej príprave patrí aj to, aby si učiteľ' zhromažďoval súbory obrázkov, literárnych úryvkov, citátov, fotografií, magnetofonových nahrávok, vuleo/á/jamov a pod.

Súhrn týchto materiálov vyúsťuje do spracovania tematického plánu.

Dlhodobá príprava má nesmierny význam a je vlastne organickou súčasťou prípravy učiteľa na vyučovanie. K dlhodobej príprave patrí aj sústavné sebavzdelávanie. Učiteľ nemôže vystačiť iba s tými vedomosťami, ktoré získal počas štúdia, ale musí sa systematicky aj sám vzdelávať. K tomuto patrí štúdium pedagogickej a psychologickej literatúry (nové pohľady na vyučovanie a výchovu atď.), štúdium odbornej literatúry (veda sa sústavné rozvíja), štúdium odbornej metodickej literatúry (didaktiky predmetov sa sústavné obohacujú a rozvíjajú), štúdium ostatnej literatúry (učiteľ má mať prehľad v umení, kultúre, histórii, filozofii atď.), to všetko vplýva na jeho prácu. K ďalšiemu sebavzdelávaniu patrí aj možnosť získavania skúseností na iných školách alebo v zahraničí - exkurzie, študijné pobyty.

9.2.1 Tematické plány

Tematický plán (alebo aj časovotematický plán) je rozvrhnutie učiva príslušného predmetu na celý školský rok. Dbá sa pritom na to, aby učivo bolo rozvrhnuté rovnomerne na jednotlivé mesiace a týždne. V tematickom pláne sa pamätá aj na to, aby v ňom boli vyčlenené hodiny na systematizáciu a opakovanie vedomostí žiakov.

V minulosti si učitelia tematické plány vypracúvali väčšinou samostatne alebo spoločne v rámci metodických združení a predmetových komisií. (Metodické združenie - skupina učiteľov vyučujúcich na 1. stupni ZŠ, predmetová komisia - skupina učiteľov vyučujúcich rovnaké alebo príbuzné predmety na 2. stupni ZŠ, alebo v SŠ.)

V súčasnosti je tematický plán učiva súčasťou každej metodickej príručky. Vychádza zo zovšeobecnených skúseností učiteľov a odporúča optimálne rozvrhnutie učiva na školský rok. Tematický plán spracovaný v metodickej príručke usmerňuje prácu učiteľa, ale nemožno ho aplikovať úplne dogmaticky. Učiteľ si ho prispôbuje na podmienky školy a triedy (región, počet žiakov v triede, málotriedna škola), čiže tvorivo s ním pracuje. Hoci nie je žiadny záväzný predpis, ktorý by určoval obsah a štruktúru tohto plánu alebo povinnosť jeho vypracovania, zodpovedný a svedomitý učiteľ si takýto plán spracuje alebo aspoň prispôbuje z metodickej príručky. Je dobré a odporúča sa, aby tematický plán obsahoval túto štruktúru:

- vyučovací týždeň,
- tematický celok a počet vyučovacích hodín, ktoré sa budú tomuto celku venovať,

le celku na tematické časti, t.j. rozdelenie na jednotlivé vyučovací
počet hodín, ktoré plánujeme na jednotlivé časti učiva, | Opskovania, upevňovania a systematizácie vedomostí, ky a exkurzie, **tie** (stručný opis) vzdelávacieho cieľa toho-ktorého tematického

enie (stručný opis) výchovných cieľov tematického celku, ich
Sívá v tom, že učiteľ rovnomerne aspoň v základných črtách
atlivé zložky výchovy na celý školský rok, je to dobrý predpo-
tického a komplexného výchovného pôsobenia počas školského

metodové vzťahy, t.j. učiteľ zvýrazní súvislosť medzi jednotlivými,
! pomôcky (najmä tie, ktoré nie sú bežne dostupné si v pláne zvý->
ho upozorňuje na ich včasné zaobstaranie),

iky, v nich si učiteľ zaznamenáva priebeh výučby, poznámky i je
plánovaný počet hodín primeraný, či ich treba upraviť a pod., tieto y, ak
si ich učiteľ starostlivo zaznamenáva, majú nesmierny význam i prácu v
ďalšom období.

i ipracovaný, resp. upravený a prispôbený tematický plán z meto-| príručky v
prehľadnej a ucelenej podobe zachytáva a konkretizuje i činnosti učiteľa.
Predhádza improvizácii a nahodilosti. Hoci je každý plán istým
dokumentom pre učiteľa, odporúča sa zverejniť ho aj žiakom. Má to viaceré
prednosti. Žiaci vedia, čo sa budú učiť, predbežne i pripravovať na niektoré
témy, zbierať materiál, pripravovať jedno-Dmócky a pod. V novších
konceptoch vyučovania, napr. v projekto-| Vyučovaní, v otvorenom vyučovaní,
sú žiaci priamo zainteresovaní do jvania práce, plány koncipujú spoločne s
učiteľom. Zainteresovanosť a podiel žiakov na plánovaní práce možno
využiť aj v klasickom vyučovaní, napr. „porada“ so žiakmi, akými metodami a
činnosťmi zvládnuť to-ktoré učivo, o čo by chceli obohatiť niektorý
tematický **Colok**, k čomu by navrhovali exkurziu a kam, aké pomôcky,
prístroje možno rJlotať na vyučovanie a pod.

9.3 Krátkodobá příprava učitel'a

Pod krátkodobou přípravou učitel'a (používá se aj termín bezprostředná příprava) rozumíme přípravu na konkrétní vyučovací hodinu, vycházku nebo exkurzi.

Formu přípravy nestanovuje žádný předpis. Když v praxi vznikají více-nejasnosti a nedorozumění o tom, čí je písemná příprava povinná, nebo ne, je třeba uvést, že ředitel školy má pravomoc, v zmysle pracovního po-řádku pře učitel'ov, vyžadovat* písemnou přípravu učitel'a na vyučování. Takú-to přípravu může nariadit' a vyžadovat' v tých případech, keď považuje my druh přípravy za nedostatečný (napr. len přemysleme si postup vo vyučování), a spravidla ju nariad'uje mladým, začínajúcim učitel'om.

Krátkodobá příprava vychází z tematického plánu a učitel' v něj: „...pro-jektuje svoju metodickú prácu so zreteFom k předpokládaným pedagogickým situáciám v triede i so zreteFom na individuálny a diferencovaný prísúj, k žiakom a na ich pracovnu motiváciu a aktivizáciu".² Příprava nemá byt' len formálně uvedeme výchovnovzdelávacieho cieFa, formálny výber vyučovacích metod a krátky popis hodiny. To je podceňovanie přípravy a, ako uvádza S. Rys, sú to přípravy písané len „pre učitel'a alebo školskú inšpekciu". Příprava, ak má prispieť ku kvalitě vyučování, má vycházet' z analýzy před-chádzajúcich vyučovacích hodin, má mať jasné stanovené výchovnovzdelá-vacie ciele, adekvátny výber vyučovacích metod, má obsiahnuť činnosti žiakov a zaradenie pomócok do vyučování. Taktiež sa odporúča aspoň orien-tačné časové rozvrhnutie hodiny, t.j. koFko minut chce učitel' venovať tej-ktorej fáze vyučovacieho procesu.

Čím dokonalejšie učitel' analyzuje svoju předchádzajúcu prácu a čím dokonalejšie pozná žiakov, tým je jeho příprava na vyučovací hodinu reál-nejšia a je skutočným vodítkem jeho práce. Tu opáiovne poznamenávame to, co smě uviedli při rozборе vyučovacej hodiny, že ani přípravu nemožno chápat' dogmaticky- niekedy sa vo vyučování vyskytnú situácie, keď učitel' musí reagovať na rôzne prejavy žiakov inak, ako předpokládal alebo si naplánoval. Ani toto konštatovanie však neznižuje význam přípravy, skôr naopak, dôsledná příprava pomôže učitel'ovi Fahšie zvládnuť aj tie neočaká-vané situácie.

Starostlivá příprava na vyučovací hodinu je náročná. S. Rys³ hovoří o tom, že svědomitá příprava na jednu hodinu si vyžaduje niekedy aj viac hodin práce. Připravovat' sa takto na všetky vyučovacie hodiny nie je z časového hFadiska možné. To však neznamená, že aj keď sa nemožno vždy připraviť

I ia pripravovať vôbec. Aj krátká desaťminútová úvaha iej hodiny, stručná didaktická analýza obsahu učiva, ujas-ľpftvdepodobných činností seba a žiakov, odstraňujú náhodi-II robia vyučovací hodinu reálnejšou. Poznamenávame, že I na „přípravu" na vyučování, a chápeme ho ako „krajnú" I vždy lepšie, ako vyučovať bez uvedomenia si základných I hodiny. li, že předpis, podFa ktorého by mala byt' napísaná příprava, cit' nižšieuvedenú štruktúru přípravy: I Údaje o vyučovacej hodine (trieda, dátum, vyučovací predmet, 9 hodiny v rámci preberaného tematického celku). Ičasti preberaného tematického celku. P • didaktická technika.

delávaci cíel' vyučovacej hodiny, možno ho špecifikovať -il, a zvlášť výchovný.

čovacej hodiny - kontrola domácej úlohy, nové učivo, fixá-i Pri jednotlivých fázach učitel' uvedie základné vyučovacie nie pomócok, prípadne si uvedie otázky pře žiakov a pod. I domácej úlohy - co bude uložené. nie a ukončenie hodiny.

Iu učitel'kovi sa odporúča písať si podrobné přípravy. ovaná příprava nemá formálny charakter, nie je písaná len pře Forgény, ale usměňuje práci učitel'a a má pře něho i význam nentu. Dokumentu nie z hFadiska právneho, ale pedagogické-kument mu příprava poskytuje prehFad o jeho práci, o vývine jeho I k vyučování a pod. Poznámky k přípravě na vyučovací hodinu ISiznamenávaniu si toho, či zvolené metody boli správne, či rozsah I hodine nebol předimenzovaný, možno si sem zaznamenat' aj náměty y, s ktorými do procesu vstupovali žiaci atd'. Takto spracované pří-¹ môže učitel' využit' aj v nasledujúcom školskom roku. Přírodzene, I potreby ich aktualizuje. V núvislosti s přípravou učitel'a na vyučovací hodinu spomenieme ešte jfdnu požiadavku, a tou je spolupráca s inými učitel'fmi. Niekedy dochádza k preťužovaniu žiakov napr. v období před polrokom, pretože učitel'ia sa zamoriivujti na opakovanie učiva, koordinované by mali byt' aj rôzne písomné prAce. diktáty, skúšanie žiakov z rozsiahlejšieho učiva a pod.. V. Parizek to slovami: „Napriek značnej samostatnosti učitel'ovej práce, před-

pokladem jej úspěchu je aj spolupráca medzi učiteľmi, napríklad pri koordinácii učebného zaťaženia žiakov..."⁴

Na záver tejto časti uvedieme možnú štruktúru dvoch typov vyučovacích hodín s časovým vymedzením jej jednotlivých častí. **Zdôrazňujeme, že ich uvádzame len ako vzor členenia hodiny.** Aj časové vymedzenie je orientačné. Štruktúra vyučovacej hodiny a čas venovaný jednotlivým činnostiam učiteľa a žiakov závisí od viacerých činiteľov - rozsah domácej úlohy, obsah učiva, cieľ vyučovacej hodiny a pod.

Klasická vyučovací hodina:

1. Otvorenie hodiny, organizačné práce, zápis do triednej knihy 2 min.
2. Kontrola domácej úlohy 5 min.
3. Opakovanie učiva z minulej hodiny, preskúšanie žiakov 8 min.
4. Oznámenie cieľa nového učiva. Preberanie nového učiva 13 min.
5. Prvotné opakovanie a utvrdzovanie učiva 12 min.
6. Zhodnotenie dosiahnutých výsledkov, uloženie domácej úlohy 5 min.

Hodina opakovania a preverovania vedomostí žiakov:

1. Otvorenie hodiny, organizačné práce, zápis do triednej knihy 2 min.
2. Oznámenie cieľa hodiny a metód práce 2 min.
3. Individuálne skúšanie 2-3 žiakov (ostatní žiaci pracujú na zadaných úlohách a pod.) 10 min.
4. Frontálne preverovanie učiva, komunikácia so žiakmi, komunikácia žiakov navzájom 15 min.
5. Tvorivé činnosti žiakov (námety k preopakovávanému učivu, beseda, vysvetlenie dopytov žiakov, práca s materiálom a pod.) 12 min.
6. Zhodnotenie výsledkov, odporúčenie ďalšej práce, prípadne uloženie domácej úlohy 4 min.

9.4 Tvorivosť v práci učiteľa

V predchádzajúcom texte často spomíname **tvorivosť žiakov. Tá však závisí nielen od nich samotných, ale predovšetkým od tvorivých prístupov učiteľa k vyučovaniu.** Požiadavka tvorivosti učiteľa vystupuje do

rokov. Je viacero práč, v ktorých učiteľ najde i **pnfio** má byť tvorivý, a súčasne aj námety resp. možnosti Bti. K takýmto prácam patria najmä práce J. Hlavsu⁵, Dlinu.TM I • zevšeobecnením názorov viacerých autorov, ale aj praxe **idospiet'** k týmto základným aspektom, ktoré charakterizujú 'Učiteľa:

fufiteľa spočíva v tom, že už **před vyučováním, před vyučolylienkovu, abstraktně spracúva a „projektuje" svoje žiakov**, predstavuje si a plánuje priebeh vyučovacej lie na žiakov a pod.

i vyučovacom procese **nepracuje podťa schémy**, neuplat-i ale svoje pôsobenie prispôsobuje reálnej výchovnovzdelávacej

li vyučovacej hodiny, vyučovania **analyzuje jeho priebeh i ich** základe vyvodzuje závery pre svoju ďalšiu prácu, koriguje **i ivqje** ďalšie činnosti posobenia.

I vlastnej práce a projektovanie ďalšej činnosti vedie (má viesť) **lavzdelávaniu a hPadaniu progresívnejších metód a foriem**

it' učiteľa sa neobmedzuje iba na jeho konkrétnu prácu vo vyu-
iipráca s rodičmi, s ostatnými učiteľmi a so širším okolím i jeho tvorivosť' - z kontaktov s rodičmi, s inými učiteľmi, a aj i získava učiteľ poznatky a podnety pre svoju prácu.

st' učiteľa neznamena len pripravenosť na riešenie predpoklada-
Itantných prvkov a situácií vo vyučovaní. On musí byť **schopný i vyrovnat' aj s mnohými neštandardnými a neočakávanými i.** (Pozri práce V. Parížek⁹, V. M. Korotov¹⁰). **Jfivost'** práce učiteľa nie je ohraničená jeho pracovnou činnosťou **I.Skutočne tvorivý učiteľ „neustále tvorí"** doma, v širšom prostredí **k podnety pre** svoju prácu, je inšpirovaný masovokomunikačnými médiami

ilpod

I, Tvorivý učiteľ sa neustále vzdeláva. Popri získavaní odborných vedomostí ni sústavne rozširuje svoje vedomosti so všeobecného vzdelania, kultúry, **tunentn atd'**, to všetko má vplyv na jeho tvorivosť.

9, Tvorivosť učiteľa sa prejavuje nie v tom, ako on, prípadne iní hod- iinllu jeho prácu, ale predovšetkým v úrovni vedomostí jeho žiakov.

1(1 **'lichá rozlišovat' medzi rutinérstvom** (rutina- zbehlость, obratnosť,

zručnosť) a tvorivosťou. Rutinérstvo je výsledok skúseností a zručností ktoré učiteľ získá po niekoľkých rokoch svojej práce (má tendenciu v práci opakovať zaužívané postupy). Tvorivosť sice znamená vychádzanie zo skúseností, ale aj ich modifikáciu na nové, zmenené podmienky, hľadanie nového a pod., inak povedané, vyhýbanie sa stereotypu.

Čitateľovi odporúčame publikáciu G. Pettyho", v ktorej najde veľa konkrétnych námetov o tom, ako možno skutočne tvorivo riadiť výchovnovzdelávací proces.

9.5 Rozvrh hodín

Týždenný počet vyučovacích hodín stanovený učebným plánom pre príslušný ročník sa rozpracúva do rozvrhu hodín. **Rozvrh hodín je časové usporiadanie a striedanie vyučovacích hodín jednotlivých predmetov v týždni a v jednotlivých dňoch.**

Rozvrh hodín ovplyvňuje úroveň vyučovania, a preto pri jeho zostavení treba rešpektovať psychologické, pedagogické a hygienické požiadavky:

1. Rovnomerné rozdelenie vyučovacích predmetov na celý týždeň. (Z didaktického hľadiska by nebolo správne, ak by predmet, ktorý sa vyučuje dve hodiny týždenne, nasledoval dva dni po sebe).

2. Striedanie vyučovacích predmetov podľa ich náročnosti v jednotlivých dňoch týždňa. (Nebolo by správne, ak by napr. telesná výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova boli sústredené najeden den a na iný zasa matematika, slovenský jazyk, fyzika, chémia a pod. Nie je správne, ak povedané žiakou terminológiou, sú v rozvrhu „ťažké dni" a „ľahké dni". Narúša to rytmus práce a žiakom sťažuje prípravu na vyíctvanie.)

3. Striedanie vyučovacích predmetov podľa ich náročnosti počas vyučovacieho dňa. (Z poznatkov psychológie vyplýva, že najväčšiu výkonnosť žiaci dosahujú cez druhú a tretiu vyučovaciu hodinu. Preto je vhodné na prvú vyučovaciu hodinu zaradiť predmet, ktorý nevyžaduje náročnú psychickú prácu, potom predmety náročnejšie a ku koncu vyučovania zasa predmety s menšou psychickou záťažou - hudobná výchova, výtvarná výchova a pod.)

4. Pri zostavovaní rozvrhu hodín sa prihliada aj na výkonnosť žiakov počas celého týždňa. Táto stupa od pondelka do stredy, potom ku koncu týždňa pozvoľne klesá.

5. Hygienické hľadiská pri zostavovaní rozvrhu sledujú napr. to, aby

V zimnom období nebola telesná výchova a hudobná výchova zaradená na poslednú vyučovaciu hodinu, ak sú tieto predmety zaradené ako posledné, učiteľ dbá, aby žiaci neopúšťali hodinu zadychaním, s prekrvenými hlasivkami a pod. Kreslenie, rysovanie a iné jemné činnosti žiakov by nemali byť zaradované vtedy, keď je potrebné pracovať pri umelom osvetlení (ide tu najmä o poobedňajšie vyučovanie a jeho posledné hodiny).

6. Rozvrh hodín je zostavený tak, aby boli **využité špecializované učebnice, laboratória, telocvična** a pod.

Uvedené požiadavky vyjadrujú optimálnosť zostavenia rozvrhu hodín. Nie vždy sa však dajú dodržať, čo súvisí s viacerými otázkami - počet učiteľov, počet telocviční, laboratórií atď. Ten, kto zostavuje rozvrh (na 1. stupni ZŠ spravidla sám vyučujúci, na druhom stupni a stredných školách vedenie školy alebo poverení učiteľia), musí však dbať na to, aby v čo najväčšej miere boli zchladené všetky požiadavky.

Na záver chceme ešte poznamenať nasledovne. Vo všetkých doterajších učebniciach pedagogiky a didaktiky je rozvrh hodín charakterizovaný ako pevný, ustálený a viac-menej nemenný poriadok vyučovacích hodín, pričom sú zdôraznené s tým súvisiace prednosti - organizácia vyučovania, systém práce žiakov, striedanie hodín a pod. So všetkým týmto možno súhlasiť, avšak skúsenosti alternatívnych škôl ukazujú, že úspešné možno pracovať aj vtedy, ak škola má voľnejší a flexibilnejší rozvrh hodín, ktorý sa prispôbuje požiadavkám žiakov, vzniknutej situácii pri vyučovaní a pod. Isteže, v klasickej škole nie je možné mechanicky uplatňovať niečo z celkom inej koncepcie vyučovania. To sa vzhľadom na metódy a formy práce a organizačné vyučovania ani nedá. Je však možné nechať sa týmito skúsenosťami inšpirovať. **V praxi to potom znamená, že aj v klasickej vyučovaní a v klasickej škole rozvrh hodín už nemusí byť chápaný celkom ako istá nemenná dogma. Pravdaže, toto konštatovanie neznamená zasa druhú krajnosť alebo anarchiu, ktorá by vyústila do svojvoľného „prehadzovania" hodín, neporiadku v rozvrhu a pod.** Koordináciou učiteľov, vedenia školy a aj spoluprácou so žiakmi je možné v prípade potreby urobiť isté zásahy do rozvrhu, napr. dve hodiny spojiť do jednej dvojhodinovej, „výmenou" hodín reagovať na výkonnosť žiakov, využiť prvky epochového vyučovania a pod. Opätovne však poznamenávame, že načrtnuté námety a ich realizácia nemôžu byť improvizáciou a náhodnosťou, ale musia byť pedagogicko-psychologicky zdôvodniteľné a musia sledovať prínos pre žiakov.

LITERATURA

1. "Metodologicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány školskej správy v školstve v SR. Tento dokument každoročne vydáva Ministerstvo školstva (spravidla už v máji alebo v júni pred nasledujúcim školským rokom). Okrem toho, že je distribuovaný na školy, uverejňujú ho aj Učiteľské noviny.
 2. Rys, S.: Příprava učitele na vyučování. Praha, SPN 1979, s. 6.
 3. Rys, S.: cit. práce, s. 7.
 4. Parízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha, SPN 1988, s. 18.
 5. Hlavsa, J.: Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha, SPN 1981.
 6. Parízek, V.: Učitel v nezvyklé školní situaci. Praha, SPN 1990.
 7. Zelenia, M.: Humanizácia školstva. Bratislava, Psychodiagnostická spoločnosť s r.o.
 8. Zelina, M.: Strategie a metody rozvoja osobnosti. Bratislava, Iris 1994 a 1996.
 9. Parízek, V.: cit. práce, 1990.
 10. Korotov, M. V.: Začínajúcemu učiteľovi. Bratislava, SPN 1977. 11
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1997.

ÍDNE ŠKOLY

! sú ešte aj dnes menejtriedne školy (používa sa aj pojem y). Menejtriedne školy boli v minulosti na Slovensku veFmi i vľčSina l'udových škol a najma malé dedinské školy. „J Ikoly sú v menších dedinách a osadách a sú to školy len pre >, V SÚČasnosti je v Slovenskej republike asi 900 takýchto škol. , že k 1.9.1989ichbolo770s 1535triedamia29464žiakmi. ÍU Od roku 1989 čiastočne zmenil. K 1.9.1995 ich bolo už 861². j-tych rokov sa tieto školy u nás rušili a žiaci boli preradení do váných škol. Pri tomto sa dovodilo tým, že v menejtriednych ško- hujú žiadúce výchovnovzdelávacie výsledky. Postupne sa však i Že ich rušenie nie je len administratívnu záležitosťou, a vynorili sa — i problémy - dochádzanie žiakov, poobedňajšie vyučovanie, zruše-ly v obci sa dotklo aj jej kultúrneho života a pod. Rodičia a pedagó-_- f ozorňovali na viaceré negatívne prejavy byrokratického prístupu, l ich likvidácie sa spomalil, ba až zastavil. Zrušené boli iba tam, kde si ováli podmienky (nevhodnosť školskej budovy) alebo kde podmienky Dfujú bezproblémové preradenie žiakov do plnoorganizovanej školy - _kosť školy, vyhovujúca doprava, vyučovanie len v doobedňajších hodi-ch. Perspektívne možno rátať s tým, že menejtriedne školy budú existovať 5 viac rokov. Uvedený počet škol a žiakov si vyžaduje, vzhTadom na špeci-flickosť práce, venovať pozornosť aj týmto školám.

10.1 Co je menejtriedna škola

Menejtriedna škola je taká, v ktorej nie je pre každý ročník samostatná trieda a učiteľ!. To znamená, že v jednej triede sa súčasne vyučuje viac ako jeden ročník pod vedením jedného učiteľa.

Menejtriedna škola môže byť organizovaná ako:
jednotriedna - v jednej triede sa vyučujú všetky ročníky,
dvojtriedna - ročníky sa vyučujú v dvoch triedach,
trojtriedna - ročníky sa vyučujú v troch triedach.

Vzhľadom na miestne podmienky (doprava, počet žiakov) nemusia byť vo všetkých týchto školách všetky štyri ročníky, ale najvyšší, t.j. 4. prípadne aj 5. ročník chodí do najbližšej plnoorganizovanej školy.

10.2 Spájanie ročníkov do tried

Spájanie ročníkov do tried je vážnou didaktickou otázkou. V ďalšom texte uvidíme príklady možných spojení, pričom v krátkosti načrtujeme ich jednotlivé klady a zápory. (Čitateľ, ktorý sa chce hlbšie venovať týmto otázkam, nájde podrobné vysvetlenie v práci K. Tupého.³⁾

V jednotriednej škole sa v jednej triede vyučujú štyri, prípadne len tri ročníky (sú prípady, že jednotriedna škola má iba žiakov 1. a 2. ročníka).

V dvojtriednej škole môžu byť žiaci do tried spojení:

A - 1. roč. + 2. roč., 3. roč. + 4. roč.

B - 1. roč. + 3. roč., 2. roč. + 4. roč.

C - 1. roč. + 4. roč., 2. roč. + 3. roč.

V prípade A o výhodách možno uvažovať, pretože ide o spojenie dvoch príbuzných ročníkov, žiaci sú z psychického hľadiska približne na rovnakej úrovni, niektoré časti učiva sú dosť príbuzné, a tak žiaci nižšieho ročníka sa postupne oboznamujú aj s učivom vyššieho ročníka a pod. Nevýhodou alebo istým problémom je, že aj 1. roč. a 2. roč. si vyžadujú zvýšenu pozornosť učiteľa - žiaci nemajú návyky samostatnej práce.

V prípade B o výhodách možno uvažovať / toho hľadiska, že žiad vyšších ročníkov už vedú samostatne pracovať, rozdielnosť obsahu učiva neodváža pozornosť iného ročníka. K prednostiam patrí aj to, že pri tomto spojení môže učiteľ venovať zvýšenu pozornosť žiakom 1. roč. alebo žiakom 4. roč. - postupná príprava na prácu v plnoorganizovanej škole. O istých nevýhodách by bolo možné uvažovať najmä z toho hľadiska, že učiteľ musí počas vyučovacej hodiny pristupovať k jednotlivým ročníkom metodicky rozdielne. Toto spojenie sa v dvojtriednych školách uplatňuje najčastejšie.

V prípade C sa dá uvažovať o tom, že pri tomto spojení ročníkov prevládajú isté nevýhody. K nim patrí to, že pri spojení 1. roč. + 4. roč. ide o dve vekovo rozdielne skupiny žiakov, v podstate o dva kolektívy (skupiny žiakov).

Ozdiely sú aj v metodike výučby a pod. K problému to, že ide o dva ročníky, ktoré si vyžadujú mimo-funkčnú - v 1. roč. vytváranie návykov na školskú prácu, BVať atď., vo 4. roč. sa žiada dokladná príprava predtým, ako pripraviť žiakov tak, aby mali čo najmenšie adaptačné problémy prostredím. Spomenuté nevýhody je možné starostlivo rovinovať. Pri dobrom vedení a usmernení žiakov, môže pozitívne vplývať na žiakov 1. roč. - vzory chovania, vyučovanie, doučanie žiakov a pod. Mnoho a nevýhod sa nedá jednoznačne povedať, že to alebo to je optimálne a jediné správne. Každé má svoje kladné, o to, aby ich učiteľ poznal, uviedomoval si ich a podľa novozdelávacieho procesu. Ich poznanie je potrebné preto, / je závislé aj od počtu žiakov príslušnej školy.

často by sa uplatňovali tiež rôzne varianty spájania ročníkov!

statné
atné

ostatné
statné

Idnej spoločnej triedy je závislé od počtu žiakov školy. V trojtriednej škole sa dbá na to, aby boli, ak to dovoľujú počty žiakov, samostatné triedy 1. a 4. roč. a samostatné žiaci 2. roč.

Či dodávame, že na našich dedinách sú samostatné školy 1. stupňa. Každý ročník má svoju triedu a vyučuje sa samostatne. Toto riešenie školy, hoci majú málo tried.

1 Didaktické aspekty práce v menejtriednej škole

1) Inkúto Školu nenavštevoval (máme skúsenosti, že časť študentov len o rKMcKii týchto škol), si spočiatku ani nevie predstaviť, ako sa vyučujú v menejtriednej škole.

11) v nuiHilosti liľadali také metódy a formy práce, ktoré umožňo-

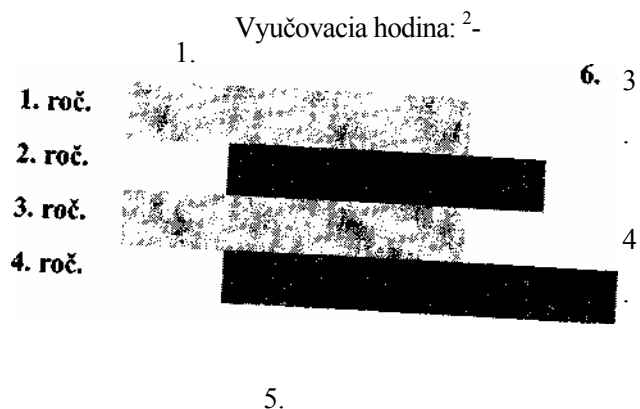
válj optimalizovať ich prácu a byť čo najviac v priamom kontakte so žiakmi počas vyučovacej hodiny.

Jednou z možností je využívanie tzv. rozšíreného rozvrhu hodín. (Hoci ide o organizáciu práce, zaradiujeme ju do tejto časti, pretože ide o významný didaktický aspekt.) Rozšíreným rozvrhom hodín rozumíme, to, že počas týždňa učiteľ vyučuje viac vyučovacích hodín, ako je mierou jeho povinností. Zvýšenie týždenného počtu sa týka len učiteľa, a nie žiakov.

Uplatňujeme tento rozvrh v praxi nasledovne. Ak napr. učiteľ vyučuje v jednotriednej škole, na prvej (prípadne aj druhej) vyučovacej hodine sú prítomní len žiaci dvoch ročníkov. Na tretiu vyučovaciu hodinu prichádzajú ostávajúce ročníky. Na tieto spoločné hodiny zaradiť učiteľ predmety, ktoré nie sú náročné na psychickú záťaž žiakov. Po štvrtej hodine odchádzajú domov (alebo do školského klubu) žiaci, ktorí sa začali vyučovať od prvej hodiny, a na ostávajúcich hodinách ostávajú tí žiaci, ktorí prišli do školy na druhú, resp. tretiu vyučovaciu hodinu.

Ak vyučuje učiteľ dva ročníky (dvojtriedna alebo trojtriedna škola), model je ten istý ako vyššie s tým rozdielom, že na prvých hodinách pracuje i ba s jedným ročníkom. Potom dve hodiny s dvoma ročníkmi a napokon zase len s jedným ročníkom, t.j. s tým, ktorý prišiel na vyučovanie neskôr.

Grafické znázorníme tento rozvrh hodín:



Možnosť tvorivej práce s rozšíreným rozvrhom hodín je viacero. Záležie len na učiteľovi, či chce, alebo nechce učiť denne o jednu alebo dve hodiny navyše. Pri uplatnení rozšíreného rozvrhu hodín je potrebné strieďať dochádzame žiakov na vyučovanie v istých cykloch - týždenne, dvojtyždenne, prípadne nedeľne. Využívanie rozšíreného rozvrhu hodín je síce pre učiteľa prácou navyše.

Žiaci sa výrazne zvyšujú a žiaci môžu dosahovať. Iste ich je málo a učiteľ sa im môže venovať a uplatňovať. Spravidla pracuje s 10-15 žiakmi, ba často i s menším počtom žiakov, ba často i s menším počtom žiakov. Možnosť nemá prakticky ani jeden učiteľ vo väčších školách. Nezanedbateľnou skutočnosťou je aj to, že o jednu, prípadne dve hodiny navyše, ale jeho únavu.

• Tento rozvrh na vyučovanie je jednoduchší.

I, ak by sme v tejto súvislosti neupozornili aj na niektoré aspekty využívania rozšíreného rozvrhu hodín.

Najprv, s ktorým sa v praxi stretávame, je otázka nevyužívania, čo niektorým žiakom (rodinám) spôsobuje problém. Bláznivý vtedy, ak napr. má rodina dvoch žiakov, ktorí chodia na vyučovanie. Preto by malá škola kooperovať s rodičmi pri riešení. V praxi sme sa stretli aj s tým, že niektorí žiaci chodia do školy už ráno, výchovné poradenstvo im aj jedlo na veľkú prestávku, potom odišla domov ako vychovávateľka.

Ďalším problémom je potrebné si uvedomiť, že o jednu, prípadne tretiu vyučovaciu hodinu (pre tento rozvrh tzv. ďalšími hodinami pri spojených ročníkoch), (vtedy práve cez obedňajšie hodiny, kedy výkonnosť žiakov klesá), že toto sa dá „vykompenzovať“ práve tým, že menším počtom žiakov, čo dovoľuje používať tvorivé metódy a obísť tempo práce počtu žiakov a po výmene cyklu zase tieto.

Prvá hodina.

Tvorivý prístup spočíva práve v tom, aby učiteľ a škola neprišli do rozvrhu len formálne: podľa miestnych podmienok a podmienok školy (pre žiakov) treba s rodičmi prerokovať možnosti a začiatku vyučovania pre ten ktorý ročník, „zamieňať“ hodiny podľa toho, či sa žiac začínajú učiť hneď ráno, alebo či podľa ďalšie hodiny. Z praxe škôl môžeme potvrdiť, že žiaci principiálne strádajú a vedia, že keď začínajú „hneď ráno“, majú slová u matematiku, a keď neskôr, že majú výtvarnú výchovu, písanie. V minulosti, keď bolo vyučovanie podľa rozšíreného rozvrhu. V praxi to bolo len temer samozrejme, v triedach boli dva rozvrhy - pekný a nepriemerný týždeň. Zo skúseností, ale aj vlastnej praxe môžeme konštatovať, že obnovenie rozvrhu nepôsobí žiakom žiadne problémy a vyvinutí si takto osvoja.

K didaktickým aspektom práce v menej riednej škole patrí aj úvaha o tom, či v jednej vyučovacej hodine vyučovať rovnaký predmet, alebo rozdielne predmety. Názory sú aj za, aj proti. Prevažujú však tie, že **z didaktického hľadiska je vhodnejšie vyučovať rovnaký predmet pre viaceré ročníky.** Prednosti spočívajú v tomto:

- Vzhľadom na príbuznosť učiva, uplatňovanie príbuzných vyučovacích metod v tom-ktorom predmete sa nerozptyľuje a netreba pozornosť učiteľa, prechod z práce zjedného ročníka na iný je plynulejší.

- Rovnaký predmet a príbuznosť učiva nerozptyľuje pozornosť žiakov, učivo iného ročníka nie je pre iný ročník natoľko zaujímavé.

- Rovnaký predmet poskytuje možnosť spolupráce žiakov, napr. v rámci skupinovoprobémového vyučovania. (Už viac ráz sme uviedli, že súčasná didaktika, a aj prax vyžadujú od učiteľa tvorivý prístup. Ten sa môže veľmi výrazne prejavovať v menejriednej škole v tom, že v niektorých prípadoch budú spoločne pracovať 2-3 ročníky - budú spoločne riešiť úlohu, dopíňať sa, komunikovať, starší žiaci budú „učiť“ mladších a pod.).

- Za najväčšiu prednosť treba považovať to, že pri rovnakom predmete je možné využiť časť vyučovacej hodiny spoločne, čím sa zvyšuje jej efektívnosť. (Napri. na hodine matematiky žiaci riešia: prváci $2 + 1$, druháci pripočítavajú 10, tretiaci pripočítavajú 44, štvrtáci výsledné číslo delia 9-timi. Podobné je možno postupovať aj v iných predmetoch alebo využiť aj iné časti hodiny - spoločne čítanie, premietanie filmu - pre nižší ročník môže mať film motivačný charakter k učivu, pre vyšší ročník môže plniť funkciu opakovania učiva.) Využívanie spoločných častí hodiny musí mať však svoj didaktický cieľ a nemožno ho chápať len ako samoučelné „zamestnanie“ žiakov.

10.4 Vyučovacia hodina v menejriednej škole

Vyučovacia hodina si vyžaduje svedomitú a zodpovednú prípravu zo strany učiteľa, pretože svoju prácu nesústredzuje len na jeden, ale na viacerých ročníkoch. **Pre vyučovaciu hodinu v tejto škole je typické striedanie priamej práce učiteľa s niektorým ročníkom a samostatnej práce žiakov.** Vzhľadom na rôzne spojenia ročníkov, počty žiakov, povahu učiva a pod. nie je možné, a súčasná didaktika to ani nežiada, určiť záväzný model vyučovacej hodiny. Pri príprave na hodinu a pri jej realizácii treba mať na zreteli tieto **základné požiadavky**:

'na to, aby v každej vyučovacej hodine bol **dostatočný priestor na _ácu s každým ročníkom.**

ováciu hodinu nechápať len ako samostatnú jednotku, **ale začleniť ju do predchádzajúcich a nasledujúcich hodín.** Takýto prístup uje optimálne rozloženie priamej práce učiteľa a samostatnej práce žiakov v sledovaných vyučovacích hodinách.

organizovať hodinu tak, aby nedochádzalo k stratovému časom. To i včas si pripraviť pomôcky na demonštráciu, využiť časť hodiny na prácu žiakov so všetkými ročníkmi a pod. > **Čím je v triede viac ročníkov, tým väčšiu pozornosť venovať príprave hodiny a účelnému rozdeleniu činností učiteľa a žiakov. . líbať sa stereotypu a formálnej práci,** čo sa v praxi prejavuje tým, _dina je pre žiakov rozdelená len na dve časti - na prácu s učiteľom a na J Mosťatnú prácu. Hodina sa má vyznačovať striedaním činností. * Nižšie uvedené štruktúry vyučovacích hodín uvádzame len ako príklady I možného usporiadania.

2. roč.

Spoločná časť hodiny
začiatku hodiny, vzájomná
úloha žiakmi a pod.).

Samostatná práca žiakov (rôzne druhy činností žiakov, predbežné zoznamovanie s novým učivom a pod.).

Priama práca učiteľa so žiakmi (kontrola samostatnej práce, opakovanie učiva, vyvodenie nového učiva, návod na samostatnú prácu).

Samostatná práca žiakov (aplikácia nového učiva, jeho utvrdzovanie a pod.).

Priama práca učiteľa so žiakmi (ústne opakovanie učiva, uloženie domácej úlohy).

Krátka spoločná časť hodiny
(zhodnotenie práce, ukončenie hodiny).

4. roč. (organizácia
kontrola domácej

Priama práca učiteľa so žiakmi (opakovanie učiva, vyvodenie nového učiva, návod na samostatnú prácu a pod.). **Samostatná práca** žiakov (aplikácia nového učiva, opisovanie z tabule a pod.).

Priama práca učiteľa so žiakmi (kontrola samostatnej práce, utvrdzovanie učiva, uloženie domácej úlohy). **Krátka samostatná práca** („preskúmanie“ domácej úlohy, jej porozumenie a pod.).

Příklad struktury vyučovací hodiny so štyrmi ročníkmi:

roč.	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.
1.	PPU	SPŽ		SPŽ	PPU	PPU
2.	PPU					
3.	PPU	SPŽ		PPU	SPŽ	SPŽ
4.	PPU					
	PPU	SPŽ	SPŽ	SPŽ	PPU	PPU
	SPŽ	PPU	SPŽ	SPŽ	SPŽ	PPU

(PPU = práca učiteľa so žiakmi, SPŽ = samostatná práca žiakov.)

Ak žiaci pracujú samostatne, neznamená to, že učiteľ im nevenuje pozornosť. Naopak, pozorné sleduje ich prácu, v prípade potreby do nej zasahuje. Prechod z priamej práce na samostatnú pracuje plynulý prebieha.

Z načrtnutých schém vyučovacích hodín je zjavné, že si vyžadujú mimoriadnu pozornosť a precíznosť prípravy učiteľa.

V praxi je zaužívané, že učitelia menejtriednych škôl, v zaujme dosiahnutia cieľov vyučovacej hodiny, túto niekedy predlžujú na 50-55 minút. Súčasne didaktická teória už netrvá na rigoróznom dodržiavaní 45 min. vyučovacej hodiny a v menejtriednych školách je možné ľahšie zabezpečiť flexibilný čas vyučovacej jednotky (menší počet žiakov, dohoda učiteľa, nie je centrálna „zvonenie“ na prestávky). Zdôrazňujeme, že časové predlžovanie vyučovacích hodín sa nesmie stať pravidlom, nesmie sa zabúdať na efektívnosť práce a spoliehať sa len na „čas navyše“. Predlžovanie vyučovacej hodiny nesmie psychicky a fyzicky vyčerpávať žiakov.

10.5 Samostatná práca žiakov, jej druhy a funkcie

Nižšie opísaná samostatná práca a jej funkcie majú význam aj pre prácu v plnoorganizovaných školách.

Pri pojme samostatná práca sa nám spravidla vybaví predstava triedy, v ktorej žiaci alebo časť žiakov ticho sedia a píše alebo kreslí. Je to spôsobené aj tým, že toto je v praxi skutočne najčastejší druh práce. Aj pri studiu zázna-

I hodín alebo ich rozborov sa stretávame s tým, že: „... žiaci [práce počítali príklady, ... kreslili jarne kvety“ a pod. / Stretávame aj s inými druhmi.

Práca - je v porovnaní s písomnou samostatnou prácou. Spravidla má charakter tichého čítania. K jej prednosťom časového úseku žiaci „preberu“ viacej učiva, oboha, P a rozvíjajú komunikačnú zručnosť. Tiché čítanie môže byť prípravu na hlasné čítanie (hodiny čítania), rozbor textov, hľadanie, prípravu na ústny opis (javy, postupy, dej, opis rastlín a pod.), vyjadrenie zážitkov a skúseností (napr. v slohovej téme oboznamovanie sa s učivom, ktoré bude ešte len preberané, príprava učiva a pod. Zameranie ústnej samostatnej práce musí byť v rámci vyučovacej hodiny, nesmie byť samoúčelné, má dohodu učiteľa, alebo obrazne vyjadrené „predbiehať ju“ - ako

prácu.

Samostatná práca - ako sme už uviedli, využíva sa najčastejšie pomenutej preferencie je viacero, a to aj v menejtriednych školách si pozornosť učiteľa, ktorý sa sústreďuje na prácu s inými, táto práca je spravidla tichšia, teda nevyrušuje ďalších žiakov. Práca patrí aj práca s pracovnými zošitmi. Aj pre tento druh práce platí požiadavka starostlivého výberu a organizovania do štruktúry vyučovacej hodiny. Ak sme uviedli, že v praxi „...“, potom sa žiada uviesť to, aby si učitelia uviedomovali, že popri prednostiach môže mať aj negatívne dopady, najmä ak nebude v iných druhmi práce. Z negatívnych stránok možno spomenúť: QČ zamestnáva žiakov, ochudobňovanie slovného zásoby (umožňuje možnosti komunikovania), stereotypnosť vyučovacích hodín a pod. Skutočnosť je aj skutočnosť, že niektorým žiakom preferovanie len tejto „yhovuje, preto je potrebné, so hľadom na žiakov, striedať druhy práce. I v ňom v ňom k vyučovacím predmetom, nie každý je rovnako vhodný v ňom samostatnú prácu.

Praktická samostatná práca - umožňuje spájanie praktického a teoretického poznávania, umožňuje prechod od teórie k praxi a naopak. Okrem hlavného vyučovania vo 4. roč. ju možno využiť v predmetoch prírodovedy vlastivého (modelovanie, presádzanie rastlín, zhotovovanie modelov a pod.). Aj výchovné predmety poskytujú značný priestor a možnosť skutočne ívui ívych pí ístupov - rôzne techniky kreslenia, „experimentovanie“ s hudbnými nástrojmi atď. Pravdaže, aj ostatné predmety poskytujú rôzne možnosti.

s«prvky praktické

s kartotékami knih, výstřihové V
sov a pod. PrednosCtobto H ,!
tické poznatky. Prtě
a osvojována si sluhuje vačšie v užívaj' aj pri
uky a v i a i d y :

(2. roč.), Krajina v okolí školw loč n

tel' s kratšou pedagogickou nr T i onentacia na maPe- (4-
ich častí spoiočnú SS STÍ ío " ^ ^ Z ^
samozřejmé difereLov^ ^ vSl T ^ ^ ^ ^
kého celku. Předoklad schopnosti žiakov a na ciele tematic-
" ^ dnej škole: učitel' môže

2. + 3. roč. - môžu pracovať
spolu so žiakmi 3 žiaci 3. roč. 3 ^ ^ ^
si bud 4, roč. môže pracovať sam^ o _

ky zadané učiteľomty
státne s mapou) Takto ^ P nstlP a tvorivú práču s učebnými
reberaného učiva a istú synchrónnosť medzi

pr^odzene 'vyL^
osnovami, časové ulpo
ročníkmi. ^ p
e ien alebo onen * ^ ^ ^ ^
tohto spojenia

3 * > J^ využívame skúseností a zážitkov edli pri
samosťatnej práce v zmiešané - ' musí ická tvo-

rivosť učitel'a
Kombmovaná V edomostí a ro^ oju osobnosť- aj k ^ " J kvalite nasledujúcej
hlavne, umožňu
žiakov a pod.

ných kvalit žiaka Tým
samosťatnej práce.

Na príslušných miestach smē sa už zmienili o tom, že samostatná práca
môže plniť viaceré funkcie. Sú to tieto:

1. Motivačná funkcia samostatnej práce -jej úlohou je pripraviť žiakov na
aktívne osvojovanie učiva. Možností je množstvo - od čítania textu ako
"pripravy na osvojovanie nového učiva, cez vzájemné „rozhovory" žiakov, až po
riešenie motivačných problémov. Mnohí učitelia by však potvrdili, aký záujem
vyvolávajú u žiakov problémové úlohy (v tomto prípade motivačný): „Dobrý žiak
chodí rád do školy." „Dobří žiaci rádi chodia do školy.", alebo $5 \cdot 5 \cdot 2 = 27$, $5 \cdot 5 \cdot 2 = 35$, (treba doplniť matematické znamienka). Aký záujem o písanie čiarky vo
věte vyvolajú učiteľom dobré známe vety: „Omilostiť, nie popraviť!", „Omilostiť
nie, popraviť!" Pri týchto a podobných motivačných úlohách nejde o učenie
alebo riešenie, ale o vyvolanie záujmu žiakov. Že následné preberané učivo
budu žiaci sledovať s väčším záujmom, netreba pochybovať. Je na škodu
pedagogickej práce, že motivačným metódám nevenujeme takú pozornosť, aká
im prináleží. Najmä v menejtriednej škole má načrtnuté využívanie motivačnej
funkcie samostatnej práce svoje prednosti -upútava pozornosť žiakov, zvyšuje
záujem o učenie, v istom zmysle „odbre-meňuje" učiteľa a schopnejší žiaci,
vhodné zvolenou motivačnou samostatnou prácou, môžu aj pochopiť podstatu
nového učiva.

2. Expozičná funkcia samostatnej práce - Nebolo by celkom správne, ak
by smē vytváranie nových vedomostí preniesli len na samotnú práču žiakov.
Avšak na druhej strane, nemožno ani takýto prístup celkom úplne vylúčiť, najmä
vo vyšších ročníkoch I. stupňa ZŠ. Ak berieme do úvahy dnešnú vyspelosť žiakov,
ich rozťad (vplyv masovokomunikačných médií, ba aj práču s výpočtovou
technickou, cestovanie), ale aj rozpracovanosť výchovno-vzde-lávacích metód,
potom je možné využiť samostatnú práču aj na osvojenie si nového učiva.
Vystřiháme však pred zjednodušeným ponímaním tejto funkcie samostatnej práce
žiakov. Ak má táto práca obohatiť žiaka o nové vedomosti, musí byť veFmi
vhodné zvolená. Učiteľ musí prihliadať na doterajšiu úroveň vedomostí žiakov,
musí zvážiť, či sú žiaci schopní dopracovať sa k novým vedomostiam,
starostlivé formulovať úlohy a načrtnúť postupnosť krokov, pripraviť žiakom
dostatok primeraných pomócok a doplňujúcej literatury, rozhodnúť sa, či bude
práca individuálna, alebo skupinová a pod. Ak smē viackrát spomenuli
požiadavku diferencovaného prístupu, potom dvojnásobne platí práve pri tejto
práci. Niektorí žiaci majú problém osvojiť si nové učivo pod vedením učiteľa,
a teda nemožno od nich očakávať, že si ho osvoj a samostatnou prácou. Nemožno
zabúdať ani na to, že ak z času na čas učiteľ takýto prístup uplatní, musí následné
zistiť úroveň osvojených vedomostí, odstraňo-

vať nedostatky, dopíňať učivo o nové pohľady atď. Možno teda zhmúť, že tento prístup a ponímanie samostatnej práce, ako nositeľky nových vedomostí sa v zásade nevylučuje. Pre prácu v málotriednej škole je vhodná, a to najmä preto, že ide o menší počet žiakov v ročníkoch, ľahšie sa dajú usmerňovať alebo aj korigovať prípadné nedostatky, učiteľ má viac časového priestoru pre iný ročník. Bolo by však veľmi nesprávne, ak by učiteľ uprednostňoval túto funkciu samostatnej práce.

i

3. Fixačná funkcia samostatnej práce - (fixácia, fixačné metódy znám*-najú opakovanie a utvrdzovanie učiva). O tomto význame sa nebudeme zmieňovať podrobnejšie, pretože samostatná práca býva v praxi často využívaná práve na opakovanie a utvrdzovanie učiva. Co však chceme zdôrazniť je to, že nemala by byť len písomná (s ňou sa v praxi najčastejšie stretávame), ale musia sa striedať jej viaceré druhy. Nemenej významná je aj požiadavka, aby opakovanie a utvrdzovanie nebolo zamerané len reproduktívne, ale aby samostatná práca mala produktívny charakter, t.j. opakovať a utvrdzoval v nových, zmenených situáciách, aplikovať vedomosti v nových podmienkach. Každý učiteľ sa nie raz presvedčil o tom, že žiaci učivo dobre ovládajú, ale pri aplikácii sa dopúšťajú chýb. V rámci už spomínaného výskumu sme pozorovali vyučovaciu hodinu slovenského jazyka v 2. roč. Žiaci opakovali učivo o spoluhláskach. Nerobilo im žiadny problém písať spoluhlásky tvrdé, mäkké a obojaké. Stačila však malá obmena zadania úlohy a pozorovali sme u nich neistotu, rozpaky a predĺženie času na spracovanie úlohy. Zmena spočívala v tom, že sme im na kartičkách striedavo ukazovali rozličné spoluhlásky, ktoré mali zaradiť do skupín. Samostatná práca žiakov z hľadiska fixácie istého tematického celku musí sledovať aj to, aby prispievala k systematizácii učiva. Z načrtnutého je zjavné, že ani pri, na prvý pohľad, jednoducho zamerané j samostatnej práci, nemožno podceňovať viaceré didaktické hľadiská.

4. Diagnostická funkcia samostatnej práce - (diagnóza, diagnostické metódy znamenajú zisťovanie a určovanie kvality a úrovne vedomostí žiakov). To, čo sme uviedli pri predchádzajúcej samostatnej práci, platí v zásade aj pre túto. Osobitne je potrebné zdôrazniť to, že nesmie sa stať jediným zdrojom posudzovania a hodnotenia vedomostí žiakov. S týmto sa, našťastie, na I. stupni ZŠ, a tobož v málotriednych školách nestretávame. Žiakovi musí byť daná možnosť počas školského polroka prejavíť svoje vedomosti viacerými rôznymi možnosťami - ústne, písomne, prakticky. Táto požiadavka vyplýva nielen z individuálnych osobitostí žiakov, ale aj z požiadavky učiť žiakov rôznym prejavom prezentácie vedomostí.

Na záver predmetnej kapitoly sa žiada dodať: Samostatná práca žiakov,

puvým, zvädza k tomu, dajakou činnosťou zamestnať toto činnosť pedagogicko-didakticky prínosná, potom ost', a to ani učiteľ'a, ani žiakov.

y týkajúce sa menejtriednych škôl

chceme ešte upozorniť na niektoré špecifika týka-

i

l textu, vzhľadom na počty žiakov a možnosti využívania MI hodiny je v menejtriednej škole možné dosiahnuť naozaj | **Stáva sa však, že časť žiakov po prechode na plnoorga-""ahuje želané výsledky. V čom spočívajú príčiny? ríe nej školy spravidla pracuje s menším počtom žia-pozná**, v mieste posobenía často prichádza do kontaktu LuCitelia neraz učia deti svojich bývalých žiakov). To mu | neformálny individuálny prístup k žiakom a aj neformálnu pí, čo sa pozitívne prejavuje aj na prístupe žiaka ku škole liteF plnoorganizovanej školy nemá takéto ideálne možnosti l ipozná žiaka a jeho prostredie, uplynie niekedy aj viacej času. **Ajtriednej školy je počas vyučovacieho dna prakticky l kontakte so žiakmi** (ak je to napr. jednotriedna škola, učiteľ munikovať, a tak i cez prestávku beseduje so žiakmi, pozoruje «m čerpá i vo vyučovaní).

'tnejtriednej školy pracuje s metodami práce, na ktoré si žia-6i a ak ich vyučuje viacej rokov, niekedy stačí gesto, mimika, po-lftel ta podť a toho riadia. Po prestupe do plnoorganizovanej školy JÚ lity čas na adaptáciu na nové podmienky, na prácu iných i pretože v piatom ročníku nastupuje predmetové vyučovanie - kaž-•Bmet vyučuje iný učiteľ'. Preto sa odporúča, aby učelia menejtriednej ř IWformálne spolupracovali s učiteľmi plnoorganizovanej - vzájomné Atádc, spoznávanie špecifik práce, zapájanie žiakov do rôznych súťaží l ikolc. klorú budu navštevovať a pod.

Nwancdhaterná je aj skutočnosť, že samotný prechod žiaka z menejtriednej školy do plnoorganizovanej zohráva svoju úlohu. Okrem spomínaných didaktických hľadísk pôsobia aj iné vplyvy - zmena denného programu MIJw k it, nový a väčší kolektív žiakov aučiteľov školy.

Případné zlyhávajú žiakov na plnoorganizovanej škole je často spôsobené nie tým, že by neboli dostatečné vedomostne pripravení, ale zmenou činiteľov a vplyvov pôsobiacich na žiakov. Predchádzať tomuto prípadnému zlyhávaniu a uľahčiť žiakom ich adaptáciu na nové podmienky si vyžaduje:

- Dokladné ich vedomostne pripraviť tak, aby sa v nových podmienkach necítili menejcenní, aby sa nemuseli doučať to, čo majú vedieť.

- Neformálna spolupráca medzi učiteľmi menejtriednej školy a plnoorganizovanej školy (spoznávajú metódy práce, vzájomné informovanie sa o dosahovaných výsledkoch žiakov plní pre učiteľa menejtriednej školy funkciu spätnej väzby) veľmi významne uľahčuje adaptáciu žiakov.

- Aj učiteľ, ktorý vyučuje žiakov z menejtriednej školy, musí, najmä v prvých týždňoch školského roka, prihliadať na to, že prišli do nového prostredia, boli zvyknutí na iné metódy práce. Hoci vyučovací hodina v menejtriednej škole je veľmi dynamická, predsa poskytuje žiakovi priestor na jeho samostatnosť. V plnoorganizovanej škole je žiak počas vyučovacej hodiny neustále „pod kontrolou“ učiteľa. Učiteľ si má uvědomovať a rešpektovať tieto skutočnosti a svojím prístupom k žiakom uľahčovať proces ich adaptácie na nové podmienky.

Skúsenosti sú také, že ak učitelia spolupracujú a v plnoorganizovanej škole venujú pozornosť, nazvime to, adaptačnému obdobiu, žiaci z menejtriednych škôl dosahujú výborné výsledky. V práci sú často samostatnejší, húževnatejší, a aj tvoria, čo je výsledok predchádzajúcich rokov školskej dochádzky, v ktorej autodidaktika mala významné miesto.

Pre štúdium ďalších otázok týkajúcich sa menejtriednych škôl možno využiť práce - A. Hrdličková⁴, J. Miklo⁵, M. Ostatník⁶, E. Petlák⁷.

LITERATURA

» Komenský

4. Hrdličková

, SPN 1978

i, Miklo, J.: Modernizácia výchovy a vzdelávania v málotriednych školách. Bratislava, SPN 1980. Ostatník, M. a kol.: Špecifické problémy menejtriednych škôl. Bratislava, SPN 1988. Petlák, E.: K otázkam prípravy budúcich učiteľov na prácu v málotriednej škole. Pedagogická revue. roč. 44., 1994, č. 7-8. s.350.

Petlák, E.: Optimalizácia metód a foriem práce v málotriednej škole. Pedagogické spektrum. roč. 6., 1997, č.1-2. s. 35-41.

Petlák, E.: K práci málotriednych škôl. Komenský, roč. 121., 1997, č. 7-8. S. 141 - 142.

11. ČINITELE PODMIŇUJÚCE MODERNIZÁCIU VÝCHOVNOVZDELÁVACIEHO PROCESU

Činiteľov podmieňujúcich modernizáciu výchovnovzdelávacieho procesu je viacero a každý k nej prispieva svojim podielom. Predmetná časť si neklaď za cieľ podrobné analyzovať všetky, ale viac-menej upozorniť na niektoré z nich. Táto a ďalšie kapitoly sú venované tzv. modernizačným tendenciám v didaktike. O viacerých modernizačných trendoch sme sa zmienili už aj v predchádzajúcich kapitolách. Ak viacerým z nich venujeme pozornosť v osobitných kapitolách, činíme tak preto, aby sme ich čitateľovi čo najviac priblížili.

11.1 Rast pedagogicko-psychologických poznatkov

Pedagogika, tak ako každá iná veda, sa neustále rozvíja. Rozvíja sa tým, že jednak čerpá poznatky z iných vied, ktoré aplikuje na výchovu a vzdelávanie, ale aj tým, že prehodnocuje svoje doterajšie poznatky, hľadá optimálne metódy a formy výchovnovzdelávacej práce. Tento proces rozvoja pedagogiky je nepretržitý. Nepretržitosť je daná rozvojom vied a neustálym rozvojom spoločnosti. Tak ako žiadna iná veda, ani pedagogika vo svojom rozvoji nemôže zastáť. Uvedomovanie si tejto skutočnosti má významný dopad aj na samotné riadenie výchovnovzdelávacieho procesu. Spočíva v tom, že nabáda učiteľa k tomu, aby v praxi využíval najnovšie poznatky pedagogiky, ale súčasne i k tomu, aby hľadal a overoval čoraz účinnejšie metódy a formy práce so žiakmi.

Jedným z činiteľov pôsobiacich na modernizáciu vyučovania je aj to, že pedagogika, v tomto prípade **didaktika, prehodnocuje metódy a formy vyučovania**, ktoré sú zaužívané. Triedno-hodinový systém a v ňom uplatňované slovo-názorné metódy sa od čias J. A. Komenského dodnes v podstate len veľmi málo zmenili. Pedagógovia si tuto skutočnosť začali uvědomovať (prinútil ich k tomu rast poznatkov, ktoré pôsobia na obsah vzdelania, akcelerácia vývinu mládeže atď.) a z viacerých aspektov prehodnocovať doterajšie metódy a formy práce. **Kritická analýza slovo-názorného vyučovania** (často sa tiež používa a je rovnocenný pojem klasické vyučovanie, hromadné

f) alebo tradičné vyučovanie) naznačila niektoré problémové stránky. Ideme predošlé nasledovne:

- a) v klasickom vyučovaní je spravidla viac aktívny učiteľ ako žiaci (je „nositeľom“ informácií pre žiaka, organizátorom činnosti a pod.),
 - b) aktivita žiakov je obmedzovaná (môžu robiť spravidla iba to a tak, ako ich predstavuje učiteľ),
 - c) v súvislosti s vyššie uvedeným majú len málo možností využívať vedomosti, ktoré získali nezámerne učení,
 - d) vo vyučovacom procese prevládajú verbálne metódy učenia (učiteľ vysvetľuje, žiaci reproduktujú, napodobňujú učiteľa a pod., učivo si sice osvojujú, ale často len mechanickým opakovaním),
 - e) učiteľ sa pri riadení vyučovacieho procesu zameriava na „priemer“ triedy (z toho plynie problémy - skupina žiakov by mohla dosiahnuť viac, ale učiteľ jej neposkytuje možnosti, iná skupina nemusí stačiť pracovať ani s priemerom a potrebuje pomalší postup, jednoduchšie vysvetľovanie učiva, viac príkladov zo života a pod.), málo sa rešpektujú individuálne osobitosti žiakov,
 - f) najčastejším (spravidla jediným) zdrojom informácií pre žiaka je učiteľ a učebnica,
 - g) klasické vyučovanie poskytuje len veľmi málo možností spolupráce žiakov.
- Toto sú **najčastejšie zdôrazňované nedostatky klasického vyučovania**. Postrehli ich už predstavitelia reformnej pedagogiky a usilovali sa o zmeny, ktoré vyústili do hľadania takých metód a foriem výchovnovzdelávacej práce, v ktorých sa uplatňuje aktivita, samostatnosť a tvorivosť žiakov. Celé 20. storočie je poznamenané úsilím o hľadanie progresívnejších metód a foriem práce v škole. To vyústilo do realizácie viacerých koncepcií vyučovania, ktorým venujeme pozornosť v ďalších častiach.
- V súvislosti s kritickou analýzou klasického vyučovania sa však žiada poznamenať nasledovne. Klasické vyučovanie, klasická vyučovacia hodina boli a sú aj dnes prevládajúcimi. Každý, kto číta tento text, bol vzdelávaný a vychovávaný predovšetkým v klasickom vyučovaní a určite nepovie, že vyučovanie bolo zbytočné. Pravda, iné by bolo, ak by sme uvažovali o tom, čo nám poskytlo a či nám mohlo poskytnúť viac. V úvodných kapitolách sme naznačili, že vplyvom viacerých činiteľov bude klasické vyučovanie ešte viacej rokov pretrvávajúcim. **Každý pedagóg, každý učiteľ a výchovný pracovník sa musí usilovať o to, aby svojím podielom prispel k transformácii školstva, aby sa škola stala skutočne školou radosti a najmä rozvoja tvorivosti žiakov. V konkrétnej praxi, najmä mladých, začínajúcich učiteľov,**

to neznamená napodobňovanie a „kopírovanie“ práce svojich bývalých učiteľov, pretože od toho času sa obohatila pedagogika, didaktiky predmetov, zmenil sa obsah vzdelania, ciele školy a pod. Aj klasické vyučovanie poskytuje veľké možnosti tvorivých a modernizačných prístupov. To si však vyžaduje, aby učiteľ čo najviac eliminoval vyššie uvedené nedostatky tohto vyučovania. Zddrazňujeme, že toto nemá byť návod, aby sme zotrvali pri klasickom vyučovaní. Je to len jedna z možností aspoň čiastočnej inovácie vyučovania. Skutečná inovácia si vyžaduje skutočné pretransformovanie práce školy, učiteľa, žiaka a všetkého čo s tým súvisí.

Ak hovoríme o raste poznatkov v pedagogike, potom treba povedať, že najmä v ostatných rokoch boli rozpracované **otázky motivácie žiakov a ich aktivity** vo vyučovacom procese. Čím ďalej, tým viac je žiak docenovaný ako významný subjekt vyučovania. Mimoriadna pozornosť je venovaná **samostatnosti a kreativitě žiaka** vo vyučovaní, **humanizácii vzdelávania** a pod. Riešenie týchto, ale i ďalších oblastí nevychádza iba z teoretických úvah pedagógov, ale z úsilia čoraz dokonalejšej prípravy jedinca na život a v neposlednom rade aj z úsilia pretvoriť školu zo školy dogmatickej, príručnej k učeniu, preferujúcej encyklopedizmus, nezáživnej (podobných vlastností sa často uvádza viac) na **školu tvorivú, radostnú, ktorá dokáže plnohodnotne rozvíjať každého žiaka so zreteľom na jeho individuálne možnosti a schopnosti**. To si však vyžaduje, aby sa **učiteľ permanentne sebavzdelával**, osvojoval si najnovšie poznatky pedagogiky a aj iných vied a na ich základe potom tvorivo prístupoval k výchovnovzdelávaciemu procesu a k jeho zefektívňovaniu.

Mnohé z toho, čo sme uviedli, možno vzťahovať aj na **psychológiu**, ktorá svojím rozvojom významne ovplyvňuje pedagogickú prax. Najvýznamnejší vplyv psychológie spočíva v tom, že docenila žiaka ako **významný subjekt** vo výchovnovzdelávacom procese. "Vyplýva to jednak z kvalitatívne vyšších nárokov na výchovu a vzdelávanie, ale aj z iných pohľadov na žiaka. Psychológovia hovoria, že je potrebné zmeniť doterajší prístup k žiakovi. **J. Hvozdič** uvádza: „V pedagogickej praxi to nevyhnutne predpokladá hlbokú revíziu doterajšieho postavenia žiaka vo výchovnovzdelávacom procese, ako aj revíziu doterajšieho postoja učiteľa k žiakovi. Pri uskutočňovaní tejto požiadavky v živote našich škôl sa razom odhalila celá obmedzenosť „tradičného“ postoja učiteľa k žiakovi i chudoba a nedostatočnosť doterajšieho výchovného pôsobenia na žiaka v školskom vyučovaní i v mimoškolskej práci so žiakmi. Všetko to sa konkrétne prejavilo ako nesúlady, ba až rozpor medzi novými úlohami dnešnej školy a doterajšími zaužívanými výchovnými a vyučovacími

prostriedkami a metodami, ktorými sa usilujeme tieto ciele dosiahnuť.“¹ Podobného názoru je aj **Z. Helus**: „Moderna psychológia v tomto smere prelomila tradičnú predstavu o dieťati a jeho možnostiach... Nové chápanie však vyžaduje nové metódy práce s ním.“²

Psychológia a jej jednotlivé disciplíny dávajú odpoveď na to, ako realizovať nové a náročnejšie úlohy výchovy a vzdelávania. Rozpracovaním otázok - samostatnosť, kreativita, ale aj hodnotová orientácia mládeže - obohacuje, dotvára a spresňuje poznatky o priebehu výchovnovzdelávacieho procesu, o jeho metódach, formách a prostriedkoch. Osobitne aktuálnymi sa v ostatných rokoch stali otázky nadaných a talentovaných žiakov, čomu popri pedagogike mimoriadnu pozornosť venuje aj psychológia. Inovovať a modernizovať výchovnovzdelávací proces znamená nielen štúdium pedagogiky a didaktiky predmetov, ale aj štúdium psychológie. V tejto súvislosti možno odporučiť práce, ktorých autormi sú napr. **E. Czeizel**³, **V. Dočkal**⁴, **I. Klindová**⁵, **M. Zelina** a **E. Jaššová**⁶.

11.2 Vedeckotechnický pokrok a výchovnovzdelávací proces

Pobádacou, hybnou silou toho, prečo sa prehodnocuje doterajšia výchovnovzdelávacia práca škôl a hľadajú sa efektívnejšie metódy a formy, je aj **vedeckotechnický pokrok**. Najmä 20. storočie je poznamenané prudkým rozvojom vedy a techniky, rýchlym tempom rastu poznatkov. Kým v minulosti bolo toto tempo pomalé a pozvoľné, dnes je veľmi rýchle. Z histórie vieme, že praktická realizácia princípu fotografie trvala viac ako storočie (1727-1839), v oblasti telegrafických spojov to bolo viac ako 50 rokov (1820-1876), pri rádiu 35 rokov (1867 - 1902), pri rádiolokácii 15 rokov (1925-1940), pri televízii 12 rokov (1922-1934), pri atómovej bombě 6 rokov (1939-1945), pri tranzistorech 5 rokov (1948-1953). Cieľom tejto časti nie je opisovanie mnohých vedeckých a technických objavov, ide nám len o pripomenutie toho, že cyklus - od objavu k realizácii sa skraca - dôkazom sú najmä medicína, kozmonautika, chémia atď. a má nesmierny dopad na školu (obsah vzdelania, požiadavky na vedomosti jedinca a pod.).

Vedeckotechnický pokrok sa významne prejavuje aj v oblasti práce. Je množstvo štúdií, v ktorých sa tieto dopady podrobne analyzujú. Ide najmä o nasledovné:

mechanické stroje sú nahrádzané automatizovanými systémami riadenia,

- tradičné materiály (kov, drevo) sú dopĺňané a aj nahradzované inými materiálmi, čo si vyžaduje zmenu zaužívaných výrobných technológií,
- prenikanie vedy a techniky do výroby mení postavenie človeka v nej, jednoduché operačné a obslužné funkcie sa menia na funkcie, pri ktorých úlohu zohráva rozhodovanie,

- vzrastá podiel duševnej práce v práci človeka,
- vplyvom nových výrobných technológií si človek rozširuje svoje vedomosti, „zapracúva“ sa na nové, do nových profesií, alebo sa rekvalifikuje.

Z uvedeného je zjavné, prečo škola musí meniť zaužívané metódy a formy práce. Musí pripraviť jedinca tak, aby bol schopný vyrovnávať sa s meniacimi, lepšie povedané náročnejšími, požiadavkami, ktoré ho v budúcom živote očakávajú. To je to, čo sme už viac ráz spomenuli, že popri vedomostiach, spôsobilostiach a zručnostiach, sa musí vyznačovať samostatnosťou, tvorivosťou, musí sa vedieť rozhodovať konať, intuitívne myslieť, aktívne si osvojovať všetko nové vo vzťahu k svojej profesii a pod.

Dopad vedeckotechnického pokroku na výchovu a vzdelávanie je celosvetovým problémom. Všetky krajiny sveta sa usilujú o riešenie rozporu medzi množstvom nových poznatkov, ktoré by si mal jedinec osvojiť už v procese školovania, a medzi obmedzenými možnosťami školy, ktoré spočívajú vo vekovej hranici začiatku vzdelávania, v dĺžke školskej dochádzky, ale i v kapacite ľudského mozgu. Prístupy k riešeniu uvedeného rozporu spočívajú:

- v úprave obsahu vzdelania,
- v zdokonaľovaní metód a foriem výchovnovzdelávacej práce,
- v účinnejšom využívaní didaktickej a výpočtovej techniky,
- v skoršom začiatku školskej dochádzky (viaceré výskumy pedagógov, psychológov, lekárov sa prihovárajú za to, že je možné začať s vyučovaním skôr, ako je doposiaľ *zaužívané*, pravdaže, za predpokladu primeraných metód a organizačných foriem⁷).

Prie úplnosť dodávame, že v **praxi sa neosvedčilo predlžovanie školskej dochádzky** smerom „nahor“, t.j. pridávanie jedného alebo viac ročníkov. Je to riešenie len čiastočné, pretože s pribúdaním poznatkov by bolo potrebné ročníky neustále pridávať (to nie je možné z hľadiska biologicko-psychologického, spoločenského, ale ani z hľadiska ekonomického). Naviac, spomenuté výskumy potvrdili, že ak sa má predĺžiť školská dochádzka, potom radšej smerom „nadol“, pretože raný vek dieťaťa poskytuje veľké, doposiaľ nevyužívané možnosti pre jeho intelektuálny rozvoj.

Na záver tejto časti, ako podnet pre ďalšie uvažovanie a súčasne ako podnet pre tvorivý prístup k práci, uvedieme názor švédkeho pedagoga T. Huséna:

ne formy školy sa nachádzajú na predindustriálnom stupni. Sprostred-
iBie poznatkov a vštepovame návykov prebieha v zásade takým spôsobom
fpred 50 alebo 100 rokmi, bez ohľadu na všetky progresívne smery¹
ati inovácie metodiky a racionalizácie učebného procesu.

FERATÚRA

. Bratislava, SPN 1986, s. 78.

, « , , ,

- V
4. Dočkal, V. a o s v „ Bratislava, SPN 1990
5. Klmdova L. a kol.. Aktovrta „ Bratislava, SPN 1984.
6. Žehná, M. - Jassova E. „ Tvor „ P k „ Smena 1984.

¹ S!s?N mTs ^86 A_Uor tu op.suje vý.Wky výskumov, ku ktorým
dospeli v Amerike a Anglicku. 8.
Tamtiež, s. 149.

12. AKTUÁLNE POJMY DIDAKTIKY

Rast poznatkov o výchovnovzdelávacom procese nepôsobí len na zdokonaľovanie jeho riadenia, ale prispieva i k obohacovaniu didaktickej terminológie. Poznanie týchto pojmov a ich obsahu nepatrí iba k všeobecnému didaktickému rozhrfadu, ale v značnej miere nabáda učiteľa k uplatňovaniu tvorivých metod v jeho práci.

12.1 Modernizácia vyučovania

Modernizácia (prispôsobenie najnovším, moderným vymoženostiam, požiadavkám), je v ostatných rokoch v pedagogike a zvlášť v didaktike veľmi frekventovaným pojmom. Tlak vedeckotechnických poznatkov núti školu modernizovať - prispôbovať sa, ale aj v praxi využívať najnovšie poznatky viacerých vied.

Modernizácia ako didaktický problém nie je v pedagogike v podstate ničím novým. Stačí letmý pohľad do dejín didaktického myslenia a Pánko sa presvedčíme, že modernizácia je vlastne taká stará ako samotná didaktika alebo pedagogika. Pokrokoví pedagógovia už v minulosti vo svojich dielach odporúčali vždy novšie a novšie prístupy k vyučovaniu a k žiakovi. Spomeňme napr. myšlienky J. A. Komenského, J. H. Pestalozziho, A. Diesterwega, K. D. Ušinského a mnohých ďalších. Ich úsilie smerovalo k tomu, aby sa poznatky pedagogiky dostávali do súladi so školskou praxou. **Problém je teda starý, nový je iba pojem.** Pravdaže, je treba vidieť a chápať rozdiely medzi modernizáciou v minulosti a v súčasnosti.

V snahe prispôbovať vyučovanie najnovším poznatkem vedy a techniky, preklenúť priepasť medzi možnosťami školy a požiadavkami spoločnosti, boli zdôrazňované alebo preferované len niektoré stránky modernizácie. Najčastejšie sa zdôrazňovala **materiálno-technická základna vyučovania** (využívanie modernějších pomôcok a didaktickej techniky). Toto reziduum pôsobí ešte i dnes. Mnohí učitelia chápu modernizáciu predovšetkým z tohto aspektu. Táto poznámka nemá kritický ráz, je zovšeobecnením poznatkov a skúseností, je výsledkom toho, že v minulosti bolo toto hrfdisko preceňované. Neskôr sa zdôrazňovala **modernizácia metod a foriem výchovno-**

vzdelávacej práce. Dôkazom toho je u nás napr. rozvoj programovaného vyučovania (koniec 50-tych rokov), skupinovo-problémového vyučovania (v 60-tych rokoch). Sústredenejšia pozornosť na **modernizáciu obsahu, cieľov vzdelávania a procesúlnu stránku** je výsledkom úsilia ostatných rokov.

Správne chápanie modernizácie však spočíva v tom, že **nepreferujeme** ani jednu oblasť, ale chápeme ju ako **komplex viacerých činiteľov**. Nemohli by sme hovoriť o modernizácii, ak by sme mali moderný obsah učiva, ale pracovali by sme zastaralými vyučovacími metodami. A naopak, málo by sme pokročili, ak by sme ovládali nové metódy práce, ale obsah učiva by nezodpovedal požiadavkám a perspektívam spoločnosti. To isté možno uviesť i vo vzťahu k didaktickej technike. Modernizácia teda spočíva v komplexnom riešení načrtnutých a ďalších otázok (napr. aj otázky prípravy budúcich učiteľov, ich ďalšie vzdelávanie, otázky riadenia školstva, vzťah rodiny a školy atď.).

Každá z uvedených oblastí je svojím spôsobom špecifická, preto nemožno ani jednu podceňovať alebo nadradzovať nad inú. Najzložitejšími sú však otázky výberu a usporiadania obsahu vzdelania. Modernizácii metod a foriem výchovnovzdelávacej práce didaktika taktiež venuje značnú pozornosť. Na rozdiel od obsahu vzdelania, s ktorým môže, a aj musí učiteľ tvoriť praco, sú metódy a formy, spolu s učebnými pomôckami a didaktickou technikou výlučne jeho záležitosťou. Učiteľ sa rozhoduje, akú metódu a prečo ju uplatní, on sa rozhoduje, či bude učivo sprostredkovať verbálne sám, alebo či i využije tvorivé schopnosti žiakov napr. v skupinovo-problémovom vyučovaní, či on sa rozhoduje, ako bude uplatňovať diferencovaný prístup k žiakovi • pod. Súčasne didaktická teória, ale aj využívanie skúseností mnohých učiteľov dávajú dostatok námetov na to, aby vyučovanie nebolo také, ako ho charakterizuje T. Husén, ale aby bolo skutočne moderne a efektívne. Týmto chceme vyjadriť to, že **každý učiteľ môže výchovnovzdelávací proces modernizovať, pretože nie je, a najmä v súčasných podmienkach, ničím obmedzovaný**. Ak ano, potom len svojím nezáujmom a nezáujmom o transfer najnovších poznatkov vied do vlastného pedagogického procesu.

12.2 Racionalizácia vyučovania

Racionalizácia (zavádzanie, uplatňovanie novšieho) úzko súvisí s modernizáciou. V podstate ju možno charakterizovať ako pojem, ktorým vyjadruje-

mé ekonomickosť práce. Je novším pojmom ako modernizácia. Ak uvažujeme o racionalizácii vo vzťahu k vyučovaniu, potom možno hovoriť o racionálnom (účelnom) využití vyučovacej hodiny, o využití pomôcky, pomocou ktorej dosiahneme lepší výsledok, zaměníme jeden metodický postup za iný, účinnější a pod.

V Pedagogickej encyklopédii sa racionalizácia charakterizuje nasledovne: „Racionalizácia (rozumný, rozumový) - zdokonaľovanie pracovnej činnosti, struktury a fungovanie určitého systému s cieľom zvyšovať efektivnosť pracovných procesov... Směřuje k tomu, aby sa při snižování energie (obtěžnos-ti práce), prostředkov a času dosahovali rovnaké alebo lepší výsledky ako predtým. Racionalizácia je potrebná aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Uplatňuje sa najmä: 1. lepším vymedzením obsahu vzdelávania (v cieľovej zameranosti, výbere poznatkov a stanovení požiadaviek na žiakov, v systematickom logicky a psychologicky zdôvodnenom usporiadaní učiva), 2. v procese výchovy a vzdelávania v jeho systematickom pedagogickom zefektívňovaní“ Ďalšia časť definovania sa dotýka efektivnosti. Smě toho názoru, že je istý rozdiel medzi racionalizáciou a efektivnosťou, ktorej sa venujeme ďalej, neuvádzame na tomto mieste celé heslo z encyklopédie. Zdôrazňujeme, že medzi racionalizáciou a efektivnosťou je veľmi úzký vzťah. Totiž, ak čokoľ-vek robíme racionálne (premyslené, účelné), šetříme energiu a čas, a to je vlastne efektivnosť¹. Aj napriek tomu, že modernizácia, racionalizácia a efektivnosť sú v mnohom príbuzné, predsa z iného hľadiska skúmajú rôzne problémy, a tým sa navzájom líšia. Racionalizácia sa dotýka predovšetkým rytmu otázok:

a) **racionálnosť koncepcie vyučovania** - zameriava pozornosť* na jednotlivé koncepcie vyučovania (ich primeranosť pre žiakov, efektivnosť atď.), na obsah vzdelania, dĺžku školskej dochádzky a pod.,

b) **racionálnosť organizácie vyučovania** - zameriava pozornosť⁵ na otázky spojené s organizáciou vyučovania (riadenie školstva, riadenie školy, rozvrh hodín a pod.),

c) **racionálnosť overovania vyučovania** - zameriava pozornosť na otázky spojené s diagnostikovaním priebehu a výsledkov práce učiteľa a učebnej činnosti žiaka. Táto oblasť si aj dnes zasluhuje zvýšenu pozornosť a skúmanie, pretože je napr. rozdiel v hodnotení žiakov na školách. Nízka objektivnosť hodnotenia má ďalekosiahle dôsledky - žiakom nedáva presný obraz o ich schopnostiach. To vedie napr. k neadekvátnej voľbe povolania, s čím je spojené úsilie zmeniť druh školy, ktorú žiak navštevuje, neskôr profesiu a pod.

12.3 Efektivnosť vyučovania

Efektivnosť (účinnosť, pôsobivosť) vyučovania je tiež prakticky taká stará ako didaktika, pravdaže nie ako pojem, ale ako úsilie. Už J. A. Komenský naznačil podstatu efektivnosti, keď uviedol: „Začiatkom a koncom nasej Didaktiky nech je: hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili, ale žiaci sa viac naučili, aby bolo v školách menej znonu, nechuti a márnej práce, no viac voľného času, potešenia a zaručeného úspechu...“² V myšlienke Komenského je obsiahnutá podstata efektivnosti a v plnom rozsahu ju možno aplikovať aj na súčasnosť. Škola, v minulosti aj v súčasnosti, hľadá taký spôsob vyučovania, ktorý je efektivný. Žiada sa vysvetliť, v čom spočíva efektivnosť, resp. čím sa zaoberá didaktika vo vzťahu k efektivnosti vyučovania. Najčastejšie sa s ňou spájajú tieto otázky: čas (potrebný na dosiahnutie stanovených cieľov - v rámci vyučovacej jednotky, ale aj čas vo vzťahu k dĺžke školskej dochádzky), **energia** (vynaložená zo strany učiteľa alebo žiaka na dosiahnutie stanovených cieľov.), **výsledky učebnej činnosti** (ich adekvátnosť vo vzťahu k času a energii). V každom dennej pedagogickej praxi je možné pozorovať množstvo vyučovacích hodín, ktoré nespĺňajú tieto najzákladnejšie kritéria efektivnosti vyučovania. Príčin môže byť viacero. Čas, ktorý je venovaný na dosiahnutie cieľa (zo strany učiteľa alebo žiaka), nie je úmerný jeho náročnosti. Môže byť neúmerne dlhý, príčinou je to, že neboli zvolené adekvátne vyučovacie metódy. Vyučovacia hodina je využitá neefektivne, neostáva čas na opakovanie, upevňovanie a aplikáciu nových vedomostí. Efektivnosť však neznamena ani dosiahnutie cieľa v „rekordne krátkom čase“. Pri tomto je nebezpečenstvo povrchného osvojenia učiva, nepreniknutie do jeho podstaty, nepochopenie súvislostí medzi učivom viacerých hodín a pod. Efektivnosť si žiada optimálny prístup, a to: zo strany učiteľa výberom adekvátnych metód, zo strany žiaka zasa disponovanie schopnosťami uplatňovať primerané autodidaktické metódy. Prirodzene, efektivnosť nemožno ohraničiť iba vyučovacou jednotkou, ona sa dotýka i celého systému - dĺžky školskej dochádzky. Potom je možné skúmať a porovnávať napr. s inými krajinami, či dĺžka základného, stredného i vysokoškolského štúdia je efektivná - či sa javí potreba skrátenia alebo predĺženia školskej dochádzky, prípadne inej

přípravy a pod.

Časové hľadisko je veľmi významné, podobné aj vynaložená energia a výsledky, ale nemožno ich považovať za absolútne ukazovatele efektivnosti učebnej práce. Hľadiská, a na to sme upozornili vyššie, je viacero. E. Stračár prizvukuje, že za základné znaky efektivnosti treba pokladať:

„a) realizáciu nielen intelektuálneho, ale aj svetonázorového a mravného rozvoja žiakov,

b) stálu nadväznosť intelektuálnej a praktickej činnosti žiakov vo vyučovaní, v tejto jednotě sa rozvíjajúcej schopnosti aplikovať teoretické poznatky v praxi,

c) zabezpečenie optimálneho rozvoja všetkých žiakov,

d) osvojovanie metod a prostriedkov racionálneho a produktívneho studia žiakmi,

e) systematickosť a logickosť učebného procesu,

f) sústavu učebných metod, rozvíjajúcu jednotlivé stránky intelektu a osobnosti žiakov."³

K otázkám efektívnosti výchovnovzdelávacej činnosti patria aj otázky týkajú-e sa dynamiky vyučovacej hodiny, podiel aktívnej činnosti žiaka na vyučovaní a pod. Dá sa teda uvažovať aj o tom, že efektívnosť to nie je len práca učiteľa, ale predovšetkým tvorivá práca učiteľa so žiakmi.

12.4 Optimalizácia vyučovania

Optimalizácia (optimálny = najlepší, najpriaznivejší, najvýhodnejší) vyučovania sa ako pojem, ale aj ako úsilie zefektívniť vyučovací proces začala uplatňovať v pedagogike na prelome 60-tych a 70-tych rokov. S koncepciou optimalizácie sa začal zaoberať Ju. K. Babanskij⁴, a to vo vzťahu k neprosievajúcim žiakom. Neskôr mnohé poznatky zevšeobecnil a rozpracoval na celý vyučovací proces. Optimalizácia tak nadobudla širšie zameranie a ako uvádza J. Mareš: „... zařadila sa medzi dôležité pedagogické termíny, ale hlavne - stala sa súčasťou **nového pedagogického myslenia...**“

Optimalizácia (možno ju vzťahovať na vyučovací i výchovný proces) znamená taký výber, zdôvodnenie a realizáciu opatrení, ktoré umožnia **v daných konkrétnych podmienkach to, aby učiteľ dosiahol najlepšie výsledky s minimálnou nutnou spotrebou času a vynaloženého úsilia svojho i žiakov.**

Z uvedeného sa môže zdať, že optimalizácia je totožná s efektívnosťou. Treba upozorniť, že nie je tomu tak, pretože efektívnosť je prejavom (výsledkom) optimalizácie. Optimalizácia sa zameriava na dosiahnutie maximálnych možných výsledkov v konkrétnych podmienkach a jej úlohou, resp. úlohou učiteľa je komplexný prístup k riešeniu vyučovacích i výchovných otázok. Integruje modernizáciu i racionalizáciu

i
i Za kritéria optimalizácie možno považovať:

„- maximálne možné výsledky (pri vytváraní vedomostí, zručností a návy-V, pri formovaní určitej črty osobnosti, pri zvyšovaní žiakovej vychova-

Mti),

- minimálny čas potrebný k dosiahnutiu stanovených cieľov, a to z hľadiska akov i učiteľov,

- minimálne úsilie vynaložené žiakmi i učiteľmi na to, aby dosiahli stanovené ciele vo vymedzenom čase,

- minimálne prostriedky vynaložené na dosiahnutie stanovených cieľov vo vymedzenom čase (v porovnaní s prostriedkami bežné vynakladanými).“⁶ Za optimálny možno považovať výchovnovzdelávací proces, ktorý zabezpečuje efektívne a kvalitné splnenie cieľov stanovených učebnými osnovami, ! • to všetkými žiakmi. Dosiahnuté ciele by mali zodpovedať schopnostiam a možnostiam každého žiaka. Treba k nim dospieť bez prekračovania hodín Stanovených učebným plánom, teda aj bez doučovania, a aj bez zvýšenia nárokov na domácu prácu žiakov.

Optimalizácia znamená voľbu najlepšieho postupu. Ostáva teda zodpovedať, na základe čoho môže učiteľ zvoliť optimálny postup vo vyučovacej jednotke. Samozrejme, nemôže to byť prístup založený na rutine, intuícii a predpoklade, ale na prístupe vychádzajúcom z komplexného posúdenia viacerých otázok. Idě predovšetkým o nasledovné:

„- dokonalé poznanie každého žiaka a kolektivu triedy s cieľom určiť reálne učebné možnosti každého žiaka,

- komplexne napláňovať výchovnovzdelávacie ciele a tieto vhodné konkretizovať,

- optimalizovať obsahovú stránku hodiny,

- optimalizovať organizačné formy a vyučovacie metódy,

- pristupovať k žiakom diferencovane,

- stanoviť a merať čas potrebný na učebnú činnosť žiakov a učiteľa pripravenú na vyučovanie,

- analyzovať priebeh a výsledky výchovnovzdelávacej práce a vlastnej činnosti,

- vytvoriť optimálne podmienky pre učebnú a poznávaciu činnosť žiakov.“⁷

Optimalizácia sa často chápe ako jedna z najlepších variant, ako najlepší spôsob riadenia vyučovania alebo výchovy. Pri tomto treba poznamenať, že **optimálnosť neznamená to najlepšie všeobecné, ale najlepšie v daných**

konkrétných podmienkach. Metody vyučovania v jednej triede môžu byť

optimálne, avšak ich uplatňujeme v inej triede nemusí byť optimálne. Optimalizácia nesústreďuje pozornosť len na výsledky, ale prihliada aj na podmienky a možnosti. Len vo vzťahu k nim možno hovoriť o optimalizácii. **Komplexnosť optimalizácie** vyjadruje prepojenie optimalizácie vyučovania s optimalizáciou učenia žiakov (sústredenie sa na podstatu učiva, racionálne riešenie úloh, dodržiavanie stanoveného tempa, vytrvalosť pri dosahovaní cieľov, správna organizácia domácej prípravy). Okrem toho znamená optimalizáciu cieľov, obsahu, zásad, metod, foriem - to všetko vedie k zdokonaleniu vyučovacej hodiny. Optimalizáciu vyučovania možno charakterizovať ako nové úsilie o efektívnosť vyučovacieho procesu

Dotýka sa jeho každej stránky. Ju. K. Babanskij v súvislosti s ňou zaviedol do pedagogiky i pojem „**pedagogické konzilium**“. Podstata konzilia spočíva v tom, že kolektív učiteľov posudzuje osobnosť žiaka. Prednosti tohto prístupu sú v tom, že poznanie je: efektívne, všestranné a umožňuje určenie reálnych učebných možností žiakov. Umožňuje:

- komplexne a mnohostranne informácie o žiakoch,
- skúmanie vonkajších i vnútorných stránok žiakových učebných možností v ich jednotě,
- poznať silné a slabé stránky žiakových možností,
- skúmať v jednotě: činnosť, vedomie a vzťahy osobnosti, pretože v nich sa učebné možnosti žiaka prejavujú,
- dokladné preštudovať vzájomné súvislosti a závislosti poznávaných kvalít osobnosti žiaka,
- získať informácie z väčšieho počtu zdrojov a ich konfrontácie,
- dynamický prístup k poznávaniu osobnosti, t.j. porovnávame „parametrov“ jednotlivých zdrojov, počas celého školského roka.

Hlbšie zamysleme sa nad možnosťami „pedagogického konzilia“ nás necháva na pochybách, že má značné prednosti v porovnaní s poznávaním žiaka len jedným učiteľom. V praxi je potrebné vytvárať priestor pre poznávanie žiakov takýmto komplexným prístupom. Zdanlivo „stratený“ čas sa vráti tým, že učitelia budú prístupovať k vyučovaniu a žiakom optimálne, budú ich lepšie poznať. V praxi našich škôl tento prístup nie je veľmi využívaný, ale možno ho plne odporučiť.

Pozorné preštudovanie otázok optimalizácie nás presvedčí o tom, že významné prispieva k zvyšovaniu efektívnosti, ale aj k humanizácii vyučovania, pretože sleduje čo najväčšie priblíženie sa k žiakovi a jeho optimálny rozvoj.

Rozbor pojmov modernizácia, racionalizácia, efektívnosť a optimalizácia dokumentuje, že didaktika ťažadá novšie prístupy k riadeniu vyučovacieho

procesu, prehodnocuje všetko doterajšie, čerpá z toho a súčasne dotvára. Pozorné štúdium presvedčilo čitateľa, že uvedené pojmy, ich obsah a dopad na prax navzájom súvisia, dopĺňajú a prelínajú sa. Je to prirodzené, pretože vyučovací proces je mnohostranný a dynamický, a tak jedna oblasť podporuje, ale aj vytvára priestor pre inú. Iba ich komplexné uplatňovanie vedie k zvyšovaniu účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

Najčastejšie frekventovaným pojmom v našej didaktike v ostatných rokoch je **alternatívnosť vyučovania**, čomu venujeme pozornosť v samostatnej kapitole.

LITERATURA

1. Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopédia 2. Bratislava, Veda 1985, s. 136.
2. Komenský, J. A.: Veľká didaktika. Bratislava, SPN 1954, s. 6.
3. Stračár, E.: Systém a metódy riadenia učebného procesu. Bratislava, SPN 1977, s. 16.
4. Babanskij, Ju. K.: Optimalizace vyučovacieho procesu. Praha, SPN 1978.
5. Mareš, J.: Předmluva. In: Babanskij, Ju. K. - Potašnik, M. M.: Pedagogická optimalizace v otázkách a odpovědích. Praha, SPN 1986, s. 12.
6. Tamtiež, s. 29.
7. Tamtiež, s. 32.

13. KONCEPCIE VYUČOVANIA 20. STOROČIA

Okrem klasického vyučovania sa v pedagogickej praxi využívajú aj iné koncepcie vyučovania. Pod pojmom koncepcia vyučovania rozumieme zladenie procesualnej a formálnej stránky vyučovania. Ďalej uvedené koncepcie patria k tým, ktoré sa v pedagogickej praxi už uplatňujú. Často sa nazývajú aj pojmom „**novšie koncepcie vyučovania**“. Tým sa vlastne vyjadruje to, že ide o koncepcie zdorazňované, rozpracúvané a v praxi odporúčané najmä v 20. storočí. Zaslúhujú si pozornosť, pretože viaceré z nich sa ešte nestali, napriek viacerým prednostiam, samozrejmosťou v práci našich škôl. Zdôrazňujeme, že ani ďalej uvedené koncepcie vyučovania nie sú „všeliakom“ a nezabezpečujú samé o sebe vynikajúce výsledky výchovnovzdelávacieho procesu. **Aj pri ich uplatňovaní rozhodujúcu úlohu zohráva učiteľ a štýl jeho práce so žiakmi.** Možno pripomenúť aj to, že v pedagogickej praxi je potrebné strieďať viaceré koncepcie. Preferovanie tej-ktorej by viedlo tiež k nezájmu zo strany žiakov, stala by sa samozrejmosťou, nepodnecovala by žiakov do aktívnej činnosti. Preto je potrebné striedanie viacerých koncepcií počas školského roka. Prirodzene, že nejestvuje žiadny návod na takéto striedanie. Ono musí vychádzať z konkrétnej, učiteľom poznanej skutočnosti. Tou je napr. úroveň vedomostí žiakov, didaktická klasifikácia učiva, ciele vyučovacej hodiny, ciele vyučovacieho predmetu, ale aj využívanie poznatkov a skúseností žiakov z nezámemného učenia, využitie ich záujmov atď. Mnohé činitele, ktoré ovplyvňujú výber vyučovacích metod, foriem a vobec celkovú organizáciu výchovnovzdelávacieho procesu smú už spomínať. a to vo viacerých súvislostiach, v predchádzajúcich kapitolách.

13.1 Programované vyučovanie

História programovaného vyučovania sa datuje od roku 1954. V tomto roku americký psychológ B. F. Skinner predniesol na konferencii v Pittsburgu referát „**Veda o učení a umenie učiť**“, v ktorom zovšeobecnil výsledky svojich experimentov na teorii učiva, využil pritom aj poznatky o procese učenia z pokusov so zvieratami. S. L. Pressey síce už v roku 1926 publikoval

^F Itom, že stroje, pomocou ktorých testuje vedomosti študentov na univerzitách poohu, prispievajú k učeníu. Jeho objav však nenašiel v tom čase širšie uplatnenie, a tak myšlienky o vyučovacích strojoch, publikované v School and Society (Škola a spoločnosť), čakali na realizáciu až do 50-tych rokov. Od roku 1954 bolo publikovaných množstvo monografií, štúdií a článkov novaných programovanému vyučovaniu, bolo uskutečnených viacero konferencií, na ktorých boli analyzované všetky aspekty tohto vyučovania. • vine nadšenia, často až preceňovania a zveličovania, sa programované učovanie začalo hodnotiť realnejšie.

73.7.2 Východiska programovaného vyučovania

Teória B. F. Skinnera a S. L. Presseyho vychádza z behavioristických zákonov učenia. Základný postulát psychologického smeru behaviorizmu bol formulovaný už na začiatku 20-tych rokov nášho storočia. Pod vplyvom výsledkov práce **L. P. Pavlova** - podmienené reflexy -, ale aj pod tlakom filozofie pragmatizmu začali americkí psychológovia (Watson, Thorndike a ďalší) zdôrazňovať, že v psychológii je nutné vychádzať iba zo štúdií toho, čo je možné objektívne pozorovať, t.j. z chovania (behavior). **Behaviorizmus** odmieta štúdium vnútorných podmienok učenia a neuznáva také pojmy ako napr. •vedomie. Študovať chovanie znamená hľadať **vzťahy medzi podnetmi a odozvami** (cize reakciami) **organizmu**. Psychológia má stanoviť zákony, aký podnet je príčinou danej reakcie. Aj ľudské chovanie sa dá vyjadriť vzťahmi: podnet (stimulus) - reakcia, cize S - R. Behavioristi predpokladajú, že takmer všetko chovanie je naučené. So zreteľom na to sa sústredili na výskum učenia. Pre teóriu programovaného učenia sú významné dva Thorndikove zákony učenia. **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 S - R, posilňujú sa tie spoje, ktoré sú sprevádzané stavom uspokojenia, naopak, neuspokojenie z výsledku spoj oslabuje. Tento zákon Thorndike považoval za základný zákon učenia a vyučovania.

B. F. Skinner vychádza zo zákona efektu, ide však ďalej ako Thorndikova metóda skúšok a omylov. Pri pokusech so zvieratami nečakal až na konečný výsledok, ale „odmenil“ zviera (holuba) potravou za každý malý krok, ktorý viedol k žadanému výsledku. Týmto spôsobom sa podarilo Skinnerovi „vychovať“ zviera v krátkom čase k žadanému chovaniu. Ďalší dôležitý pokrok v technike učenia, podľa Skinnera, spočíva v tom, že naučené chovanie je možné udržiavať po dlhú dobu. Je však potrebné toto chovanie **upevňovať**. Bez upevňovania chovanie vyhasína.

Na konferencii v Pittsburgu Skinner, vychádzajúc z pokrokov psychológie v oblasti teórie učenia, kriticky hodnotil výchovno-vzdelávaciu prax na školách v USA. Uviedol, že v praxi sa viac uplatňuje negatívne, a nie pozitívne posilňovanie. Dieťa sa v škole chová tak, aby sa vyhlo nepríjemnostiam - učiteľovej nespokojnosti, výsmechu spolužiakov, zlým známkam, zvýšeným úlohám a pod. Za týchto podmienok je akékoľvek povzbudzovanie málo účinné, pretože prevažuje nad ním bojovnosť a strach. Problémom je aj upevňovanie učiva. V klasickom riadení vyučovacieho procesu spravidla uplynie veľa času medzi odpoveďou žiaka (jeho výkonom) a upevnením. Niekedy je to napr. ku koncu vyučovacej hodiny, inokedy sa upevnenie uskutočňuje až na ďalšej vyučovacej hodine. Táto medzera medzi podnetom a upevnením ruší väčšiu časť účinku upevnenia. **Za nedostatok Skinner považuje aj to, že nejednotlivý dobrý zostavený program, ktorý by viedol žiaka postupnou aproximáciou (priblížením) ku konečnému požadovanému komplexnému chovaniu žiaka.** Klasické vyučovanie takúto možnosť ani nemôže poskytnúť. V praxi by to znamenalo upevňovať každú odpoveď, ba každý jednotlivý postup jednotlivého žiaka. Keďže to z časového hľadiska nie je možné, učiteľ spravidla využíva upevnenie aplikované na viaceré odpovede a aj na viacerých žiakov. V klasickom vyučovaní je teda malá frekvencia upevňovania. Nápravu týchto nedostatkov vidí Skinner v uvedení poznatkov a výsledkov behavioristickej teórie učenia do školskej praxe.

D. Tollingerová, česká popredná odborníčka v oblasti programovaného vyučovania, zhrnula názory B. F. Skinnera takto:

a) učenec je dej, v ktorom sa utvárajú nové spôsoby chovania, svojou podstatou je to progresívna aproximácia - postupné približovanie sa k vytýčenému cieľu,

b) činiteľom meniacim štruktúru chovania nie je opakovanie, ale upevňovanie,

c) výsledok učenia závisí na kvalite, množstve a usporiadaní upevnenia,

d) upevnenie umožňuje to, že učenec sa dostáva pod kontrolu vonkajšej situácie,

e) upevnenie a jeho program zvyšuje pravdepodobnosť toho, že chovanie, ktoré už raz nastalo, nastane opätovne.

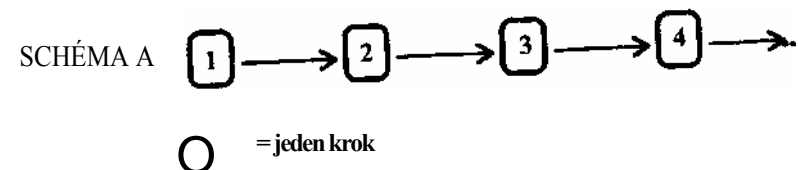
B. F. Skinner svoje názory nielen vyjadril, ale aj uplatnil v projekte, ktorý istal názov **programované vyučovanie**. Podstatu tohto vyučovania pocho-
_tne na jeho princípoch. Tieto sú nasledovné:

1. Princíp malých krokov - učivo je žiakovi prezentované vo veľmi malých častiach, úsekoch, ktoré na seba prísne logicky nadväzujú. **Krok sa skladá z výkladu** (informácie, úlohy), **otázky a odpovede**. **2. Princíp aktívneho reagovania** (aktívnej odpovede) - program je upravený tak, že žiak na prijatú informáciu musí reagovať, inak by nemohol pokračovať v učení. Vychádza zo všeobecného platného poznatku psychológie učenia, že žiak sa lepšie učí, ak je pri učení činný (aktívny). **3. Princíp bezprostredného upevňovania** - program je upravený tak, aby bol žiak po každej odpovedi informovaný o správnosti, alebo nesprávosti svojej odpovede. Inak povedané, aby po každej odpovedi na otázku dostal informáciu o kvalite svojho výkonu.

4. Princíp vlastného tempa - vyjadruje požiadavku, aby žiak mohol pri učení a nesení úlohy postupovať podľa vlastných schopností, podľa vlastného uváženia.

5. Princíp hodnotenia výkonu (overovania a korigovania programu) - vyjadruje požiadavku, aby sa po prebratí istej časti učiva analyzovali odpovede žiaka a aby bol zhodnotený jeho výkon. Cieľom tejto analýzy je nájsť najťažšie miesta programu a upraviť ich tak, aby žiak mohol každou časťou programu prejsť s optimálnym úspechom. Ak sa viac ako 10 % žiakov v niektorom kroku dopustí chyby, krok sa rozčleňuje na menšie kroky.

Niektoré prednosti programovaného vyučovania vyniknú, ak porovnáme riadenie vyučovacieho procesu v klasickej vyučovacej hodine s uplatnením princípov v hodine programovaného vyučovania. (Toto porovnanie nechávame na samostatnú prácu čitateľa.) **Učivo spracované do programu podľa B. F. Skinnera je lineárny program s tvorbou odpovedí.** Graficky ho možno znázorniť nasledovne:



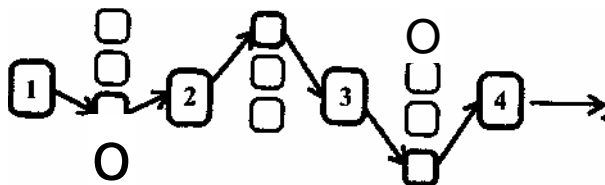
13.1.4 Teória programovaného učenia S. L. Presseyho

S. L. Pressey, profesor psychologie na univerzite v Ohu, sa od Skinnera líši v zásadnej otázke o úlohe aktívnej odpovede. Skinner chybu v učení odmieta, Pressey vo svojej teórii učenia chybu do učenia zavádza. V chybe nevidí len aspekt motivačný, ale aj informačný.

Dôležité podľa neho je, aby sa učitelia dozvedeli o správnosti alebo nesprávnosti odpovede a ak sa dopustil chyby, aby bol dovedený k správnej odpovedi. Odvoláva sa na Watsonove zákony učenia. **Zákon početnosti** - podľa neho sa správna odpoveď najčastejšie vnucuje sama, pretože je jedinou odpoveďou, prostredníctvom ktorej sa učiaci môže dostať k ďalšej otázke. **Zákon novosti** - podľa neho nezáleží na počte chybných odpovedí, pretože správna odpoveď bude vždy tá posledná, a preto je pravdepodobnejšie, že si ju učitelia zapamätajú. Tento postoj k chybám v učení sa prejavil v odlišnom názore na formu odpovedí. Kým u Skinnera ide o tvorbu odpovede, S. L. Presseyho program je lineárny program s výberom odpovedí.

Graficky ho možno znázorniť takto:

SCHEMA B



Zo schematického znázomenia oboch programov je zjavné, že **učenec postupuje lineárne** (nasleduje krok za krokom, na ktoré treba odpovedať) **Jen po jednej, hlavnej vetve**. V praxi sa však uplatnili aj iné druhy programov.

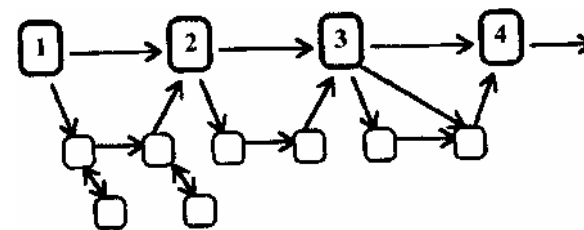
13.1.5 Větvený program N. A. Crowdera

N. A. Crowder, profesor psychologie na univerzite v Chicagu, **vytvoril sústavu adaptívneho riadenia**. Učivo v jeho programe, ako hovorí názov, je větvené a jeho **program sa nazýva větvený program**. V tomto programe sú možné ďalšie alternatívy postupu, teda nielen po hlavnej vetve. Rozdiel medzi programom Presseyho a Crowdera je v tom, že větvený program nielen upo-

zorňuje na chybu, ale ju aj identifikuje a vysvetľuje. Větvený program okrem "Hlavnej vetvy" **obsahuje vedľajšie vetvy**, v ktorých je krok rozložený na menšie kroky. Ak učitelia sa rýchlo a dobre rieši úlohy obsiahnuté v hlavnej vetve, **nemusia „odbočovať“**, naopak, môže preskočiť niektoré úlohy (podľa inštrukcií programu). Takéto větvenie programu sa nazýva **postupujúce rozvětvenie**. Naopak, ak učitelia sa nevie riešiť úlohu, neporozumeli jej, program ho vracia k niektorým krokom. Toto rozvětvenie sa nazýva **spätne rozvětvenie**. Z uvedeného vyplýva, že větvený program aspoň čiastočne zohľadňuje individuálne schopnosti žiakov. Okrem rýchlych základných programov sú i ďalšie, ktoré sú ich kombináciou.

Grafické znázornenie větveného programu:

SCHEMA C



13.1.6 Kybernetika a programované učenie

V 60-tych rokoch prenikla do pedagogiky, najmä do programovaného vyučovania kybernetika. Aplikácia kybernetiky je ďalšou vývojovou etapou programovaného učenia. Aplikácia kybernetiky do vyučovacieho procesu ešte aj v súčasnosti predmetom ďalších skúmaní. Veľké možnosti poskytujú do praxe zavádzané počítače a výpočtová technika vôbec. Jej využívanie je najmä v súčasnosti veľmi aktuálne a možno predpokladať jej mnohostranné uplatnenie v pedagogickej práci.

Predstaviteľmi kybernetického prístupu k učeniu sú **G. Pask** a **L. N. Landau**. Ďalej uvedený opis vysvetlí ich rôzne prístupy.

13.1.7 Adaptívny program G. Paska

Angličan **G. Pask** vychádza z toho, že učenec je určitou formou riadenia. Nechápe ho ako jednostrannú akciu, ale ako interakciu medzi učiteľom a žia-

kom. Vychádza z toho, že vyučovanie nie je len sprostredkúvanie a prijímanie informačnej, ale skôr proces hľadania a ovplyvňovania sa objektu a subjektu. Žiak (učiaci sa) je v jeho ponímaní spoluhráčom učiteľa (v programovanom učení stroja). Učiteľ (stroj) sa učiacemu prispôbuje. To znamená, že žiak, ktorý vie, resp. správne reaguje, dostáva ťažšiu úlohu ako ten, ktorý nevie. Program G. Paska je odlišný v tom, že postup učenia sa nerealizuje podľa „záväzného postupu“, vytvára sa v procese učenia, prispôbuje sa žiakovmu výkonu - **adaptívny program**. Adaptívnosť programu spočíva v tom, že:

a) ak učiaci sa dobre a rýchle rieši úlohy, stroj zadáva ťažšie a náročnejšie úlohy,

b) ak učiaci sa reaguje pomalšie, pomalšie rieši úlohy, stroj zadáva úlohy ako v prípade a), prípadne ľahšie, a poskytuje na riešenie viac času a viac pomocných informácií.

Program G. Paska sa realizuje pomocou adaptívneho vyučovacieho stroja. (Pripomínáme to preto, lebo učivo spracované do programu podľa Skinnera, Presseyho, Crowdera alebo Landu môže byť prezentované programovanou učebnicou alebo učiacim strojom.) Možno ho využiť na učenie pracovať s počítačom, učiť sa hľadať chyby v prístrojoch a zariadeniach, na učenie obsluhovania rôznych strojov a pod., teda aj na vytváranie pohybových zručností.

13.1.8 Algoritmy učenia L. N. Landu

L. N. Landa vychádza z toho, že na vyučovanie a výchovu je možno pozerať ako na istý druh riadenia. Pri ňom ide o riadenie utvárania a vývoja psychických procesov a vlastností osobnosti. Je toho názoru, že aj psychické procesy je možné riadiť tak ako iné procesy. Úlohou pedagogiky je rozpracovať metódy takéhoto riadenia. Poukázal na to, že v pedagogickej praxi sa často postupuje viac-menej intuitívne, živelne. **Podľa neho je možné dosahovať lepšie výsledky prostredníctvom algoritmov riešenia úloh.** Algoritmus je prísny a presný postup operácií, ktoré vedú k riešeniu. Vyznačuje sa:

- determinovanosťou - presné riadená postupnosť operácií,
- hromadnosťou - algoritmus možno použiť pri nesení celej skupiny podobných úloh,
- rezultatívnosťou - algoritmus dovedie každého k rovnakému výsledku. Za zmienku stojí aj to, že Landa neprecenil význam kybernetiky a zdôraz-

fkoval, že myšlienkové procesy môžu mať aj iný, t.j. nealgoritmický charakter. Pre úlohy, ktoré nemožno riešiť algoritmicky, je možné utvárať modely pravdepodobného postupu, t.j. stochastické modely. Pre pochopenie algoritmov v učení uvedieme jednoduchý príklad:

- Urči rod podstatného mena.
- Ak sa končí samohláskou -a bude sa skloňovať podľa vzoru žena alebo

ulica.

- Urči akajeto spoluhláska pred samohláskou -a.
- Zapiš tuto spoluhlásku.
- Urči či je tvrdá alebo obojaká.
- Ak je tvrdá alebo obojaká, podstatné meno sa skloňuje podľa vzoru

žena.

- Sformuluj a napíš, ktoré podstatné meno sa skloňuje podľa vzoru žena.
- Napiš niektoľko takýchto podstatných mien.

13.1.9 Vyučovacia hodina v programovanom vyučovaní

Vyučovacia hodina v programovanom vyučovaní pozostáva z troch častí:

1. Práca pred programom- je podobná úvodnej časti klasickej vyučovacej hodiny. Je v nej príprava žiakov na učebnú činnosť, opakovanie vedomostí z minulých hodín a pod.

2. Práca na programe (program) - je to vlastne „tichá“ časť hodiny. V ňej žiaci pracujú na učive v programe. Učiteľ prácu žiakov pozoruje, v prípade potreby usmerňuje, resp. poskytuje pomoc. Prácu žiakov neurýchlí, pretože každý žiak pracuje podľa vlastného tempa.

3. Práca po programe -je „hlasnou“ časťou hodiny. Začína sa vtedy, ak 3/4 žiakov skončili prácu s programom. Pred vstupom do tejto časti učiteľ poskytne žiakom krátky čas - oddychový čas - na to, aby sa „odpútali“ od programu a sústredili sa na ďalšiu prácu. Ide o krátky časový interval. Žiaci, ktorí prácu na programe ešte nedokončili, pokračujú v ňej. Skúsenosti ukázali, že po začatí tejto časti hodiny v priebehu niekoľkých minút prácu dokončievajú. Je tomu tak preto, že programy sú limitované približne na 15 minút, po ich uplynutí za niekoľko málo minút ich spracujú aj slabší žiaci. Pre žiakov, ktorí skončia skôr, učiteľ má pripravené pokyny (na tabuli, na lístkoch) k ďalšej práci.

13.1.10 Kritická analýza programovaného vyučovania

Na príslušnom mieste sme uviedli, že programované vyučovanie najmä vo svojich začiatkoch vyvolávalo nadšenie. Je nesporné, že v porovnaní s klasickým vyučovaním má niektoré prednosti, no treba upozorniť aj na niektoré úskalia. Čitateľ textu na tomto mieste môže vzniknúť otázka: Je, alebo nie je prínosom pre prax? Má, alebo nemá prednosti? Naša odpoveď znie: Postoj k nemu musí byť objektívny. Pripomenutie niektorých kladov, ale aj nedostatkov má prispieť k tomu, aby sme naň mali reálny pohľad, aby sme niektoré nedostatky vedeli eliminovať, a to najmä v prvej a tretej časti hodín programovaného vyučovania.

Kladné stránky:

- pri vtvorovanie programu venuje pozornosť k túčovým otázkám učiva,
- učivo je rozložené do krokov, ktoré zabezpečujú jeho zvládnutie,
- program udržuje pozornosť žiakov,
- program respektuje zásadu primeranosti,
- programové vyučovanie podporuje sebadóveru žiakov,
- program podáva presné informácie,
- program svojím spracovaním podporuje upevňovanie a trvácnosť vedomostí,

- program sústavne informuje žiaka o jeho výkone.

Problémové stránky:

- rozloženie učiva do krokov zabezpečuje jeho osvojenie, ale hrozí nebezpečenstvo, že žiak ho nepochopí komplexne, nebude ho vedieť využiť v praxi, v nových, zmenených situáciách,
- spracovanie učiva do programu redukuje myšlienkové operácie žiakov, žiaci narábajú len so slovami, ktoré sú uvedené v programe, čo neprispieva k rozvoju ich slovnej zásoby a vyjadrovacích schopností,
- programované vyučovanie ochudobňuje interakčnú úlohu učiteľa - žiaka (pri práci na programe učiteľ so žiakmi málo, prípadne vôbec nekomunikuje).

Na záver chceme upozorniť, že programované vyučovanie nie je iba vyučovanie pomocou učiacich prístrojov. Učivo, ktoré si má žiak osvojiť mu môže byť prezentované prístrojom (dnes sú rôznorodé možnosti, ktoré poskytujú výpočtovú techniku), alebo aj učebnicou (programovaná učebnica), môže byť vypracované učiteľom na listoch papiera, alebo aj napísané na tabuli.

Aj napriek tomu, že programované vyučovanie sa v súčasnosti využíva menej (v základných školách prakticky vôbec) je potrebné poznať jeho teóriu. S rozvojom a prenikaním výpočtovej techniky do škôl, možno pred-

pokladať jeho širšie uplatnenie. K štúdiu možno využiť práce napr. Č. Liškára², D. Tollingerovej³, J. Velikaniča⁴.

13.2 Diferencované vyučovanie

Diferencované vyučovanie nie je v didaktike novým. Už J. A. Komenský a mnohí ďalší pedagógovia zdôrazňovali, aby pri vyučovaní boli respektované osobitosti žiakov. Požiadavka diferencovaného prístupu k žiakom je všeobecná známá, avšak poznatky z rozborov vyučovacích hodín a práce škôl naznačujú, že v praxi sa nevyužívajú možnosti, ktoré toto vyučovanie poskytuje.

13.2.1 Pojem a podstata diferenciácie

Diferenciácia (z lat. differe = rozlišovať, líšiť sa atď.) vo vyučovaní znamená rozlišovanie žiakov podľa ich schopností a záujmov. Biológia a psychológia už dávno dokázali, že na svete neexistujú dvaja rovnakí jedinci. Líšia sa od seba telesnými a psychickými vlastnosťami, čo je dané dedičnosťou, ale aj vplyvom prostredia. Z tohto stručne naznačeného problému už vyplýva, že „univerzálny“ riadený vyučovanie nemôže vyhovovať každému žiakovi. Preto, **ak hovoríme o diferencovanom vyučovaní, máme na mysli také vyučovanie, pri ktorom prispôbujeme riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, obsah vzdelávania, metódy a formy práce rôznym skupinám žiakov alebo jednotlivcov.**

Zvlášť zdôrazňujeme, že úlohou diferenciácie nie je iba evidovanie rozdielnosti medzi žiakmi, ale využívame takých vyučovacích metód a foriem práce, ktoré:

1. „vyrovnávajú“ rozdielnosti medzi žiakmi, zabezpečujú zvládnutie učiva a rozvoj každého žiaka,
2. umožňujú rozvoj nadaných a talentovaných žiakov.

Otázky diferenciácie sú veľmi citlivou oblasťou, a preto pri jej uplatňovaní v praxi sa treba vyhnúť mechanickému rozdeľovaniu žiakov do skupín, prípadne do tried. Pri posudzovaní viacerých otázok by mal učiteľ spolupracovať s psychológom.

13.2.2 Druhy diferenciácie

Z vyššie naznačeného vyplynulo, že medzi žiakmi sú isté rozdielnosti. Podľa J. Velikaniča⁵ môžeme žiakov rozdeliť do štyroch skupín:

1. rýchlo a úspešne pracujúci,
2. rýchlo a menej úspešne alebo neúspešne pracujúci,
3. pomaly a úspešne pracujúci,
4. pomaly a menej úspešne pracujúci alebo neúspešne pracujúci.

Zmyslom diferenciácie je riadiť vyučovací proces tak, aby zodpovedal každému žiakovi. Schopní a nadaní žiaci pri takomto riadení vyučovania plne využívajú svoje schopnosti. Priemerným a slabším žiakom umožňuje zvládnuť učivo. Správne uplatňovaná diferenciácia podporuje aktivitu žiakov vo vyučovaní a prispieva k jeho efektívnosti.

Druhov diferenciácie môže byť viacero. Napr. podľa veku, pohlavia, záujmov, nadania, prospěchu atď. M. Cipro⁶ uvádza až 36 druhov diferenciácie.

Najznámejšie a aj dnes uplatňované sú tieto druhy diferenciácie:

a) Diferenciácia podľa veku - datuje sa od čias J. A. Komenského, ktorý požadoval, aby sa začali vzdelávať deti rovnakého veku. Tento druh diferenciácie sa uplatňuje dnes prakticky vo všetkých školských systémoch sveta. Je tradíciou zaužívaný, hoci vieme, že deti rovnakého fyzického veku sa môžu líšiť mentálnou vyspelosťou. S týmto sa ráta a v prípade neúspechu sa žiakom umožňuje opakovanie ročníka. Avšak rýchlejší postup, napr. „preskočenie“ ročníka, nie je v praxi taký jednoduchý. V zásade je síce možný, no vyžaduje si predtým starostlivé „studium“ osobnosti žiaka z hľadiska pedagogického, psychologického i medicínskeho.

b) Diferenciácia podľa pohlavia - v minulosti bola viac-menej samozrejmou. Dnes sa tento druh diferenciácie uplatňuje len v niektorých predmetoch - telesná výchova. Vyplýva z rozdielov medzi pohlaviami. Spoločenská potreba, napr. príprava detských zdravotných sestier, učiteľiek materských škôl, si žiada vzdelávanie diferencovať podľa pohlavia. (Idé o typicky ženské povolania.) Mnohoročné skúsenosti ukázali, že koedukácia (spoločné vzdelávanie chlapcov a dievčat) má prevážne kladné stránky. Žiaci si zvykajú žiť, pracovať, ba aj ovplyvňovať sa navzájom, čo je samozrejme v živote spoločnosti.

c) Diferenciácia podľa nadania a schopností - vychádza zo schopností žiakov, ktoré sa môžu prejavovať v oblasti **intelektuálne** (jazykové, matematické, prírodovedné atď.), **umělecké** (hudobné, výtvarné atď.), **praktické** (konstruktívne, organizačné atď.). Najmä súčasná pedagogická

ax neostáva ľahostajná voči vyrďadávaní a rozvoju detí so špeciálnymi jpnosťami. Dôkazom toho sú triedy alebo školy s rozšíreným vyučovaním mezích jazykov, matematiky a pod. Po rokoch stagnácie sa práca s nadanými i talentovanými žiakmi dostáva do popredia.

Diferenciácia podľa pohlavia a diferenciácia podľa nadania a schopností iyojou povahou patria k tzv. **vonkajšej diferenciácii**. Sem patrí zaradenie iakov do jednotlivých škôl (tried) podľa zaujmu (i nadania), napr. 8-ročné 'gymnázium, jednotlivé druhy SOS, rôzne zamerania SOU, ale aj triedy i rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov, matematiky a pod.

Pri vonkajšej diferenciácii rozlišujeme **kvantitatívnu a kvalitatívnu diferenciáciu**.

Kvantitatívna diferenciácia je založená na uplatňovaní kritéria 4nery všeobecných schopností žiakov. Pri nej môže ísť o: „a) formu výberu náročnejšieho typu školy,

b) formu výberu rôzne náročného programu vyučovacieho predmetu

(v rámci jednej školy),

c) forma skalácie („preskočenie“ ročníka).“⁷

Príkladom formy **výberu náročnejšieho typu školy** je osemtriedne gymnázium, do ktorého sa žiaci vyberajú zo základnej školy a sú u nich pred-

" poklady pre studium.

Forma výberu náročného programu vyučovania v rámci jednej školy je u nás menej uplatňovaná, ale v zahraničí je plne rozvinutá. Môže mať dve

variácie:

globálna - pre všetky predmety,

častočná - týká sa len niektorých predmetov, spravidla tzv. hlavných.

Ako už vyjadruje sám názov, ide o diferencovanie žiakov v jednotlivých triedach. Z viacerých pedagogických hľadísk je prijateľnejšia častočná diferenciácia (menšia úspešnosť v jednom predmete je kompenzovaná úspešnosťou v inom predmete, ľahší výber žiakov, žiak sa nečítí „menejcenný“ voči ostatným a pod.). Uplatňovanie tejto diferenciácie si vyžaduje mimoriadny pedagogický takt, aby sa predišlo výchovným i vzdelávacím problémom. Ide najmä o to, aby rozdeľovanie žiakov do tried bolo uskutočňované skutočne podľa výsledkov, ktoré dosahujú v jednotlivých predmetoch. Zaradenie žiakov do diferencovaných tried je potrebné prerokovať s rodičmi i samotným žiakom a vysvetliť, že cieľom nie je „vyrazenie“ žiaka z triedy, ale využitie možností, ako mu pomôcť, aby zvládol učivo. Preradenie žiaka do „náročnejšej“ alebo aj do „slabšej“ triedy nemožno považovať za trvalé, ale podľa dosahovaných výsledkov zařadit' žiaka tam kam patř. Mimoriadna úloha a zodpovednosť pripadá učiteľom vyučujúcim v „slabších“ triedach. Právě v nich je potřebná

veľmi tvorivá práca s obsahom učiva a tvorivé metodické prístupy k vyučovaniu, cieľom čoho je dosiahnuť to, aby si žiaci osvojili učivo.

Forma skalácie sa v praxi tiež vyskytuje, týka sa zvlášť nadaných žiakov. Jej uplatnenie si vyžaduje aj vyjadrenie pedagoga, psychologa, prípadne lekára.

Kvalitatívna diferenciácia je založená na respektovaní špeciálnych schopností a záujmov žiakov.

Pri nej môže ísť o:

„a) formu výberu paralelného typu školy s rozšírenou výučbou niektorého vyučovacieho predmetu alebo skupiny predmetov,

b) formu vytvorenia systému povinné voliteľných predmetov,

c) formu vytvorenia nepovinné voliteľných predmetov.“¹⁸

Tento druh diferenciácie sa týka predovšetkým vyšších stupňov základnej školy a potom aj stredného, ba i vysokoškolského štúdia. Prvá z vyššie uvedených foriem znamená voľbu školy s rozšíreným vyučovaním niektorého predmetu alebo skupiny predmetov (výučba cudzích jazykov, prehĺbená výučba matematiky, ale aj telesnej výchovy - športové triedy a pod.).

Ďalšie dve možnosti takisto vychádzajú zo záujmov žiakov a umožňujú žiakom vybrať si predmety, o ktoré majú mimoriadny záujem. Povinné voliteľné, a aj nepovinné voliteľné predmety umožňujú školám zaradiť do svojej práce, okrem obligatórnych (povinných) predmetov, aj tie, o ktoré sa žiaci zaujímajú. Najmä nepovinné voliteľné predmety, ktoré presahujú rámec všeobecnej prípravy, môžu byť veľmi pestré, môžu sa prispôbiť záujmom žiakov. Nemenej významný je ich prínos pre profesijnú orientáciu žiakov a v neposlednom rade i účelné využívanie voľného času.

Na rozdiel od minulosti, súčasnosť poskytuje školám skutočne tvorivé možnosti práce a tvorivé využívanie jednotlivých foriem kvantitatívnej a kvalitatívnej diferenciácie.

Z hľadiska riadenia výchovnovzdelávacieho procesu, teda priamo vo vyučovacej hodine, nás viac zaujíma tzv. **vnútorná diferenciácia**. V nej ide o to, že v rámci vyučovacej hodiny sa obsah učiva, metódy a formy práce učiteľa prispôbujú rozdielnej úrovni žiakov. Prirodzene, učiteľ nemôže voľiť toľko postupov, koľko je v triede žiakov (nie je to ani možné, ani potrebné), a preto ich rozdeľuje do skupín.

•ji metodám vnútornej diferenciácie patria:

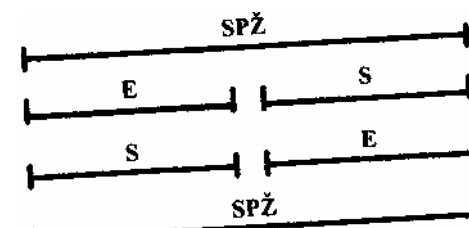
iu Diferencované vyučovanie v určitých fázach vyučovacieho procesu

Ďalej zvyčajne, resp. kladie dôraz na tú časť vyučovacieho procesu, ktorú hľadiska vytýčených cieľov považuje za najdôležitejšiu. Najčastejšie sa uplatňuje v záverečnej časti hodiny — diferencovaným riešením úloh a problémov. Pripomínáme však aj to, že učiteľ musí mať na zreteľ diferencovaný prípad od motivácie, až po zadanie domácich úloh (čo je motívom pre jedného žiaka nemusí byť pre mého zaujímavé, pre jedného je primerané odpovedať samostatne, iný potrebuje pomocné otázky...).

2. Práca na novom učive so skupinou nadaných žiakov - učiteľ postupne zvyšuje nároky na samostatnú a tvorivú prácu nadaných žiakov. So skupinou slabších žiakov pracuje tak, že učivo dotvára, upevňuje a prehĺbuje praktickými cvičeniami. V strednej skupine kombinuje samostatnú prácu s praktickými cvičeniami.

3. Metóda dvojitého výkladu - učiteľ si pripraví dve variácie sprostredkovania učiva, jednu pre lepších a druhú pre slabších žiakov. V prvom prípade je vysvetľovanie, opis atď. stručnejší, náročnejší. V druhom prípade je tomu naopak - učiteľ učivo hlbšie analyzuje, používa viac názoru atď. Pri tejto metóde sa strieda samostatná práca žiakov s priamou prácou učiteľa. Štruktúru hodiny pri tejto metóde možno prirovnať k hodine v menejtriednej škole. Učiteľ tu pracuje tak, akoby mal dva ročníky (v skutočnosti má triedu rozdelenú na lepších a slabších žiakov). Grafické znázorníme tejto metódy:

schéma A



E = exponovanie učiva

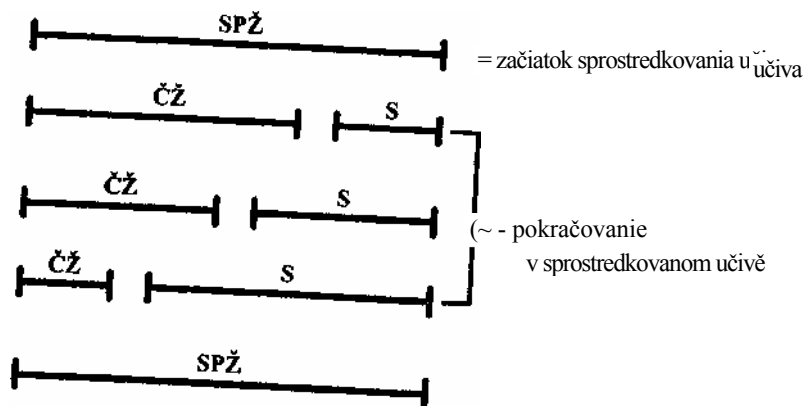
S = samostatná práca žiakov

SPŽ = spoločná práca so všetkými žiakmi

4. Metoda predĺženého výkladu - učiteľ sprostredkúva učivo tak, že v prvej fáze jeho sprostredkovania volí náročnejší postup. Lepší žiaci, ktorí učivo pochopili, začínajú pracovať samostatne (pokyny môžu byť pripravené na tabuli), ale učiteľ pokračuje vo výklade učiva - obmieňa ho, volí ďalšie príklady, približuje ho ďalším žiakom, obrazne povedané, dovtedy, kým ho nepochopia. (Poznamenávame, že často stačí len malá obmena, jeden príklad a pod., a žiak učivo pochopí.) Pri tejto metóde ide o to, aby učiteľ tých žiakov, ktorí učivo už pochopili, zamestnal samostatnou prácou.

Grafické znázornenie tejto metódy:

schéma B



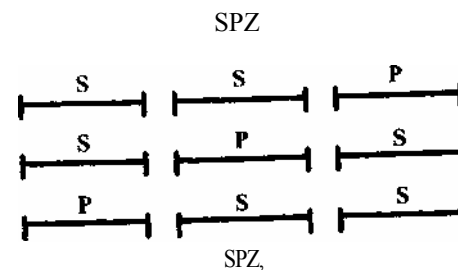
ČŽ = časť žiakov (učiteľ vysvetľuje, vytvára nové vedomosti)

S = samostatná práca

SPŽ = spoločná práca so všetkými žiakmi

5. Práca s oddeleniami - organizačne pripomína metodu dvojitého výkladu. Učiteľ triedu rozdelí na tri skupiny (najlepší, strední, najslabší žiaci), s ktorými pracuje. Pre túto prácu charakteristické striedanie priamej práce učiteľa so samostatnou prácou žiakov počas celej hodiny. Tento druh diferencovaného vyučovania je pomerne náročný na prípravu učiteľa. Umožňuje však „priblížiť“ sa ku každému žiakovi.

Grafické znázornenie:
schéma C



SPZ = spoločná práca so všetkými žiakmi

S = samostatná práca P = priama práca

6. Systém veľkých a malých tried - možno využiť iba niekedy. Jeho podstata spočíva v tom, že žiakom dvoch-troch tried je sprostredkované učivo spoločne. Na ďalšej hodine toho istého predmetu sú žiaci rozdelení do tried podľa ich vedomostnej úrovne. Lepší žiaci si prehĺbujú učivo, slabší žiaci si dotvárajú vedomosti. Tento systém uvádzame ako jednu z možností diferenciácie, ktorá si vyžaduje aj organizačné zabezpečenie.

7. Čiastočná diferenciácia spájaním skupín do paralelných tried - ide v ňej o rozdelenie žiakov dvoch tried na dve skupiny - lepšiu a slabšiu. Skupiny potom v niektorom predmete pracujú spoločne ako jedna trieda. Obsah učiva a metódy práce učiteľa sú prispôbené rozdielnej úrovni skupín.

8. Úplná individualizácia vyučovania - dáva značnú voľnosť žiakovi. Ten pracuje samostatne s literatúrou, zbiera materiál atď. Učiteľ radí, usmerňuje a vysvetľuje na požiadanie žiaka. Známe sú pokusy z obdobia reformného hnutia v pedagogike, ale aj so súčasného alternatívneho školstva. Istú individualizáciu učenia umožňuje programované vyučovanie, pravdaže len v niektorej fáze vyučovacieho procesu.

13.2.3 Kritická analýza diferencovaného vyučovania

Tak, ako každá koncepcia vyučovania, aj diferencované vyučovanie má svoje klady a nedostatky. Ak ich v závere uvádzame, robíme tak preto, aby sme predišli nekritickému pohľadu, aby čitateľ aj v tomto prípade získal reálny pohľad. Vzhľadom na to, že diferencované vyučovanie, viac ako ktorákoľvek koncepcia, sa dotýka priamo osobnosti žiaka, je potrebné dôsledne si uvedomovať klady a prípadné problémové stránky, no najmä citlivo k nemu pristupovať v praxi. Iba za tohto predpokladu prispieje k zvyšovaniu efektívnosti vyučovania.

Kladné stránky:

- respektuje individuálne osobitosti dieťaťa,
- prispieva k rozvoju aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- pri správnom uplatňovaní má motivačný účinok, žiak sa presvedčuje o tom, že je schopný zvládnuť učivo,
- prispieva k efektívnosti vyučovania, pretože dobre organizovanou činnosťou žiaci učivo zvládnu pri vynaložení menšieho úsilia a často aj v kratšom čase - dynamizuje výchovnovzdelávací proces.

Problémové stránky:

- náročnosť na prácu učiteľa,
- nesprávne uplatňovaná diferenciácia môže vyvolávať u niektorých žiakov pocit menejcennosti, u niektorých zase pocit nadradenosti a nezdravej ctižiadosti,
- niektorí rodičia nemusia správne chápať záměr diferencovaného prístupu učiteľa k žiakom, čo môže vyvolávať nedôveru voči učiteľovi a škole vôbec,
- slabší žiaci sa môžu spoliehať na prílišnú pomoc učiteľa („približovanie sa" k ich schopnostiam), čo môže žiadať k istej pohodlnosti a malému úsiliu o prekonávanie problémov pri učení,
- na slabšieho žiaka je tendencia pozeráť vždy ako na slabšieho, čo môže viesť k tomu, že žiak „zotrváva" v slabšej skupine, hoci sa vyrovná iným žiakom.

Na záver je potrebné poznamenať¹, že povinnosťou učiteľa je sústavne a pozorne sledovať a hodnotiť výkony žiaka a podľa výsledkov diferencovať k nim prístupovať⁵. Osobitne chceme zdôrazniť to, že diferenciácia a diferencovaný prístup nie je cieľom vyučovania (teda nielen „rozdeľovanie" žiakov), ale významným prostriedkom, možnosťou, ako dosiahnuť výchovnovzdelávacie ciele, ako aspoň čiastočne vyrovnávať rozdiely medzi žiakmi, ale aj to čo sme uviedli v úvode, podporovať rozvoj nadaných a talentovaných žiakov.

13.3 Skupinové vyučovanie

História skupinového vyučovania spadá do reformných snáh 20-tych rokov 19. storočia. Za teoretika a zakladateľa sa pokladá francúzsky učiteľ J. Cousinet. Kladné stránky sú - rozvoj aktivity žiakov, rešpektovanie individuálnych osobností žiakov, rozvoj sociálneho života žiakov - ktoré využívame v skvalitňovaní výchovnovzdelávacieho procesu. Pri jeho uplatňovaní sa chádza z toho, že dieťa je veľmi aktívne. Aktivita dieťaťa v predškolskom veku je významným činiteľom získavania nových poznatkov. Vstup do školy znamená organizáciu klasického vyučovania, však stavajú tejto aktivite bariéru. Dieťa môže robiť iba to, čo dovolí učiteľ. Skupinové vyučovanie odstraňuje tento ostatok.

13.1.1 Pojem a podstata skupinového vyučovania

Pojem a podstata tohto vyučovania už vyplývajú z jeho názvu. Kým v klasickom vyučovaní každý žiak v podstate „pracuje" samostatne, pod vedením učiteľa sa „dopracúva" k novým vedomostiam a pod., v skupinovom vyučovaní ngpracujú individuálne, ale v skupine žiakov. Viaceré výskumy psychológov a pedagógov dokazujú, že takýto spôsob práce je pre žiaka prirodzenejší, zodpovedá základným psychologickým požiadavkám a podporuje prirodzenú činnosť.

V skupinovom vyučovaní je trieda žiakov rozdelená do skupín (3-6 žiakov). Žiaci v skupinách spolupracujú (spoločne riešia zadané úlohy, aplikujú učivo, preopakujú a pod.). Spolupráca - výmena skúseností, názorov, hľadanie iných možných riešení a pod. - sa stáva „nositeľom" nových vedomostí.

V pedagogickej literatúre je viacero definícií skupinového vyučovania. Uvedieme aspoň niektoré, ktoré umožňujú pochopiť jeho podstatu. Švajčiarsky pedagóg E. Guyer⁹ o skupinovom vyučovaní hovorí **ako o forme vyučovania, pri ktorom je trieda rozdelená na podskupiny s niekoľkými žiakmi, ktorí tichou prácou spoločne spracúvajú časti väčšej témy, za pomoci starostlivo vybraného, podľa možnosti samostatne zaobstaraného pracovného materiálu.** Rakúsky pedagóg A. Witak pod skupinovú prácu rozumie: „... jedinú duševnú spoluprácu **triedy rozdelenej do skupín..., aby skupina bola vždy v službách určitej duševnej práce celej triedy podľa požiadaviek učebného plánu, aby to, čo do skupiny vyskúmali, shromáždili, vypracovali, bolo vždy zverejnené pred triednym kolektívom.**

vom.¹⁰⁰ Komplexnejší pohľad na skupinovú vyučovanie podáva poľský pedagóg C. Kupiszewicz, ktorý ho charakterizuje nasledovne:

„1. Žiaci danej triedy sa delia do niekoľkých skupín po 3-6 členoch. Skupiny spoločne pracujú na riešení teoretických alebo praktických úloh na hodine a v niektorých prípadoch i v mimovyučovacej práci.

2. Skladba skupín je stála. Žiaci ju tvoria sami, skupiny sú utvorené podľa záujmu, podľa zvláštností učenia. **Učiteľ dbá však na to, aby každá skupina mala svojho vedúceho „miniaturnej triedy“, aby v skupine boli žiaci dobrí i slabší.**

3. Prácu skupiny riadi predseda. Jeho funkcia spravidla nie je stála.

4. Všetky skupiny pracujú na hodine pod vedením učiteľa, buď riešia rovnaké problémy, alebo každá skupina rieši iný problém. Výber tej alebo inej možnosti, prípadne voľba iných možností, závisí od učiteľa, od cieľa a témy hodiny a pod.

5. Forma skupinovej práce môže byť uskutočňovaná po celý rok alebo podľa potreby v jednotlivých hodinách. Skutočnosťou je, že pri niektorých problémoch je vhodnejšie pracovať a celou triedou ako so skupinami. V iných prípadoch môže byť vhodnejšia skupinová práca.

6. Žiaci si navzájom pomáhajú, a to podľa individuálnych zvláštností.

7. Výsledky získané skupinou referuje na pokyn učiteľa jeden zo žiakov, spravidla najslabší, bočí to nemusí byť pravidlom. V prípade potreby ostatní opravujú jeho odpoveď.

8. Základnou metódou skupinovej práce je diskusia pri riešení problémov. V priebehu diskusie lepší alebo rýchlejšie postupujúci v učení pomáhajú v práci slabším spolužiakom.

9. Skupinovej práci na riešení problémov predchádza diskusia alebo beseda s celou triedou. V tejto časti hodiny sa obyčajne špecifikuje téma, delí sa na podtémy, na ktorých potom žiaci pracujú v skupinách atď. Po skončení skupinovej práce sa prejde k hromadnému vyučovaniu. Jeho úlohou, realizovanou hlavne besedou, je utriedenie a zosumarizovanie výsledkov práce všetkých skupín a utvrdenie prebraného materiálu.¹¹

Z tejto charakteristiky skupinového vyučovania je už dostatočne zřejmá jeho podstata, čiastočne i organizácia. Nestotožňujeme sa však celkom s konstatovaním uvedenom v bode 2 - stálosť skupiny a jej utváranie žiakmi. O tvorení skupín sa zmienime na príslušnom mieste. Z viacerých dôvodov by nebolo celkom správne, ak by sme skupinu chápali ako nemennú skupinu žiakov, ktorá by mala spoločne pracovať napr. celý školský rok. Treba vychádzať z toho, že:

- žiaci by si na seba mohli až príliš navyknuť, čo by mohlo ovplyvniť iroveň komunikácie, spolupráce, ich vzájomných vzťahov a pod., • - žiak sa v priebehu školského roka vyvíja, zdokonaľuje (môže sa však aj zhoršovať), a nebolo by správne „prisúdiť“ mu trvalé miesto v istej skupine.

13.3.2 Utváranie skupín

Ak má byť skupina „nositeľkou“ nových vedomostí žiakov, musí byť utvorená tak, aby „podporovala“ ich aktivitu. So zreteľom na túto skutočnosť je tvorba skupín veľmi závažnou oblasťou skupinového vyučovania. V živote detí (ale i dospelých) môžeme, prakticky každodenne, byť pozorovateľní tzv.

prvotného (neformálneho, spontánneho) utvárania skupín (priateľstiev).

Prvotné, neformálne utváranie skupín (zoskupovanie) môže mať rôzne motívy.

Napr. bývanie v jednom dome, spoločne záujmy, rovnaké zamestnania rodičov •srad ďalších vplyvov a činiteľov. Toto zoskupovanie má istú gradáciu. Kým v predškolskom veku a v prvých ročníkoch ZŠ je „spoločným putom“ napr. bývanie v jednom dome, rovnaké hračky, neskôr sú to už napr. rovnaké vlastnosti a prejavy (rovnako dobrí v učení, alebo tzv. rovnaké ciele a pod.). Neskôr začínajú prevažovať rovnaké ciele, záujmy, perspektívy a pod. Čiže ide tu o tzv.

funkcionálne vzťahy, ktoré odrážajú vzťahy medzi žiakmi. Tie môžu byť závislé od viacerých činiteľov. Aj takéto neformálne zoskupovanie má v mnohých prípadoch svoje pozitíva a je prínosom pre činnosť detí a žiakov. V nejednom prípade môže byť podnetom pre tvorbu skupín práve toto neformálne zoskupovanie. (Len ako poznámku uvedieme to, že v mnohých prípadoch takto neformálne, t.j. bez zásahu učiteľa utvorená skupina, môže byť veľmi progresívna. Spomeňme si na hry - futbal, na vojakov, na rodinu, na oběd a pod. - pri ktorých sme utvárali také „družstvá“, „jednotky“ a pod., aby sme boli „vyrovnaní“. Inak povedané, veľmi dobré sme sa navzájom poznali.) Vyučovací proces má svoj cieľ, ktorý treba dosiahnuť, a preto treba aktívizovať každého žiaka. Aby skupina plnila a splnila úlohy a ciele vyučovania, nemožno ostať pri neformálnom utváraní skupín. Učiteľ utvára skupiny s istým zámerom.

Zámerné utvorené skupiny sa nazývajú formálne. Pri tomto formálnom (zámernom, usmernenom) utváraní skupiny sa učiteľ môže opierať o isté kritéria. **Podľa V. Svajcera¹² ide o nasledovné:**

1. Kritérium kompenzácie (náhrady) - skupiny sú utvorené tak, aby pomer dobrých a slabších žiakov bol vyrovnaný, alebo aby v skupine bol jeden

dobrý žiak, okolo ktorého sa zoskupia slabší žiaci. Je možné aj zoskupenie okolo žiaka, ktorý vyniká istými vlastnosťami alebo zručnosťami.

2. Kritérium diferencované) kooperácie (spolupráce) - znamená zoskupenie žiakov rozličných sklonov, schopností, zručností okolo istého problému. *Tým, že žiaci sa vyznačujú rôznou úrovňou schopností, dochádza pri riešení problémov a úloh k vzájomnej spolupráci. Utvorenie skupiny podľa tohto kritéria je predpokladom dobrej aktivity, pretože umožňuje žiakovi aktívne sa prejavovať.*

Okrem týchto dvoch kritérií V. Švajcer uvádza aj ďalšie kritéria, ktoré je možno pozorovať pri zoskupovaní žiakov. Idé o nasledovné:

3. Kritérium rovnosti mentálnej únavy - je to tendencia zoskupovania žiakov, ktorí prevyšujú priemer triedy (može ísť aj o skupiny podpriemerných žiakov). Skupina utvorená podľa tohto kritéria (často ide o spontánnu skupinu) vyhovuje len niektorým žiakom. Nevytvára podmienky pre dynamiku práce. Dobrí žiaci nemusia pracovať v skupine, slabší alebo slabí žiaci by nemuseli byť schopní vyriešiť zadané úlohy. Na druhej strane treba však poznamenať, že za istých okolností je možné pracovať aj s takýmito skupinami. Potom ide o „prepojenie“ skupinového a diferencovaného vyučovania.

4. Kritérium rovnakých špeciálnych schopností - je podobné ako predchádzajúce, viaže sa však na niektoré špecifické vyučovacie oblasti - kreslenie, modelovanie, práca s rôznym materiálom a pod.

5. Kritérium funkcionálnej homogénosti - prevláda pri spontánnom zoskupovaní a preskupovaní žiakov. Žiaci sa zoskupujú podľa rovnakých schopností, rovnakého tempa práce a pod. Po istom období toto kritérium automaticky reguluje zloženie skupiny, vylučuje z nej tých, ktorí narúšajú homogénosť skupiny. Ide o tzv. „odstrkovaných“ žiakov, ktorí nestačia tempu práce, ale aj o žiakov, ktorí prevyšujú priemer. Aj kritérium funkcionálnej homogénosti možno príležitostne využiť pre výchovno-vzdelávacie účely, napr. zbieranie materiálu potrebného na vyučovanie, zhotovenie pomôcok a pod. Prírodné, učiteľ nemôže zotrvávať pri tomto kritériu, pretože niektorí žiaci by po čase nenachádzali uplatnenie v skupine. Možno poznamenať, a to neplatí iba pri tomto kritériu, že učiteľ musí neustále pozorovať postavenie žiaka v skupine a na základe poznania preskupovať žiakov tak, aby boli sústavné aktívni.

Pre úplné pochopenie problému utvárania skupín sa treba ešte zmieniť o počte členov skupín a vekovom hľadisku. Presné stanovený počet žiakov v skupine nejestvuje, nie je ani potrebný. Skupina môže mať 3 až 7 členov. Ich počet v skupine závisí od viacerých činiteľov:

- vyrovnanosť vedomostnej úrovne žiakov triedy (ak je v triede viacero obrov žiakov, môžeme okolo nich utvárať menšie skupiny žiakov),

- dĺžku vyučovacej hodiny,

- dostatok (alebo nedostatok) pracovného materiálu pre žiakov,

- počet žiakov v triede.

Z vekového hľadiska za optimálne pre prácu v skupinách možno považovať dobié od deviateho do patnásteho roku. Je to podmienené jednak psychickým vývinom žiaka, ale aj schopnosťou samostatne pracovať. Žiaci prvého a druhého ročníka ZŠ ešte nevedia samostatne pracovať (je to jedna z podmienok skupinovej práce), nevedia si organizovať prácu, nemajú dostatok skúseností a poznatkov z nezámemného učenia atď. Skupinová práca v týchto ročníkoch

- koch by neprinášala žiaduce výsledky. Tu však treba poznamenať, že vyššie
- uvedené nemožno chápať doslovné. Pri dobrej organizácii práce, správnom metodickom postupe a starostlivom prístupe učiteľa, je možné aspoň niekedy uplatniť skupinovú prácu, a to prakticky vo všetkých ročníkoch. Viaceré výskumy dokázali, že žiaci sú schopní napr. spoločne zostaviť básničku, vypočítať aj náročnejšiu matematickú úlohu a pod. Ak sme vyššie uviedli vekovú hranicu 9-15 rokov, vychádzame z Wadiska schopností organizovania si práce žiakmi. Tade s pribúdaním rokov a získanými vedomosťami a skúsenosťami väčšia práve v tomto období.

E. Mechlová a F. Horák¹³ zdôrazňujú možnosť využitia sociogramu triedy pre optimálne utvorenie skupín, a aj overenie sociometrickým testom úspešnosti zostavenia skupiny po 7. až 8. týždni. Počas tohto obdobia učiteľ pozorne sleduje najmä žiakov s nižším sociálnym statusem a taktne ich „zaraduje“

do činnosti skupín.

Istý pokles vzťahu ku skupinovej práci je pozorovateľný v období medzi 12. až 14. rokom, čo súvisí s obdobím puberty. Žiak obracia pozornosť sám na seba. Po prekonaní tohto prirodzeného vývinového obdobia nastáva zasa sklon ku skupinovej práci, ktorý trvá približne do 15.-16. roku. Po tomto období nastupuje obdobie adolescence. Žiak v ňom zasa, a možno povedať, že i výraznejšie, sústreďuje pozornosť sám na seba. Vzťah ku skupinovej práci klesá a, na rozdiel od predchádzajúceho obdobia, sa začíná sústreďovať pozornosť na opačné pohlavie. Naznačené vekové hranice, pravdaže, nie sú presné vymedzené, závisia od individuálnych osobitostí toho-ktorého jedinca. Pre konkrétnu pedagogickú prácu učiteľa má význam uvedomovanie si tohto vzťahu žiaka ku skupinovej práci v jednotlivých vekových obdobiach. Namiesto dlhého vysvetľovania a zdôvodňovania uveďme príklad: Žiakovi nižšieho ročníka je jedno, či pracuje (alebo sedí) s dievčaťom, alebo chlapcom,

v období nástupu puberty sa začíná „hanbit“ za spoluprácu (prípadne sedenie) s dievčaťom, v období adolescencie začíná vyhľadávať príležitosti pre spoluprácu a nadväzovanie kontaktov. Preto i z vekového hľadiska treba pristupovať uvažene a citlivo k utváraní skupín.

13.3.3 Vyučovacia hodina v skupinovom vyučovaní

Po objasnení teoretických aspektov môžeme prirúpiť k ozrejmieniu toho, ako je organizovaná vyučovacia hodina v skupinovom vyučovaní. Hneď v úvode treba uviesť, že skupinová práca môže byť využitá v ktorejkoľvek etape vyučovacieho procesu:

1. Môže mať prípravný (motivačný) charakter - žiaci v skupinách „skúmajú“ učivo, ktoré bude preberané, pripravujú potrebný materiál k učivu atď.

2. Môže slúžiť na vytváranie nových vedomostí a zručností žiakov - žiaci v skupinách riešia úlohy a problémy, navzájom si „vysvetľujú“ postupy, pracujú s literatúrou a inými pomôckami, formuluje definície, hľadajú vzťahy atď. Učiteľ nevysvetľuje, ale radí a pomáha skupinám.

3. Môže byť využitá na uplatňovanie vedomostí v iných zmenených situáciách alebo na aplikáciu vedomostí (napr. v dielni, pri zhotovovaní pomôcky a pod.). Čiže až po vysvetlení učiva učiteľom začínajú žiaci pracovať v skupinách.

4. Môže mať charakter upevňovania, prehľbovania, ba aj preverovania vedomostí žiakov. V tomto prípade ju možno uplatniť na začiatku alebo pred koncom hodiny. Môže v nej ísť o opakovanie učiva vyššieho tematického celku, zaradovanie poznatkov do systému prebraného učiva, spoločné vypracovanie úlohy, ktorá má preveriť vedomosti žiakov a pod.

So zreteľom na vyššie uvedené, nejedná sa o žiadny univerzálny návod, kedy využiť len časť hodiny, a kedy celú hodinu pracovať formou skupinového vyučovania. V praxi sa najčastejšie uplatňuje skupinová práca len v istej časti hodiny.

Nasledovnú štruktúru vyučovacej hodiny uvádzame **len ako jednu z možností, a nie ako záväzný návod.**

1. Úvodná a organizačná časť hodiny.
2. Navodenie hlavného cieľa a úloh vyučovacej hodiny na základe doteraz prebraného učiva a nastolenie problémovej situácie - motivácia.
3. Formulácia úloh, zadanie práce skupinám, poskytnutie inštrukcií.

4. Samostatná práca žiakov v skupinách (s vymedzeným časom na riešenie). f 5. Referovanie o dosiahnutých výsledkoch (každá skupina zverejňuje vý-ky), ku ktorým dospela, o výsledku referuje učiteľom vyvolaný žiak alebo k, ktorého tým pověřila skupina.

6. Zhodnotenie práce skupín učiteľom alebo skupinami navzájom, (prípad-
zadanie domácej úlohy).

7. Systematizácia poznatkov, doplnenie učiva učiteľom. Aby nedochádzalo k časovým stratám a vyrušovaniu počas hodiny (presá-nie žiakov), je najvhodnejšie usporiadať žiakov na začiatku hodiny, pri-tie pred jej začiatkom oznámiť žiakom, kde budú sedieť a pod. Ak žiaci majú skúsenosti s takto organizovaným vyučovaním, usporiadanie skupín je, o-jené s vyrušovaním. Po čase si však na takúto prácu zvyknú a na pokyn učiteľa bez priesťahov a vyrušovania zaujmajú príslušné miesta. Ideálne by bolo, ak by v triedach boli otáčacie stoličky a stoličky, ktoré by bez časových a iných rušivých momentov umožnili zaujať príslušné miesto. JSkupinová práca vo vyučovacej hodine má svoje **didaktické prednosti.**) ich viacero. Zatiaľ uvedieme len niektoré, ktoré sa bezprostredne týkajú _ce vo vyučovacej hodine. Spočívajú v tom, že: Ir - v skupine je väčšia aktivita ako pri práci učiteľa s celou triedou (skupina

cituje väčšiu zodpovednosť za svoju prácu),

1 - v skupine sa prejaví aj žiak, ktorý pri hromadnom vyučovaní ostáva

^inyj(nemá možnosť „úniku“),

- zverejňovanie výsledkov práce skupín má významné didaktické účinky, skupiny navzájom porovnávajú, konfrontujú, presvedčujú sa o správnosti či _správnosti svojich postupov, názorov atď., čo prispieva k opakovaniu a utvr-
fďrovaniu učiva, k chápaniu vzájomných súvislostí, ale aj k motivácii žiakov
Ido ďalšej učebnej činnosti,

- výrazne sa uplatňuje samostatnosť a tvorivosť žiakov,

->^nôsob získavania nových vedomostí je pre žiaka prít'ážlivejší a priro-
dzenejší („objavuje“, porovnáva, komunikuje so žiakmi atď.).

13.3.4 Druhy skupinovej práce

K najčastejšie uplatňovaným druhom skupinovej práce patrí: **I. Jednotná skupinová práca** - pri nej sú žiaci rozdelení do skupín, ale vSctky skupiny pracujú na rovnakých problémoch, úlohách alebo praktických pľoblcinoch. Po skončení práce zástupcovia skupín informujú o svojich

výsledkoch - čo vyriešili, k čomu dospeli, čo odhalili, ako sformulovali pravidlo atď. Tu platí to, čo sme uviedli vyššie, že dochádza k opakovaniu učiva, porovnávaní výsledkov skupín, neraz už aj k aplikácii na iné, zmenené podmienky. „Referovanie“ učiteľ usmernení, aby bola zabezpečená systematickosť (napr. žiaci hovoria podľa bodov, ktoré sú napísané na tabuli).

I. Diferencovaná skupinová práca - tá môže byť dvojakého druhu:

- **Každá skupina pracuje na časti komplexnej úlohy, problému, témy, ktoré sa však viažu na spoločnú, t.j. hlavnú úlohu.** (Např. žiaci majú pochopiť príčiny vzniku 2. svetovej vojny - jedna skupina bude študovať medzinárodné vzťahy pred vojnou, druhá príčiny jej rozpútania, ďalšia postoj ČSR v tom období atď.).

- **Každá skupina pracuje na tej istej úlohe, problému alebo praktickom problému, ale skúma ho z iných hľadísk.** (Např. rozbor diela spisovateľa - jedna skupina si všimá výrazové prostriedky autora, druhá zaradenie do kontextu autorovej tvorby atď.).

Diferencovaná skupinová práca je náročnejšia na prípravu učiteľa (pretransformovať učivo do problémov, pripraviť pre skupiny body, podľa ktorých majú pracovať, dať im k práci dostatok materiálu, z ktorého môžu čerpať a pod.). Aj organizácia práce na hodinu si vyžaduje väčšiu pozornosť. Keďže skupiny pracovali na rôznorodých problémoch musí dôjsť ku komplexnému pohľadu na nesený problém alebo úlohu. Závisí od cieľa hodiny, či tieto čiastkové výsledky sú sumarizované na prebiehajúcej, alebo až na nasledujúcej hodine. Ak až na ďalšej, na domácu úlohu môžu dostať také úlohy, ktoré prispievajú k dotváraniu učiva.

3. Brigádnická skupinová práca - sa uplatňuje pri plnení úloh výrobného a praktického charakteru (např. na pozemku, v školskej dielni). Trieda žiakov je rozdelená do skupín, ktoré pracujú na istej práci. (Např. jedna skupina píli dosky, druhá ich opracúva, ďalšia vrtá diery, posledná dokončuje výrobok a pod.). Prítom môže byť aj diferenciácia v rámci skupiny - jeden žiak rozmeriava, iný píli, tretí kontroluje presnosť a polotovary odevzdáva na ďalšie spracovanie inej skupine. Táto forma práce má potenciálne výchovné možnosti - prispieva k utváraniu vzťahu k práci, formuje vôľové a charakterové vlastnosti a pod.

Druhy skupinovej práce dokazujú, že príprava učiteľa na skupinové vyučovanie si zasluhuje zvýšenu pozornosť. Určité je rozdiel pripraviť sa na hodinu klasického vyučovania a hodinu, v ktorej bude skupinová práca. Tu však možno uviesť, že tak, ako si musia zvyknúť na túto prácu žiaci, musí si ju osvojiť i učiteľ. Ak získá skúsenosti, „zásobí“ sa materiálom pre prácu žiakov,

skupinové vyučovanie sa pre neho stane samozrejmosťou, a nebude pociťovať záťaž už v príprave na vyučovanie - čím neraz učiteľ argumentujú. naložená námaha a úsilie sa vracajú v dobrých vedomostiach žiakov.

13.3.5 Kritická analýza skupinového vyučovania

Z doposiaľ uvedeného vyplynuli viaceré pedagogicky kladné stránky skupinového vyučovania. Pravdou je, že kladné stránky prevažujú nad negatívnymi. Avšak ani táto skutočnosť nesmie zvädzať k jeho prílišnému preceňovaniu. Tak, ako pri predchádzajúcich koncepciách, aj pri tomto vyučovaní je potrebné uvedomovať si aj jeho problémové stránky. Uvedomovanie si problémov a nedostatkov, a to nielen skupinového vyučovania, je jednou z ciest fadania optimálneho prístupu k žiakom, a v konečnom dôsledku i k efektívnosti vyučovania. Takéto uvedomovanie vedie učiteľa tiež k tomu, aby menil adenie vyučovacieho procesu. Ten sa potom stáva pre žiaka zaujímavejší, ríťazlivejší a pomáha prekonávať prípadný nezáujem zo strany časti žiakov.

Kladné stránky:

- rozvíja sociálne kontakty žiakov,
- pôsobí na intelektuálny rozvoj,
- prispieva k vytváraniu návykov na spoločnú prácu,
- získané vedomosti sú trvácnejšie, pretože sa k nim dopracovali žiaci

vlastnou aktívnou činnosťou,

- navyká na demokratické rozhodovanie,
- rozvíja samostatnosť, iniciatívnosť a tvorivosť,
- umožňuje prejaviť sa žiakovi aj v takých prípadoch, kedy by pri klasickom vyučovaní ostal pasívny,

kom vyučovani ostal pasívny,

- podporuje sebadôveru žiaka,
- klesá počet izolovaných a neoblubených žiakov.

Problémové stránky:

- problémom môže byť, že niektorí žiaci pri skupinovej práci ostávajú pasívni (preto musí učiteľ sledovať prácu skupín, aktivizovať žiakov, prípadne ich preskupovať),

- môže sa prejaviť až nezdravé súperenie a ctižiadosť niektorých skupín,
- citlivý prístup si zasluhuje hodnotenie skupín alebo jednotlivca (učiteľ ne-môže súčasne pozorovať prácu každého žiaka a jeho „vklad“ do práce skupiny), vyžaduje si starostlivú prípravu učiteľa na vyučovanie (v opačnom prípade /ostáva len pri utvorení skupín, práca žiakov nie je didakticky efektívna,

pracujú len s učebnicou, obmieňajú učivo a pod.). Tento bod nemožno považovať za negatívum, je ním iba vtedy, ak je podcenená príprava učiteľa, - prevaha aktivity najlepších žiakov.

13.4. Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie v pedagogike tiež nie je úplne novým. Myšlienky anticipujúce problémové vyučovanie môžeme sledovať už v gréckej výchove. Všetci pokrokoví pedagógovia minulých rokov odporúčali také riadenie vyučovania, pri ktorom je viac činný žiak ako učiteľ. Podľa J. A. Komenského žiakovi patrí práca, učiteľovi riadenie. J. J. Rousseau bol takého názoru, že pedagógovia učia deti „slová, slová, slová“, a málo vychádzajú z potrieb a záujmov detí. A. Diesterweg zasa prizvukoval „Zlý učiteľ pravdu podáva, dobrý učiteľ učí pravdu nachádzať“. Podobné myšlienky možno nájsť u mnohých ďalších pedagógov. Ich pripomenutie, ako aj samotný názov - problémové vyučovanie - už naznačuje, že ide o také vyučovanie, pri ktorom samotní žiaci (žiak) riešia teoretické alebo praktické problémy.

Skôr ako vysvetlíme pojem, podstatu a ďalšie aspekty, žiada sa uviesť nasledovné.

Deti sa v predškolskom veku prejavujú veľkou aktivitou, spontánnosťou, a aj tvorivými schopnosťami. Zaujíma ich dianie okolo seba, zaujímajú skúmaný postoj k predmetom a javom. Množstvo otázok začínajúcich slovom „prečo?“ (ich častá frekvencia neraz hnevá rodičov, pravdaže, len tých, ktorí „nechcú“ podporovať rozvoj dieťaťa alebo si neuvedomujú ich veľký význam pre rozvoj myslenia dieťaťa) svedčí o aktivitě a úsilí dieťaťa dozvedieť sa čo najviac nového z prostredia, ktoré ich obklopuje. Položme však otázku: Podporuje vstup dieťaťa do školy tuto prirodzenú aktivitu a záujem? Opak je pravdou. Dieťa - žiak sa musí plne podriaďovať školskej disciplíne, môže sa pýtať iba vtedy, keď dovoľí učiteľ a pod. **A. M. Matuškin** o tomto hovorí: „Keď dieťa nastúpi do školy, stane sa, že niekedy sa akoby odnaučilo myslieť. Za ňo myslí učiteľ. Objasňuje im vedomosti, ktoré si majú osvojiť, kladie im otázky a hneď na ne aj odpovedá, formuluje úlohy a vysvetľuje, ako ich treba riešiť. Žiak si má zapamätáť preberané učivo, zopakovať si ho a doma vypracúvať cvičenia, nevyhnutné pre vstúpenie osvojených návykov (v písaní, čítaní, nesení príkladov a pod.). Zapamätanie a cvičenia sú dva hlavné spôsoby, ktorými si žiak osvojuje v škole učivo. Bezpochyby, pri takomto vyučovaní sa od žiaka nevyžaduje tvorivé myslenie. Nečítí potrebu dávať učiteľovi otázky,

iže učiteľ sa usiluje povedať všetko čo najzrozumiteľnejšie a najpodrobnejšie.“¹⁴ Nemusíme zvlášť zdôrazňovať, že takéto riadenie vyučovania, najmä súčasnosti a so zreteľom na budúcnosť, ktorá si bude nástojčivejšie vyvíjať tvorivé osobnosti, je nepostačujúci. V praxi škôl sa problémové vyučovanie v súčasnosti uplatňuje, lenže nie v takom rozsahu ako by bolo cbné. Pozornosť si zasluhuje aj to, že nie vždy spíná didaktické kritéria -astejšie dochádza k záměně problémov a úloh.

13.4.1 Pojem a podstata problémového vyučovania

Pojem a podstatu problémového vyučovania nám najlepšie ozrejmi nižšie-idené definovania. V pedagogickej a psychologickej literatúre nachádzame niekoľko definícií. Za najvýstižnejšiu pokladáme definíciu **I. Tureka**, ktorý **7ori: „Problémové vyučovanie je činnosť učiteľa, ktorá sa prejavuje zabezpečením podmienok problémového učenia sa žiakov, a to prostredníctvom nastolenia systému problémových situácií a riadenia procesu riešenia problémov žiakmi. Problémové učenie je činnosť žiakov zacielená na osvojenie si vedomostí a spôsobov činnosti prostredníctvom analýzy problémových situácií, formulovania problémov a ich riešenia vytýčením hypotéz a ich verifikácie.“**¹⁵ Problém je teoretická alebo praktická oblasť, ktorá vyvoláva skúmaný postoj žiaka, riešením a vnesením obťažností obohacuje a získava nové vedomosti. **J. Skalková** vychádza z názorov W. Ochozky a hovorí, že je to taký spôsob riadenia vyučovacieho procesu: **„Keď vyučujúci vytvára problémové situácie, formuluje problémy, žiakov vedie k samostatnej formulácii problémov, poskytuje im pomoc pri ich riešení a riadi procesy systematizácie a upevňovania získaných poznatkov... Tvárou v tvár problému, problémov ej situácii, sa človek ocitne vtedy, keď si uvedomí určitú nerovnováhu medzi * v prostredí, a keď nemôže tento stav prekonať pomocou reakcií vypracovaných na základe doterajších skúseností. Keď človek nemá takéto hotové reakcie, vtedy vzniká tzv. problémová situácia.“**¹⁶

Z uvedeného už vyplynulo, že pri tomto vyučovaní učiteľ neposkytuje žiakom vedomosti v konkrétnej a hotovej podobe, ale prostredníctvom problémov ich vedie k aktívnej činnosti a k aktívnemu samostatnému získavaniu nových vedomostí a zručností. To je ďalší významný aspekt problémového vyučovania. **A. M. Matuškin** zdôrazňuje: „Psychický vývin, najmä intelektuálny vývin človeka, sa uskutečňuje len pri prekonávaní „prekážok“, intelektuálnych

t'ážkostí. „Bez překoná vama t'ážkostí nemožno dosiahnuť ani len nepatrné výsledky.“⁷ Takéto učenie (učenie překonávaním „prekážok“) vedie žiakov k samostatnosti a tvorivosti. Na rozdiel od klasického vyučovania, ktoré sta via do popredia pozornosť, zapamätávanie a cvičenie, v problémovom vyučovaní sa uplatňuje myšlienková aktivita žiaka - *analýza*, syntéza, indukcia, dedukcia, zovšeobecnenie, abstrahovanie, ale aj vybavovanie si už osvojených vedomostí, využitie skúseností atď. Na tomto mieste však treba poznamenať⁵, že vedúca úloha učiteľa sa nestráca. Podľa J. Skalkovej¹⁸ do pozadia ustupuje len jeho priame riadenie a zvyšuje sa vlastná účasť žiaka na nesení problémov a posilňuje sa jeho priamy vzťah k učivu. Pozornosť **si zasluhuje aj ozrejmenie rozdielov medzi problémom a úlohou a problémom a otázkou, pretože v praxi dochádza k ich zamieňaniu alebo stotožňovaniu. Rozdiel medzi nimi spočíva v didaktickej podstate, vo funkcii, ktorú majú vo vyučovaní. Úloha môže, ale nemusí mať problémový charakter.** Splnenie niektorej úlohy je možné aj mechanickou činnosťou, len aplikáciou naučeného, osvojeného. Jej podstata spočíva v tom, že spravidla slúži k precvičovaniu, upevňovaniu, prípadne na kontrolu osvojených vedomostí, pomáha k vytváraniu faktických vedomostí žiaka. **Problémovosť úlohy závisí od viacerých činiteľov**, napr. od veku žiakov (to, čo je pre istý vekový stupeň úloha, pre iný môže byť problém), od zaradenia úlohy do istej etapy vyučovacieho procesu alebo do štruktúry tematického celku (to, čo môže byť na začiatku hodiny problém, ku koncu hodiny už môže byť úloha, „vstup“ do tematického celku učiva poskytuje množstvo problémov, po jeho prebratí zasa množstvo úloh), od vedomostnej úrovne žiakov (to, čo v triede A je pre žiakov problémom, pre triedu B môže byť jednoduchá úloha). **Rozdiel medzi otázkou a problémom** (máme na mysli tzv. jednoduchú otázku) je v **tom, že otázkou sa pýtame na konkrétny fakt, zákon, definíciu, vzťah & pod.** Otázka sa vyznačuje tým, že často naznačuje požadovanú odpoveď a chyba v nej jeden alebo málo prvkov potrebných k správnej odpovedi. Odpoveď vlastne len dopĺňa otázku chýbajúcimi prvkami. Často nevyžaduje ani zložitú myšlienkovú činnosť a stačí si len pripomenúť (znovu vybaviť) už osvojené vedomosti.

13.4.2 Druhy problémov

Pedagogická a psychologická literatúra uvádza množstvo rôznych druhov problémov. J. Kozielski¹⁹ hovorí o týchto problémoch:

orientačné - ich cieľom je získanie informácií o objektivnom svete, 226

hodovacie - vznikajú v procese rozhodovania a sú prejavom nedostatku mácií u jedinca, ktorý má zaujať stanovisko, prejavujú sa tiež vtedy, ak nepozná konečný výsledok svojho rozhodnutia,

koňové — vznikajú vtedy, keď sa realizuje a prebieha rozhodovanie. ené druhy problémov nie sú „izolované“, pretože v priebehu akejkoľvek stí môžu vzniknúť rôzne problémy (jeden vyplýva alebo nadväzuje na ichádzajúci).

-J druhoch problémov hovoríme aj z toho hľadiska, koľko môžu mať riešenie [Problém, ktorý má iba jedno riešenie, sa nazýva **konvergentný** (tie sú peká pre matematiku a prírodné vedy). Problém, ktorý má viacero možných M, sa nazýva **divergentný** (vyskytujúci sa v technike, v umení a v každom živote).

Podľa ťažnosti a zložitosti rozoznávame **problémy konkrétné, praktické a teoretické.**

K Takisto rozoznávame problémy:

I Jednočlánkový problém (alebo jednočlánková problémová úloha) -

•skytá sa iba jedna ťažkosť. Jej překonanie vedie k vyriešeniu problému i nadobudnutiu novej vedomosti. Vyskytujú sa najčastejšie a sú vhodné pre išie ročníky základnej školy.

r Viacčlánkové (reťazové) problémy (alebo viacčlánkové reťazové problémové úlohy) - vyskytuje sa v nich viacero ťažkostí, ktoré treba postupne i' překonávať, aby sa problém vyriešil. Překonávame problémových ťažkostí je zložitejšie, vyžaduje si určitú „stratégiu“ riešenia. Uplatňujú sa vo vyšších ročníkoch základnej školy, na stredných školách, vysokých školách.

13.4.3 Proces riešenia problémov

Riešenie problému je proces, v ktorom jedna činnosť nadväzuje na predchádzajúcu. Pri čiastočnom zjednodušení možno povedať, že riešenie sa uskutočňuje: nastolenie problému, vyriešenie problému a kontrola riešenia. Avšak takéto vymedzenie nevystihuje celý proces riešenia, viac-menej naznačuje etapy riešenia, ktoré na seba nadväzujú. Pre hlbšie pochopenie procesu riešenia je vhodnejšie následovne vymedzenie procesu. Má to nielen teoretický, ale i praktický význam:

1. Vymedzenie a nastolenie problému - môže vyplývať z učiva, môže ho nastoliť učiteľ, ale aj samotní žiaci.

2. Analýza problému - spočíva v tom, že žiaci sa „orientujú“ v probléme,

s_ «** prob

0TM



týchto spó-

racovanieplá

f<>

kontrola riešenia (overovanie výsledkov, a to aj aplikáciou
^Je poslednou etapou procesu riešenia. Niekedy nie je kontrola p
' sú jednoznačné správne, potvrdili, resp. dospeli k nim
fškupiny. V takomto prípade je vhodnejšie aplikovať riešen
; situácie, skúmať či vždy a za akých podmienok vyriešenie p
aatike. Kontrola riešenia prispieva k systematizácii pozn
biu spätnej vazby.

9.4.4 Vyučovacia hodina vproblémovom vyučovaní

fáto hodina je veľmi variabilná. Jej variabilnosťje ovplyvnená na
romi činiteľmi:

_ - počtom žiakov, ktorí sa zúčastňujú riešenia problému, J- ob, sah
problémov a im zodpovedajúcim logickým postupom riešenia, i -
problému - problém môže byť využitý ako motivácia do učebnej Br
„nositeľ“ nových vedomostí, môže plniť tunkciu opakovania Ut
vedomostí, riešením problému možno vedomosti žiakov aj Agno
Problém môže riešiť individuálne každý žiak. Môže ho riešiť skupi
potom ide o skupinovo-problémové vyučovanie. Tento prístup sa v p
uplatňuje najčastejšie, pretože umožňuje spojenie individuálnej práce
skupinou žiakov. Jeho podstatu a organizáciu sme vysvetlili v predch
časti. Problém však môže riešiť aj celá trieda - kolektívne (frontál
PodFa toho je zvolená i štruktúra vyučovacej hodiny.

Riešenie problému alebo problémov sa uskutečňuje v istej čas
hodiny. Bez zreteľa na to, či bude riešenie individuálne, skup
kolektívne, možno určiť tieto základné články hodiny (jej štruktú
len ako jednu z možností):

Úvodná a organizačná časť hodiny.

Opakovanie učiva z minulých hodín.

Začiatkové vysvetľovanie učiva učiteFom, navodenie problému
alebo žiakmi.

Riešenie problému - problémov.

Kontrola, aplikácia, upresňovanie, utvrdzovanie nového učiva.

Prípadné uloženie domácej úlohy.

Zhodnotenie hodiny a jej závä.

Niekedy môže začínať riešením problémov, a potom „dovysvet

resp. upřesněním učiva učitelem PodstatTM •

problémovom vyučovaní ide o alrt[^]Sv ?
 mov. V ktorej časti hodiny dochádza k toTM ? ^ ^ " * riešenie problé-
 toho aké sleduje ^ov^f^/^/^^ od uatera, od
 rakter ufiva. Preto si problémové ^^^ uloh» «*«* aj cha-
 prípravu zo strany učiteľa. Musí dbať Polenu a starostlivosť

sucasne prispelo k rozvoju myslenia^{oo} ^ 7TM Vedomostiam
 samostatne sa ucit' a pracovat' a tym aj k vytvaraniu schopnosti

"

•5Kritická analýza problémového

poznamenat' výchovnovzdelávack pra[^] ^ ? l A7 ° ^ negativne mé ze jeho
 uplatňovanie má svoje hranice svo e n H Ppomenutia Je z^j-je si striedanie,
 obmieňanie a kombintd,! P_f oStl ' Úskalia V^d"-
 ^ b y ^ h o s ú s t a v n ^ n ;. kOnCeP^{Cíami}^ovania.

- rozvíja tvorivé schopnosti žiaka

- to, čo je problémom pre jedného
 iného, z toho vyplýva zložitost' učiteľa.

í byt' problémom pre a
 náročnosť na prípravu

LITERATURA

- i Tollingerová, D. - Kněžů, V. Kulic, V.: Programované učení. Praha, SPN 1966, 1. 25 n.
- , Liškař, Č.: Programované učení. Praha, SPN 1974.
- i Tollingerová, D.: Programované učení. Praha, SPN 1966.
- , Velikanič, J.: Kapitoly z teorie vyučování. Tmava, PdFUK 1974.
- pTamtiež, s. 136.
- , Cipro, M.: Diferenciace základního vzdělání. Praha, SPN 1966, s. 22. ř. Cedrychová, U. - Krestová, J. Raudenský, J.: Možnosti diferenciace žáků na ZS.
- Jinočany, HaH1992, s. 11. I. Tamtiež, s. 11. 9, Velikanič, J.: cit. práce, s. 70. D. Švajcer, V.: Skupinové vyučování. Bratislava, SPN 1966, s. 161.
- (1. Kupiszewicz, C.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa, PWN 1978, s. 231. 2. Švajcer, V.: cit. práce, s. 161. 3. Mechlová, E. - Horák, R: Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha, ' SPN 1986, s. 51. 14. Maťuškin, A. M.: Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní. Bratislava, SPN 1973, s. 18.
- r |5. Turek, L: O problémovom vyučovaní. Bratislava, SPN 1982, s. 60. ! 16.
- Skalková, J.: Od teorie k praxi vyučování. Praha, SPN 1978, s. 62.
17. Maťuškin, A. M.: cit. práce, s. 19.
18. Skalková, J.: cit. práce, s. 95.
19. Kozielski, J.: Rozwiązywanie problemów. Warszawa, PWN 1969, s. 18.
20. Velikanič, J.: cit. práce, s. 99.

14. ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO

Tak ako predchádzajúce koncepcie vyučovania aj alternatívne školstvo patrí k nášmu 20. storočiu.

Alternatívnoosť (alternativa - možnosť voľby medzi dvoma prípadmi, možnosť výberu), školstva je u nás veľmi frekventovaným a aktuálnym pojmom. Prirodzene, nejde len o pojem, ale aj o teoretické rozpracovanie alternatívneho vyučovania a jeho postupné uvádzanie do praxe škôl, pričom čerpáme zo skúseností školstva v západnej Európe. Je tomu tak preto, lebo v roku 1948 bol u nás prijatý zákon o základnej úprave jednotného školstva, podľa ktorého mládež dostávala jednoduchu výchovu, všeobecné a odborné vzdelanie na školách, ktoré tvorili jednotu sústavu. Zákon zrušil a poštátnil aj súkromné školy, vzdelanie mohli poskytovať len štátne školy. Kým v iných krajinách sa hľadali a rozvíjali rôzne koncepcie výchovnovzdelávacej práce, zákon o jednotnej škole značne unifikoval výchovnovzdelávaciu prácu v našich školách. *Zmena* nastala po novembri 1989, ktorý o.i. odmietol aj systém jednotnej školy a otvoril priestor alternatívnejmu školstvu. Popri štátnych vznikli súkromné a cirkevné školy, ktoré sa začali označovať ako alternatívne školy alebo školy s alternatívnym vyučovaním.

Zostať však iba pri tomto rozlišovaní a iba z tohto hľadiska hovoriť o alternatívnych školách nie je celkom presné. Pre pochopenie uvedieme: Aj školy, ktoré majú spoločného zriaďovateľa, môžu byť voči sebe alternatívne - v každej sa môžu uplatňovať rôzne metódy a formy práce. Ale aj naopak, napr. v štátnej i súkromnej škole môžu učitelia pracovať temer rovnakými výchovnovzdelávacími metódami a školy sú voči sebe alternatívne iba z hľadiska zriaďovateľa školy.

Vzhľadom na množstvo rozličných druhov a typov škôl, ktoré existujú vo svete, nie je ľahké a jednoduché stanoviť jednoznačnú klasifikačnú (triedenie). Ako uvádza **K. Rýdl**, osvedčilo sa a pre bežné študijné účely postačuje nasledovné rozdelenie.

Z právneho hľadiska možno školy deliť na verejné a súkromné (teda štátne a ostatné). Používa sa aj pojem nestátna škola, ktorý nie je oficiálnym termínom, ale zreteľne vyjadruje, že ide o všetky nestátne školy. K nim patria: cirkevné školy, školy rozličných spolkov, organizácií, politických strán, územných organizácií a komunálne školy (zriaďovateľom sú obce a mestá).

Z pedagogického hľadiska možno školy rozlišovať podľa pedagogických točipov, metód a foriem práce. Ide o waldorfské školy, montessoriovské školy, jenské školy, freinetovské školy, daltonské školy atď. Tieto školy môžu byť štátne, súkromné, voľné a pod.

Zo svetonázorového či ideologického hľadiska možno rozlišovať ateistické školy a nábožensky orientované školy, stranické školy. Ako sme naznačili, prístupov k triedeniu týchto škôl môže byť viacero. Aj **B. Beňo** uvádza: „... pojem alternatívnejosti možno vymedziť presnejšie až tým, ak ho dáme do vzťahu ku konkrétnej kvalite školy. Menovite môže ísť o alternatívnejost: riadiaco-správnú, ekonomicko-finančnú, filozoficko-etickú a pedagogicko-metodickú.“²

Objasnení prístupov k triedeniu alternatívnych škôl považujeme za potrebné zdôrazniť, že **hlavným a rozhodujúcim kritériom triedenia alternatívnych škôl sú odlišnejosti a rozmanitosti v pedagogicko-metodickom obore**, t.j.

akými metódami a formami sa uskutočňuje výchovnovzdelávací proces, pričom ako uvádza **M. Zelina**: „Alternatívna škola zasahuje svojimi imi viac než len detaily, alebo jeden systémový znak, napr. organizáciu, či zriaďovateľa, alebo názov školy. Má zasahovať podstatu, t.j. uskutočniť pokus o novšiu, efektívnejšiu školu...“³

Je úplnosť treba dodať, že alternatívne školstvo sa začalo výraznejšie ísť v 60-tych a 70-tych rokoch v krajinách západnej Európy, pričom íslo a čerpá z celosvetového reformného pedagogického hnutia konca začiatku 20. storočia.

1.1 Klasická a alternatívna škola

K, ako nie je jednoduché „presne utriediť“ rôzne alternatívne školy, íť sa uvádza, že len v Európe je viac ako sto druhov - typov rôznych alternatívnych koncepcií nie je ľahké vyčerpávajúco obsiahnuť všetko to, íslo líšia alternatívne školy od škôl klasických. Sme toho názoru, že nižšie porovnáme je postačujúce na to, aby študujúci pochopil základné

Klasická škola:

Východiska:

Viac pozornosti sa venuje obsahu učiva ako dieťaťu a jeho schopnostiam.

Ciele:

Naučiť čo najviac učiva, preceňovanie pamätového učenia, ale menej pozornosti je venovanej tvorivosti žiakov.

Obsah:

Je ;:-,ví, stanovený učebným plánom a osnovami, je temer záväzný pre všetky školy a všetkých žiakov.

Vyučovacie metódy: Prevaha verbálnych metód, výber metód často závisí len od učiteľa.

Vyučovacie formy: Vyučovacia hodina s presne vymedzeným časom a zatíženou štruktúrou.

Činnosti žiakov:

Riadené a usmerňované učiteľom.

Zdroj nových vedomostí:

Spravidla len učiteľ a učebnice.

Hodnotenie:

Známkami, ktoré majú málu informačnú hodnotu.

Systém predmetov:

Pevný, podľa učebného plánu.

Alternatívna škola:

Východiska:

Pozornosť sa sústreďuje na dieťa (schopností, záujmy, potreby) a z toho sa odvodzuje to, čomu ho treba učiť.

Ciele:

Spolu s učivom rozvíjať schopnosti, záujmy a najmä tvorivosť. Učivo nie je cieľom, ale prostriedkom rozvoja žiaka.

Obsah:

Je vymedzená len základná línia, je modifikovateľná. Tempo a rýchlosť jeho osvojovania nie sú stanovené, prihliada na osobitosť žiakov.

Vyučovacie metódy: Hry, dramatizácia, metódy rozvíjajúce tvorivosť. Využíva sa spontánnosť a nápaditosť žiakov.

Vyučovacie formy:

Flexibilná vyučovacia jednotka, doraz na aktivitu a spoluprácu žiakov.

Činnosti žiakov:

Vychádzajú zo záujmov, spolupráce s mými žiakmi. Využíva sa nápaditosť žiakov.

Zdroj nových vedomostí: Učebnice, iná literatúra, samostatná práca žiakov, experimentovanie a pod.

Hodnotenie:

Slovné hodnotenie s cieľom povzbudiť žiaka.

Systém predmetov:

Logické a syntetické celky, využívame epochového vyučovania atď.

Rozvrh hodín: ,
pevný, ustálený.

Žiaci: g
podporované spravidla len Jv
mimoškolskej činnosti
[Očrúžky, súťaže].

Spolupráca s rodičmi: Vláda
vzájemná informovanosť. ,odina
neovplyvňuje prácu školy. kola
viac-menej len informuje > Žiakovi.

Čiara:

organizátor práce, usmernenie,
Učiteľ pre žiakov.

Usporiadanie školy: dičné,
klasické triedy.

Spolupráca s inými školami: ilo
rozvinutá.

Žiaci:

vidla detí z regiónu.

Rozvrh hodín: Volný,
flexibilný.

Záujmy žiakov:

Podporované celým priebehom
výchovno-vzdelávacieho procesu, vďaka
možnosť výberu z mnohých voliteľných
predmetov.

Spolupráca s rodičmi: Intenzívna
spolupráca. Rodičia spolupracujú o
mnohých činnostiach školy, majú prístup aj
na vyučovanie a pod.

Učiteľ:

Organizátor, ale „partner“, priateľský
vzťah k žiakom. „Člen“ kolektívu.

Usporiadanie školy: Netradičné, s dorazom
na estetiku prostredia. Škola pripomínajúca
domov žiaka.

Spolupráca s inými školami: Rozvinutá,
bohatá výmena skúseností.

Výber žiakov:

Žiaci (rodičia) si vyberajú školu,
slobodne, podľa vlastného výberu.

r Uvedené porovnanie je rámcové a každý aspekt je možné podrobnejšie roz-
Jať. Pre alternatívne školy je charakteristické, že sa zbavili uniformity práce. !. Po roku
1989 sa alternatívne školstvo, ktoré je v Západnej Európe značne rvinuté, stalo
vrhmi inšpirujúce aj pre nás. Avšak zmeniť styl práce a pre-
•Orit' školu neznamena len mechanicky preberať skúsenosti z iných štátov [Vnášať ich do
nášho školstva. S. Kučerová o tom hovoří: „Zoznámiť sa s alternatívnymi
školami je inšpirujúce, ale preberať ich do našich podmienok mu väčšom meradle
sa nejavi vhodné. Je nutná reforma, obroda, modernizácia, ilc na našich
národných princípoch, počínajúc J. A. Komenským a končiac Učiteľmi -
reformistami. Uznávame, že triednohodinové vyučovanie nie je jediná
organizačná forma výučby a že mé fonny výučby môžu byť v nových

podmienkach (informatika, počítačová technika) efektívnejšie. **Triedno-hodi-nový systém je natoľko variabilný, pružný a prispôsobivý, že v rukách kvalitného učiteľa umožní plniť aj nové požiadavky, vrátane prehĺbenia morálneho - Puškého obsahu pedagogickej situácie.**"⁴(podčiarkol E. P.)

Podobného názoru je aj K. Rýdl, ktorý, ako sám uvádza, je rozhodným zástancom presadzovania slobody vo výchove a plurality škôl. Podľa neho: „Postupné, keď už boli utvorené aspoň základné legislatívne predpoklady na realizáciu aj iných pedagogických koncepcií a vzdelávacích ciest, než aké stáť doposiaľ presadzoval, nie je nevyhnutné presadzovať zriaďovanie rozličných nestatných škôl tak nekompromisne ako predtým (pred dvoma rokmi)... Omnoho väčšiu pozornosť treba teraz venovať statným (masovým) školám a pokúsiť sa pomocou nových pedagogických ideí, metód a foriem práce, postupne nachádzať učiteľov na realizovanie týchto spôsobov práce, ktoré sú pre deti omnoho priaznivejšie a zdravšie. Mnohí učitelia sa už sami úspešne pokúšajú, v rámci legislatívou poskytnutej didaktickej a metodologickej slobody, niekde aj napriek odporu nadriadených, presadzovať vlastné nápady, pričom väčšinou ani nepotrebojú zahraničné skúsenosti a inšpiráciu. A tak by to málo byť.“⁵

Uvedenými myšlienkami nechceme popierať význam studia zahraničných skúseností. Skôr naopak. Avšak spolu s tým rozvíjať aj vlastné tvorivé prístupy. **Každý učiteľ (a škola) má potenciálne predpoklady tvorivého prístupu k výchovnovzdelávaciemu procesu, a aj možnosti vytvoriť vlastnú koncepciu.**

V súvislosti s týmto uvedieme myšlienku M. Zelinu, ktorá tiež dokresľuje alternatívnosť: „Treba povedať, že nejde o nové alebo staré, **ide o dimenziu, kde sa nedá zrušiť všetko staré, kde ide o mieru a podstatu nového, o nový akcent, o novú filozofiu** (napr. pri starej organizácii vyučovania).“⁶ (Podčiarkol E.P.)

Po novembri 1989 sa otvorila cesta k samosprávnosti a samostatnosti škôl, čo okrem iného znamená, podľa M. Beňu, aj to, „...že škola má právo a dostatočné možnosti pri zohľadňovaní vlastných špecifických podmienok voliť, prípadne modifikovať obsah, metódy, prostriedky a organizáciu výchovy a vzdelávania autoreguláciou.“⁷ Pravda, druhou stránkou je to, že s takouto prácou nemáme v našom školstve dostatok skúsenosti, často chýba aj odvaha „prekročiť“ a zmeniť doposiaľ zaužívané. Preto nie náhodou sa v súvislosti s modernizačnými a inovačnými úsiliami v školstve často obracia pozornosť na mladých, začínajúcich učiteľov, ktorí sú už počas studia systematicky pripravovaní na tvorivé metódy a formy práce so žiakmi a nové ponímanie výchovy a vzdelávania. *Týmto* však nechceme povedať, že učitelia s viacročnou

„a nedokážu takisto tvorivo pristupovať k výchovnovzdelávaciemu procesu - Podstata nespočíva v tom, či je učiteľ začiatočník, alebo učiteľ KOU, ale v tom, či chce, či má záujem uplatňovať a v praxi presadzovať, a aj netradičné prístupy k vyučovaniu. U každého učiteľa sú **dielne predpoklady tvorivo, a teda aj netradičné pristupovať k výchovnovzdelávaciemu procesu, čo môže viesť až k vytvoreniu vlastnej koncepcie vyučovania.** (V histórii pedagogiky je veľa príkladov o tom, že re koncepcie vyučovania vznikli práve zásluhou učiteľov, ktorí sa snažili „Jožiť rámec zaužívaného“, čím vytvorili základ tej-ktorej koncepcie vyučovania - L. N. Tolstoj, C. Freinet a mnohí ďalší.

¹14.2 Klasické alternatívne školy

V predmetnej kapitole v stručnosti priblížime niektoré najrozšírenejšie koncepcie alteratívnych škôl. Cieľom tejto časti je priblížiť študujúcemu ich východiská, metódy a formy práce v nich.

14.2.1 Waldorfská škola

Najznámejším a rozšíreným typom alternatívnej školy je **waldorfská škola**. Vychádza z koncepcie rakúskeho filozofa a pedagoga **Rudolfa Steinera** (1861-1925) zakladateľa antropozofie. Názov waldorfská škola sa vzíť do praxe na základe toho, že prvá škola, ktorá bola vybudovaná R. Steinerom, bola v obci Waldorf neďaleko Stuttgartu. („Antropozofia je filozoficko-náboženské učenie úzko spojené s teozofickým hnutím silne zachádzajúce do mystiky, okultizmu... Antropozofia stavia na duchovnom princípe vo svete.“⁸) V zmysle svojej filozofie popisuje tri etapy vývinu dieťaťa. **Prvá etapa, do 1. roku dieťaťa, je obdobím fyzického vývinu.** V tejto etape sa dieťa učí najmä **napodobňovaním**. Úlohou vychovávateľa je starať sa o správne fyzické prostredie a okolie. V tomto období je potrebné, aby si dieťa osvojovalo podmienky správneho chovania. Za najlepší výchovný prostriedok sa považuje hra, prostredníctvom ktorej sa rozvíjajú vlastné schopnosti dieťaťa. Pozornosť je venovaná tomu, aby dieťa prežívalo svoje detstvo. **Druhá etapa je vymedzená do 10. roku.** V tomto období sa **rozvíja éterické telo**, ktoré dodáva sily pre ďalší fyzický rozvoj. Dieťa treba viesť k poslušnosti, pútať ho k ušlechtilým

autoritám a postupne rozvíjať jeho pamäť ako základ pre duševnú prácu v nasledujúcom období. Svät má byť dieťaťu sprostredkovaný nie abstraktné, ale prostredníctvom rozprávok, bájok, porekadiel, príbehov. Veľký význam je pripisovaný náboženskému prežívaniu a náboženským dojmom. **Tretia etapa** trvá asi do 14. roku dieťaťa a je **charakterizovaná nadobudnutím astrálneho tela**. V tomto období je možné rozvíjať rozum, usudzovanie, abstraktné predstavy a intelektuálne spracúvať to, čo si dieťa osvojilo pamäťou v predchádzajúcej etape. Vychovávajúť vedie dieťa k vlastným názorom a podporuje samostatnosť. Postupne sa vzdáva svojej autority a stáva sa pre dieťa pomocníkom a poradcom. V zmysle svojho učenia R. Steiner koncipoval aj východiska pre školu - slobodná výchova, rozvoj individuálnych potrieb, poznanie vnútorného sveta dieťaťa, umelecký prienik vyučovaním atď.

Podľa H. Grecmanovej a E. Vítkovej „Zastanci antropozofickej filozofie veria, že prítomný život je opakovaním iných, predešlých. K tejto kvalite dochádza na základe prevetelovania duší. Poznanie človeka sa potom odvíja ako spomínanie na skúsenosti, ktoré obohatili osobnosť počas predchádzajúcich životov. Tomuto princípu zodpovedajú metódy a spôsoby vyučovania a výchovy.“⁹

Po priblížení toho, čo je antropozofia, ktorá je východiskom waldorfskej školy, za zmienku stojí aj názor J. Čechetku, ktorý uvádza: „Nehľadiac na tieto mystické, okultné zložky, najdeme v Steinerovej škole veľa dobrých prvkov, ktoré však bolo možné uskutočňovať aj bez takéhoto mystického podkladu.“¹⁰

Materská škola - v nej sa ako najúčinnější výchovný prostriedok využívali hry a rôzne aktivity detí, ktoré vedú k ich rozvoju. Spev, kreslenie, modelovanie, rôzne voľné hry, tanečné hry, vzájomné striedanie hier podporuje a rozvíja fantáziu a nápaditosť detí. K rôznym činnostiam detí nie sú donucované, ale podnecované.

Nižší stupeň - (prvé 4 ročníky) svojim obsahom môžeme porovnať k obsahu vzdelania, ktoré poznáme aj z našich škôl. **Hlavnými predmetmi** sú matematika, geometria, materský jazyk, věcné učenie, biológia. Prirodzene, obsah uvedených predmetov je s pribúdaním ročníkov náročnejší a obsažnejší. Pre celý nižší stupeň je **charakteristické využívanie eurytmie**. Eurytmia („súmernosť, súlad, súhra častí a celku, pravidelnosť, vnútorná symetria“) preniká celým vyučovacím procesom a všetkými predmetmi. V praxi to znamená rozvíjanie zmyslu a citu pre krásu, harmoniu a farebnosť. Podľa A. Hrdličkovej: „Prostredníctvom rytmického vyučovania deti poznávajú, najprv v tých najjednoduchších vyjadreniach, cieľok a časť, vzťahy vnútri

Ju, vzájomný pomer, a to všetko ako obraz prirodzeného usporiadania vecí“¹² Na tomto stupni sa využíva „pohyb“ - pohybmi tela, vytľieskavaním, piymi hudbnými prejavmi a pod. Žiaci znázorňujú všetko to, čo ich obklopuje. Tým sa učenie pre žiaka stáva nielen zaujímavejším, ale tieto rôznorodé nosť prispievajú aj k osvojeniu si učiva a k chápaniu rôznych vzťahov a sústôstí poznávanej skutočnosti.

Stredný stupeň - (ďalšie 4 ročníky) rozširuje a obohacuje učivo predchádzajúceho stupňa. Věcné učivo je rozvetvené do dejepisu, zeměpisu, ve vyšších ročníkoch aj fyziky a chemie. V zásade možno tiež uviesť, že ide o pred-.y, ako ich poznáme z nášho učebného plánu. V rámci výučby uvedených predmetov sa dbá na spájanie teórie s praxou, napr. žiaci sa učia písať listy, lýplňujú rôzne tlačivá, v ručných prácach získavajú mnohé zručnosti potreb-í pre život - práca s rôznym materiálom, šitie, pletenie a pod. Aj na tomto upni sa využívajú rôzne hry a eurytmia, ktoré je věnovaná pozornosť najmä telesnej výchove.

V týchto prvých dvoch stupňoch vyučuje len jeden učiteľ. Učitelia ďalších predmetov začínajú učiť až v 9. triede.

-Vyšší stupeň - (posledné 4 ročníky) pokračuje vo výučbe predchádzajúcich predmetov, ktoré sú však obsahovo rozšírenejšie a náročnejšie, pribúda Jak predmet estetika. Vo výučbe sa viac priestoru necháva samostatnosti žiakov. Na rozdiel od predchádzajúcich stupňov sa kladie dôraz na logické ysenie a uvažovanie žiakov. Okrem uvedeného škola vytvára priestor aj na ezentáciu získaných vědomostí a zručností, napr. hranie divadla pre rodičov, CXídžom jazyku, koncertovanie školského orchestra a pod. Po absolvovaní 13. ročníka môžu žiaci navštevovať 13. ročník a studium ukončiť maturitou.¹ Okrem hlavných predmetov, ktoré sú vyššie vyměňované, majú žiaci vo všetkých stupňoch aj tzv. ďalšie predmety, a to už od 1. ročníka: náboženstvo (podľa vierovyznania), eurytmia (umenie vyjadrujúce řeč, hudbu a zvuk prostredníctvom ladných pohybov), hudbu (a aj hranie na hudbných nástrojoch), cudzie jazyky (už od 1. triedy sa žiaci učia dva cudzie jazyky podľa Výběru), ručné práce.

Waldorfská škola sa počtom predmetov približuje škole ako ju poznáme aj my. **Zásadný rozdiel je však v organizácii vyučovania a vo vyučovacích metódach učiteľa**. Za zmienku stojí aj to, že uvedené školy nemajú riaditeľov,^{3*}, ale zodpovednosť za činnosť a prácu školy preberá na seba len samospráva. Pravidelné rieši všetky otázky života školy, čo tiež kladné posobí na apolunazívanie všetkých učiteľov a vytvára pocit spoluzodpovednosti za výsledky a chod školy. Keďže ide o súkromné školy, značná pozornosť je

venovaná aj spolupráci s rodičmi. Ti *sú* členmi školskej samosprávy a podíľa-jú sa na rozhodovaní o mnohých otázkach, napr. o začiatku vyučovania, orga-nizácii výletov a exkurzií, ale pracujú aj ako vedúci rôznych záujmových činností žiakov a pod.

Zaujímavá je aj organizácia vyučovania. Waldorfské školy nepracujú podľa pevného rozvrhu hodín. Využívajú tzv. epochové vyu-čovanie, tj. 3-4 týždne sa prvé dve hodiny žiaci venujú len tomu istému predmetu, čím sa sleduje komplexnejšie osvojenie si učiva. Hlavné predmety sa takto počas školského roka striedajú. Výučba ďalších predmetov sa neuskutočňuje tak, ako ju poznáme z našich škôl, ale žiaci sami alebo spoločne s učiteľom riešia rôzne projekty, využívajú sa spontánne nápady a záujem žiakov. **Z tohto vyplýva aj bohatá pestrosť vyučovacích metod.**

Základom je dokonalé poznanie individuality dieťaťa, pretože to je prvoradý predpoklad úspešného pôsobenia na ne. Vo vyučovacom procese sa uprednostňuje, ba preferuje komunikatívny charakter vyučovania. Ako príklad možno uviesť výučbu cudzích jazykov. Prvé tri roky sa žiak „zoznamuje a zblížuje“ s cudzím jazykom. Počúva intonačnú, učí sa krátké riekanky, básničky, pokúša sa komu-nikovať a pod. Gramatika a pravopis sa *začínajú* učiť až vo 4. ročníku, kedy má dieťa už dostatočnú slovnú zásobu a primeranú výslovnosť¹. **Cieľom vyučovania nie je iba osvojenie si učiva, ale aj podiel samotného žiaka na jeho osvojovaní si, tj. klademe dôraz na tvorivosť a na vlastnú tvorbu žiaka.** Metody práce učiteľa nesmerujú iba k tomu, aby si žiak osvojil čo najviac, ale aj k tomu, aby sa čo najviac plne rozvinula osobnosť dieťaťa, orientuje sa na jeho potenciálne možnosti. Preto sa vo vyučovaní uplatňujú besedy so žiakmi, podporujú záujmy žiakov, žiaci sa učia experimentovať a pod. To, že vyučovanie vychádza zo skúseností žiaka, poskytuje mu priestor na vlastnú sebarealizáciu, podporuje jeho samostatnosť a tvorivosť, patrí k samozrejmosťami tejto školy. Z ďalších špecifik práce možno uviesť to, že okrem učebnice učiteľ a žiaci využívajú rôznu inú literatúru, často učiteľ aj uprednostňuje mimoučebnicovú literatúru, prípadne sám tvorí texty pre žiakov, alebo aj žiaci samotní tvoria „učebnice“. Ťažisko práce žiaka je v škole, v ktorej sa má všetko naučiť, a preto žiaci rýchlo škôl nemávajú domáce úlohy. Prípadné úlohy sú zamerané spravidla na uvažovanie, premýšľanie, čítanie a pod.

Metody skúšania a hodnotenia žiakov sú taktiež celkom odlišné od tých, ktoré poznáme z našich škôl. V nižších ročníkoch učiteľ úroveň vedomostí posudzuje pri kolektívnej práci, pri besedách so žiakmi, pričom využíva mienku kolektívu žiakov, a čo je najpodstatnejšie, hodnotenie je vždy zamerané pre žiaka motivačne. Vo vyšších ročníkoch sa využívajú testy a praktické skúšky. Známky sú nahradené slovným hodnotením. Žiak na konci školského

»dostáva písomné hodnotenie, ktoré charakterizuje dosiahnutú úroveň dnotlivých predmetoch, vo vyšších ročníkoch sú to viac-menej odborné „údoky. Na želanie rodičov alebo podľa požiadaviek školy, do ktorej žiak ripadne prešupuje alebo nastupuje po waldorfskej škole, škola vystaví vydčenie so známami. Vo waldorfských školách žiaci „neprepadávajú“. t. re tieto školy je tiež charakteristická vysoká estetickosť školy a jej okolia, toíživanie prírodných materiálov (drevené stoličky, police v triedach atd.), čo tž vytvára prirodzenú a príjemnú atmosféru školy. **Na záver sa žiada ponamenat', že to, čo smě vyššie uviedli, nemožno chápat' ako závazné.** iMd'orfské školy (ba všetky alternatívne školy) sa vyznačujú značnou nápa-Btosťou, samostatnosťou a tvorivosťou učiteľov, čo sa v praxi prejavuje rôz-)rodou organizáciou, ale aj metodami a formami práce učiteľov. Ten, kto jce na takejto škole pôsobiť, prechádza 2-3 ročnou špeciálnou prípravou, pŕy bol schopný tuto špecifickú a náročnú prácu vykonávať.

"" K ďalšiemu štúdiu možno využiť práce autorov F. Calgréna¹³ a E. Kolíska.¹⁴

14.2.2 Montessoriovská škola

1 Talianka **Maria Montessoriová** (1870-1953), pôvodným povoláním i lekářka, celý svoj život zasvtila práci s mládežou a šíreniu vlastných pedago-|gických myšlienok. Pedagogická práca ju natoľko zaujala, že zanechala pôvodné povolanie. K pedagogickej práci ju priviedli skúsenosti s prácou .l postihnutými deťmi. Pokroky, ktoré s nimi dosiahla vďaka tomu, že využívala pohybovú a manuálnu aktivitu, ju priviedli k otázkam a zamýšľaniu sa nad tým, prečo normálne a zdravé deti v školách zostávajú na takej úrovni, že sa im postihnutí žiaci môžu temer vyrovnat'. Ako uvádza M. Cipro: „Dospěla i k presvedčeniu, že metody, ktoré využíva při výchove postihnutých dětí, by '(dokázali plně rozvinut' i osobnost' normálních, ale zanedbaných dětí."¹⁵ Příle-[- Žitost' overit' si svoje názory a realizovať predsavzatia sa jej naskytila, keď dostala možnosť založiť domov pre chudobné a zanedbané deti. **V roku 1907 Otvára v Říme Dům dětí (Casa dei Bambini), kde uplatňuje a rozvíja •Voju teorii.**

M. Montessoriová **kritizovala školu pre jej strnulost', nezáživnosť, dogmatický přístup k vyučovaniu, vynucovanie disciplíny** a pod. V škole sa za dobré považuje: „**poslušnost' těla** (ticho sedieť, nebehať, počúvať), **poslušnost' inteligencie** (věrně si osvojovat' to, co povie učitel', a tak, ako to chce on), **poslušnost' aktivity** (len tam sa môže dieťa realizovať, kde to

povolí učitel', a len takým spôsobom, aký mu predpise), **poslušnosť vole dieťaťa** (zapretie vlastnej vole dieťaťa). Potlačanie dieťaťa retarduje vývoj jeho osobnosti a jeho schopností."¹⁶

Charakteristickými črtami podľa Hrdličkovéj "súťl^, V procese vývinu dieťaťa existujú tzv. **senzitívne fázy ako určité špecifické úseky**, keď dieťa samo, z vlastnej vnútornej aktivity zameriava svoju z vnútra smerujúcu a z vonkajšku povzbudzovanú aktivitu na určitú skutočnosť, ktorá zodpovedá daným potrebám vývoja. Rôzne vnútorné aktivity sa však môžu rozvinuť len vtedy, ak existuje vonkajšia ponuka. Prirodzená vnútorná sila, vlastná každému dieťaťu, umožňuje ľahko prijímať a spracúvať podnety zo svojho okolia. Učí sa samo, bez väčších ťažkostí, ľahko, ak podnety zodpovedajú stupňu jeho vývinu.

¹ 2. iK. jžifb» **dieťa je svojím vlastným staviteľom, čo ale nemôže uskutočniť bez vonkajšieho materiálu**. Potreby a možnosti driemajúce v dieťati bez určitej ponuky zapadnú. Škola a učiteľmu majú poskytovať čo najviac ponúk, včítane prameňov, z ktorých možno čerpať. Úlohou výchovy je pripravovať podnetné edukačne prostredie.

3. „Pomôž mi, aby som to urobil sám" je jedna z tých Montessoriovej, ktorá výrečne hovorí, že úloha učiteľa nespočíva vo vysvedňovaní, vo vydávaní pokynov a pod., ale v tom, že sprostredkúva kontakt s prostredím, pozoruje, pomáha, radí. Aktivita učiteľa je vystriedaná aktivitou žiakov.

4. V procese učenia sú dodržiavané tieto **základné didaktické zásady: úplný slobodný výber konkrétnej činnosti a prostredia, neobmedzené opakovanie** (dieťa samo vie, dokiaľ má opakovať, skúšať, precvičovať, aby dosiahlo výsledok), **v istom časovom úseku je každý materiál, plnenie konkrétnej úlohy k dispozícii pre celú triedu len 1x** (vzhľadom na pestrosť a rôznorodosť didaktického materiálu *SK deti* môžu vzájomne pozorovať, pomáhať si a učiť sa jeden od druhého), **tiokoačenk-jpráce** (bez dokončenia predchádzajúceho nemožno začať inú aktivitu, to učí k zodpovednosti a vytrvalosti), **možnosť priebežnej a okamžitej kontroly úspešnosti samotným dieťaťom**, čo je dané charakterom a samotnou podstatou didaktického materiálu. (Pre pochopenie uvedených zásad dodávame, že didaktický materiál a pomôcky na princípech Montessoriovej zahŕňajú *5 základných skupín* - pre cvičenie bežného života, zmyslové, jazykové, matematické a materiál ku kozmickej výchove.)

5. V montessoriovských školách sú **deti združované do vekovo zmiešaných skupín**. Rozdelenie detí do klasických tried podľa veku je proti prírode. V triede, v ktorej sú deti rovnakého veku je brzděný intelektuálny vývin.

„>.ravá intelektuálna súťaž a pod. Naopak vo vekovo zmiešanej triede je rfvorený priestor pre harmonický rozvoj dieťaťa na základe spolupráce, PQibmnej pomoci a pod. Úspešnosť každého žiaka je daná jeho potenciálmi-Ta ich rozvojom.

d'alších pedagogických názorov a výchovných praktík M. Montessorio-BJ možno spomenúť jej **ideu aktívnej disciplíny**. Na adresu klasického vyučovania hovorí, že žiaci v triede sedia „ako motýle pripichnuté špendlíkmi". ITa neť to nie je disciplína, ale ničenie detí, a preto umožnila žiakom slobodu pohybu s podmienkou - slušné sa správať a byť poriadny. Sama o tom vori: Disciplinovaný nie je jedinec, ktorý bol umelo umlčaný a znehybnený **ko** ochromený. To je zničený, ale nie disciplinovaný človek. Disciplinovaným ozývame toho, kto je pánom sám seba, a kto teda môže sebou disponovať, čo sledovať nejaké životné pravidlo. Tuto slobodnú disciplínu nie je ľahké dŕžať, ale obsahuje vyšší výchovný princíp. Je to celkom niečo iné, ako odsúdenie k nehybnosti."¹⁸ Aj o odměnách a trestech hovorí, že najmä u malých detí **ftie** sú účinné, pretože si neuvedomujú ich zmysel a význam.

(Pozornosť si zasluhuje aj jej **metoda „hra na ticho"**, ktorá bola často kritizovaná inými pedagógmi ako príliš autoritatívna. V spise **„Průručka , vedeckej pedagogiky"** však vysvětlila zmysel a podstatu tejto hry. Sledovala i **ňout'o**, aby sa deti pozorovaním učitel'a naučili napr. správne sedieť, správne / držať telo a pod. V neposlednom rade „ticho" umožňuje poznať svet ako ho nevnímate - tikot hodiniek, čvrikanie vtákov, let muchy a pod. Podľa neť aj toto prispieva k poznávaniu sveta a prispieva k rozvoju ducha. V. Příhoda hovorí: „Týmto prostriedkami chce Montessoriová dosiahnuť dva hlavné ciele výchovy: biologický vo vývoji ľudskej prirodzenosti a sociálny v príprave jedinca pre prostredie".¹⁹

Za zmienku stojí aj to, že deti už v predškolskom veku naučila hravým spôsobom čítať a písať.

Z doteraz uvedeného už uplynulo, že Montessoriová sa vo svojej práci zameriavala na deti predškolského veku. Úspechy, ktoré dosiahla, podnietili záujem aj v iných krajinách - vo Francúzsku, USA, Nemecku, Španielsku, Indii a ďalších. Aj dnes sa pracuje v mnohých predškolských zariadeniach podľa metod M. Montessoriovej.

Sloboda dieťaťa, využívanie jeho aktivity, túžby po samostatnosti, seba-realizácii a pod. sú však plne akceptovateľné aj pre výchovu a vzdelávanie žiakov vo vyšších ročníkoch. V zmysle pedagogiky Montessoriovej sa aj tu rešpektuje individualita jednotlivca a jeho záujmov, rešpektované sú možnosti a hranice každého žiaka. Vo vyučovaní a výchove sa veľtíá pozornosť venuje

aktivizujúcim metódám výučby - rozhovorom, besedám, diskusiám - a aj skupinovo-problémovému vyučovaniu. Okrem *výučby* je značná pozornosť venovaná aj výchovnému pôsobeniu na žiakov. Učiteľ so žiakmi často beseduje o rôznych problémoch, ktoré zaujímajú žiakov. Vo vyučovaní sa poskytuje priestor pre samostatnú prácu žiakov, čo má význam nielen vzdelávací, ale zároveň vedie žiakov k organizovaniu si činnosti, zvykaniu si na spoluprácu a pod. Pre všestranný rozvoj žiaka dbá škola o to, aby mal žiak dostatok príležitostí pre praktickú činnosť, a to priamo vo vyučovacom procese, ale aj v bohatej mimoškolskej činnosti. Nejde tu o samoučelnosť, ale o rozvoj samostatnosti, tvorivosti, nápaditosti, a v neposlednom rade aj o účelné využívanie prirodzenej aktivity detí. Netreba osobitne prízvukovať, že takto ponímaná výchova a vzdelávanie si vyžaduje aj učiteľa so skutočným vzťahom k mládeži, na ktorého sa kladú vysoké požiadavky. V montessoriovskej pedagogike učiteľ nie je iba „prostredkovateľom“ vedomostí, ale pomocníkom, radcom a priateľom, ktorý rôznorodými metódami a formami pomáha rozvíjať osobnosť žiaka. To, že v tejto práci musí byť tvorivý, vynaliezavý, prispôsobivý k žiakom, čo vedie až k vytváraniu vlastných didaktických a výchovných postupov, je viac ako samozrejmé. Rolu a význam učiteľa M. Montessoriová docenila už na začiatku svojej pedagogickej dráhy, keď **v Ríme založila školu pre učiteľov** - špecialistov pre výchovu rozumovo zaostálých detí.

Pre svoj mimoriadne humanistický podstatu je dielo M. Montessoriovej veľmi inšpirujúce. O tom, ako je organizované vyučovanie v montessoriovských školách a pre uvoľnenie základných predstáv o tomto vyučovaní uvedieme príklad z Nemecka, ako ho uvádza A. Hrdličková²⁰ (podľa práce H. CH. Berga²¹ a F. Skiera²²).

Doobedňajšie vyučovanie je rozdelené do troch dvojhodinových jednotiek. Úvodná dvojhodinová práca má charakter čiastočne usmerňovanej, ale pritom slobodnej práce, t.j. existujú záväzné, ale aj voľiteľné možnosti metód a foriem práce. V prípade potreby je táto dvojhodinová práca doplnená ešte jednou hodinou. V nej sa venuje pozornosť tým častiam učiva, ktoré sú pre žiakov náročné. Žiaci tu pracujú v diferencovaných skupinách, a nie podľa tried. Po týchto dvoch dvojhodinových jednotkách (matematika a materinský jazyk) sú ďalšie dve hodiny venované výučbe ostatných predmetov, ale aj takým predmetom, ako sú - umelecká výchova, vedenie domácnosti, písanie na stroji, ručné práce a pod. Typické pre výučbu je to, že vo vyučovaní prevažuje skupinová forma práce a vlastná iniciatíva žiakov. Cieľom školy je, aby bola pre žiakov príťažlivá a zaujímavá.

Všetci zamestnanci školy, teda nielen učitelia, sa raz týždenne stretávajú

spoločne riešia mnohé organizačné otázky, konkretizujú pedagogické ciele, vymieňajú si skúsenosti a pod. Škola má aj vlastného psychologa, ktorý má pozornosť nezameriava len na žiakov, ale pozoruje aj prácu učiteľov, beseduje s nimi, tiež spolupracuje s rodičmi. Jeho pôsobenie na škole významne prispieva k optimalizácii práce.

Na záver sa žiada poznamenať, že vyššie uvedený model montessoriovskej školy nie je záväzný. V praxi dochádza k rôznym modifikáciám. Všeobecne ťažia však vysoká humanizácia, rešpektovanie osobnosti dieťaťa a jeho **•Všestranný rozvoj**. Avšak nie rozvoj podľa predstavy učiteľa, ale rozvoj toho, **•čo je v dieťati**, aby „ostalo sebou samým“.

(K ďalšiemu štúdiu možno využiť práce O. Zelinková: „Pomoz mi, abych **•to dokázal**.“ Praha, Portál 1996, Helmingová, H.: Pedagogika M. Montessoriovej. Bratislava, SPN 1996.)

14.2.3 Freinetovská škola

Francúz Celestín Freinet (1896-1966) je „otcom“ ďalšieho typu alternatívnej školy. Svoje pedagogické názory začal uplatňovať ako učiteľ ľudovej školy v Bar-sur-Loup v roku 1920. Tak ako škola waldorfská a montessoriovská, aj freinetovská škola presiahla hranice Francúzska. Podľa vzoru F. Freineta sa vyučovalo a vyučuje v mnohých krajinách sveta. Podľa W. Okoňa²³ v 80-tych rokoch začala prežívať svoju renesanciu.

C. Freinet zhmuloval svoje názory na výchovu a vzdelávanie v dielach „Prírodné metódy pedagogiky“ a „Moderna francúzska škola“.

Jeho pedagogické názory sú v podstate totožné s názormi, ktoré v tom období kritizovali súčasnú školu (odtrhnutosť školy od života, pasivita žiakov vo vyučovaní, preferovanie verbálnych metód atď.). Pozoruhodné a veľmi výstižné je jeho vyjadrenie: „Prečo sa zachádza s dieťaťom tak, ako by málo len hlavu. Veď má tiež ruky, oči, uši a srdce.“ Spolu so svojou manželkou (Elise) uviedol do praxe „systém nových techník vyučovania“. Jednou z vedúcich myšlienok jeho hnutia bolo čo najväčšie priblíženie školy k dieťaťu tak, aby mu toto priblíženie umožnilo využiť jeho životnú energiu, a súčasne, aby ho duševne obohacovalo. To si vyžaduje nielen učiteľa, ktorý sa „stará o duševný rozvoj dieťaťa, ale spolu s ním aj zodpovedajúce prostredie, ktoré poskytuje dostatočný priestor pre mnohostrannú aktivitu dieťaťa. „V takomto prostredí sa dieťa stáva tvorcom. Využíva široké možnosti, ktoré ponúka okolie, tvorí vlastmi „literatúru“, vlastné „učebnice“, vlastné techniky,

samo skúma javy v prírode, samo poznáva prírodný a spoločenský svet. To všetko robí v atmosfére slobody, predovšetkým slobody výberu smeru a tem, ktoré ho zaujímajú!"²⁴ Pri tomto vysvetľovaní C. Freinet nevychádza len z pedagogického hľadiska, ale zdôvodňuje ho aj vlastným psychologickým vysvetlením, že život nie je iba istý stav, ale aj priebeh. V zmysle uvedeného uvádza tri vývinové fázy, ktoré sa prejavujú u každého jedinca, avšak uskutočňujú sa u každého inak. Sú to fázy:

1. Dotykové skúmanie okolia a vecí (cize konanie akoby „na skúšku“, v ktorom si dieťa upevňuje činnosti, ktoré sú pre neho úspešné, a vyhýba sa tým, ktoré nie sú pre neho významné).

2. Pozvoľné zaradovanie (dieťa využívajúc nahromadené skúsenosti začín.-< vnášať istý poriadok do svojich činností).

3. Čiňé pôsobenie (prostredníctvom hry, ktorá je charakteristická pre dieťa, pripravuje sa na realizáciu vážnejších úloh).

Ďalšou hlavnou myšlienkou Freineta bola slobodná aktivita dieťaťa, tá je pre neho „učiteľom“. Prirodzene, pod týmto si nemožno predstavovať úplnú voľnosť, ale voľnosť usmernenú, pri ktorej sa využíva záujem a prirodzenosť detí. Tuto slobodnú aktivitu možno prirovnať tomu, keď sa dieťa učí doma, pod dohľadom matky hovoriť, poznávať a nazývať predmety v okolí. Je to učenie nenásilné, vychádzajúce zo záujmu dieťaťa, prostredníctvom ktorého sa rozvíja podľa svojich síl a možností. V tomto duchu sa zasadzoval aj o pretvorenie školy, ktorá by mala vytvoriť dieťaťu priestor pre rozvoj jeho osobnosti tak, **aby sa dieťa skutočne stalo subjektom vlastnej výchovy.** Prostriedkom tohto je využívame vlastných skúseností a čo najväčšia miera spájania učenia so životom a s najbližším okolím dieťaťa. Práve toto vedie k odstraňovaniu pasívneho prijímania poznatkov a k samostatnej činnosti detí. W. Oron²⁵ uvádza príklad z čítania vo freinetovskej škole. Čítaniu sa žiaci neučia klasickým spôsobom, ale učiteľ zapisuje na tabuľku slová, ktoré hovoria žiaci. S pomocou učiteľa žiaci skúšajú jednotlivé slová čítať. Po tomto „prečítaní“ jednotlivé slová „ukladajú do tlačiarne“ a vytlačujú ich. (Pre pochopenie dodávame, že pre túto školu je typická práca s textom, škola, triedy sú vybavené zariadením pre písanie žiakov - písacie stroje, jednoduché tlačiarne.) Pri tejto práci si deti vzájomne pomáhajú, radia sa a sú v istom zmysle jeden druhému učiteľom. Činnosť s textami a tlačou je pre žiakov zaujímavá, lákavá, no najmä - nepreťažuje žiakov. V ďalšom období, keď už nastupuje systematické čítanie a písanie, žiaci to prijímajú ako samozrejmosť.

Činnosť a práca detí je ďalším, a možno uviesť, že aj najdôležitejším, prvkom Freinetovej pedagogiky. Činnosť dieťaťa má byť postavená do centra

l, detskej aktivity. Pravda, nejde tu o prácu v pravom zmysle slova, ale o činnosť, i ktorá uspokojuje najdôležitejšie fyziologické a psychologické potreby, činnosť, ktorá rozvíja jeho vlastnú osobnosť. Práve pre tieto skutočnosti deti vykonávali rôzne činnosti a narábali s mnohými predmetmi. Napr. práca s rôznou literatúrou, práca s rôznymi náradím, experimentovanie v prírodovedných predmety, práca s technikami tlače, rôzne „umelecké“ činnosti - kreslenie, práca s magnetofonom, fotografovanie a pod., práca s drevom, kovom a látkami - tkanie, ale aj chov zvierat a pestovanie rastlín.

Skôr, ako pristúpime k opisu organizácie vyučovania v tejto škole, uvedieme ďalšie základné myšlienky. K. Rýdl²⁶ hovorí o týchto:

1. Deti sú sústredené v triedach, ale **vyučovacie hodiny majú inú štruktúru.** Vyučuje sa prostredníctvom besied, rozhovorov, „prednášok“ samotných žiakov, striedania skupinovej a individuálnej práce. Frontálne vyučovanie sa nevyužíva.

2. **Neuči sa podľa pevného učebného plánu.** Tento zostavujú spoločne žiaci - ide o pracovný plán triedy, priestor je daný aj individuálnym plánom žiakov.

3. **Výsledky práce žiakov sa kontrolujú a hodnotia, ale neuplatňuje sa tradičný systém hodnotenia.** Na hodnotení sa podieľajú aj spolužiaci. Berie sa ohľad nielen na formálne dosiahnutý výsledok, ale aj na vykonávanú prácu, zaujatie a nadšenie.

4. **Žiaci v podstate sami rozhodujú, akým činnostiam a vednej oblasti budú venovať.** Učiteľ viac-menej dbá na určitú vyváženosť, radí žiakom a poskytuje podnety.

5. **Život na škole má byť čo najviac organizovaný a riadený žiakmi.** Zabezpečujú to dve „inštitúcie“: **triedna rada** - vyjadruje sa k učiteľom i spolužiakom, a **nástenné noviny**, prostredníctvom ktorých žiaci vyjadrujú svoje názory v rubrikách: „**Kritizujem - považujem za dobré - navrhuje.**“

Z početných techník freinetovskej školy si pozornosť zasluhujú tieto:

voľné texty (žiaci píšú texty na zvolené témy, tieto texty si žiaci medzi sebou, ale aj medzi triedami, školami, a to aj v zahraničí, vymieňajú, čo pripieva k vzájomnej komunikácii a spolupráci, čím sa žiaci aktívne učia),

voľné vyjadrovanie - žiaci podľa svojich predstáv, názorov, zážitkov • pod. zaujímajú stanoviska alebo vyjadrujú svoje pocity (toto sa dá uplatniť vo všetkých predmety - aj v kreslení, hudobnej výchove atď.),

praktické práce - sú mimoriadne docenované, škola poskytuje pestrú paletu možností,

mimoškolské pozorovanie - veľmi významné doplná školskú prácu a môže byť na poli, v továrni, na stavbách a pod.,

individuálna práca - škola poskytuje dostatok priestoru — knižnice, stavebnice, rôzne pomôcky - pre prácu žiaka a pod.

Vyučovanie vo freinetovskej škole **je celodenné a začíná sa tvorbou volných textov**. Práca s týmito textami trvá približne dve hodiny. Po tejto práci začíná výučba jednotlivých predmetov, pričom sa uplatňuje skupinová a individuálna forma práce. Medzi dopoludňajším a popoludňajším vyučovaním je väčšia prestávka. Popoludnie je zamerané na rôzne aktivity detí (modelovanie, práce v dielnach, práca s textami, rôzne pozorovania, práca na tvorbe Školského časopisu a pod.).

Pre freinetovskú školu je **typická skupinová a individuálna forma práce**. V praxi sa to realizuje tak, že na začiatku týždňa si žiak zostavuje svoj plán práce. Pritom si vyberá časti učiva, témy z matematiky, geometrie, materinského jazyka, pravopisu, ktoré sú stanovené, avšak ich výber spočíva na žiakovi. Z iných predmetov si stanovuje resp. určuje témy, ktorým sa chce venovať sám alebo v spolupráci s inými žiakmi, napr. v biológii chce „preštudovať“ tému „Včely a med“, vo fyzike a chemii „Destilácia alkoholu“ a pod. Pri tomto žiak využíva pomoc učiteľa, a naopak, učiteľ usmerňuje prácu žiakov, pomáha im, radí, vysvetľuje a pod. Pri tejto práci žiak využíva rôznu literatúru. Na konci týždňa žiak zhodnotí svoju prácu, zaznamenáva si, čo urobil, čo sa mu nepodarilo, čomu sa bude ešte venovať. Aj poobedňajšie zamestnania žiakov sú vopred starostlivo pripravované a plánované. Na tomto sa podieľajú žiaci spoločne s učiteľom, spoločne aj hodnotia dosiahnuté výsledky.

Osobitná pozornosť je venovaná hodnoteniu žiakov. To je celkom odlišné od toho hodnotenia, ktoré poznáme z našich škôl. Nemá represívny charakter, ale usiluje sa o objektívne vyjadrenie schopností a záujmov žiaka. Na hodnotení sa podieľa nielen učiteľ, ale aj samotný žiak a ďalší spolužiaci. Na konci týždňa žiak dostáva svoje zhodnotenie, ktoré má grafickú podobu. V ňom sa okrem predmetov hodnotia aj vlastnosti žiaka.

jfzor hodnotenia:

Cit a pís.	Počty	Deje- Jsilov-icst'	'ozor- iost'
		VePmi dobré >obre	
Uspokojivo			
Dostatečné	Slabo		
Nedostatečné			
Podpis rodičov:			Podpis učiteľov:

Na záver tejto časti sa žiadajú uviesť aj ďalšie zásady C. Freineta, ktorými sledoval nielen kritiku vtedajšieho systému vyučovania, ale širšie zapojenie školy do pokroku, ktorý stojí pred ľudstvom. K. RýdFuvádza, že prostredníctvom zdokonaľovania výchovy Freinet sledoval i postupné zlepšovanie sociálnej stránky života. To sa odzrkadľuje v týchto zásadách, ktoré možno nazvať aj pedagogicko-sociálnymi zásadami:

1. Cieľ výchovy - nie je iba najbližší cieľ (napr. dobré sa uplatniť, splniť úlohu), **ale cieľ perspektívny**, t. j. plné rozvinutie osobnosti dieťaťa v rámci potrieb a perspektív spoločnosti.

2. Škola podľa dieťaťa - škola má postaviť dieťa do stredu svojho zaujmu. Obsah vzdelania, metódy a formy práce, ako aj výchova majú vychádzať zo základných potrieb dieťaťa.

3. Dieťa si samo s pomocou učiteľa formuje svoju osobnosť - vo vyučovaní netreba klásť doraz na množstvo učiva, ale treba dbať na zdravie a elán dieťaťa, rozvíjať jeho tvorivé sily a aktivitu a jeho prirodzenosť.

4. Škola budúcnosti má byť školou pracovnou - nejde tu o prácu v pravom zmysle slova, ani o „prívesok“ k vyučovaniu, ale o prácu ako o činnosť, o princíp, „motor“ a filozofiu pedagogiky. Napredovanie sa dosahuje len samostatnou činnosťou žiaka.

5. Bystrá hlava a šikovné ruky sú lepšie ako vedomosťami preplnený mozog - treba pracovať takými metodami, ktoré podporujú konštruktívnu aktivitu detí a ich sebarealizáciu. Freinet je toho názoru, že táto požiadavka je dávno známa, ale zanedbávaná a preferuje sa skôr hodnotenie len na základe prezentovaných výsledkov.

6. Primeraná disciplína je základom organizovanej práce - aj v modernej škole musí byť disciplína, nie formálna, ale disciplína ako prejav fungujúcej organizácie žiackej aktivity a života školského spoločenstva.

7. Reforma musí vychádzať zo stabilných základov - zmeny v školstve nesmú vychádzať len z predstáv alebo želaní <-> sdradených. Zmeny musia byť v súlade s perspektívami budúcnosti; nariadenie škola má vychovávať absolventov so schopnosťami budovať lepší svet.

S Š r íí. 20. storočia pre človeka 20. storočia - v škole sa musí pracovať nielen novými metodami, ale aj materiálom a technikou doby. Škola pracuje zastaralými metodami, jej požiadavky a možnosti zaostávajú za dobou.

9. Sociálna komplexnosť reforiem - si vyžaduje dať do súladu viacero otázok. Nesmú byť zanedbávané sociálne požiadavky školstva, a to od prípravy učiteľov až po vytváranie podmienok pre ich tvorivú prácu.

10. Škola Puđu nemôže existovať bez jeho spoluúčasti - škola nemôže byť izolovaná a uzavretá do seba. Jej rozvoj závisí od rodinných, sociálnych a politických pomerov.

Uvedené zásady C. Freineta sú skutočne v mnohom podnietné aj pre našu súčasnú prax, a to aj napriek tomu, že od ich formulovania uplynulo viac rokov.

Na záver sa žiada poznamenať, že uvedená alternatívna škola je pre nás tiež veľmi inšpirujúca. Docenenie a rešpektovanie osobnosti žiaka, rozvíjanie jeho prirodzenosti, polozenie dorazu na jeho tvorivosť a samostatnosť, využívanie mimovyučovacích aktivít ako zdroja nových vedomostí, v neposlednom rade motivujúci a humánny prístup k hodnoteniu, to všetko sú možnosti, ktoré je možné bez väčších problémov uplatniť v každodennej práci každého učiteľa a školy.

14.2.4 Jenská škola

Nemecký pedagóg **Peter Petersen** (1884-1952) je zakladateľom **jenskej školy**. (Pôsobil ako profesor pedagogiky v Jene.) Tak ako predchádzajúci pedagógovia, aj on podrobil kritike vtedajší systém výchovy a vzdelávania.

Na jeho adresu hovorí, že je poznačený drilom, že pozornosť sa sústreďuje predovšetkým na hodnotenie žiaka podľa predpisov, pokynov a nariadení, že sa neplatňujú partnerské vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, že je „odtrhnutý“ od odiny a pod. Svoje názory uviedol v dielach **„Vnútná reforma školy“** I, **„Nauka o riadení vyučovania“**. Petersenova škola sa stala známou pod názvom ako tzv. **Jenský plán**, ktorý začal uskutočňovať v roku 1923. Po druhej svetovej vojne však nenašiel pochopenie a podporu (čo súviselo so vznikom bývalej NDR), a tak jeho teória a prax našli uplatnenie a rozvíjajú sa v iných krajinách. Podľa S. Kučerovej²⁸ Jenský plán je v súčasnosti realizovaný na viac ako 200 školách v Holandsku.

Petersen prehodnotil dovtedajší systém výchovy a vzdelávania a na základe toho dospel k názoru, že nová pedagogika musí vychádzať z reality, výchova a vzdelávanie musia byť spojené s praxou a pod. V tomto duchu reorganizoval život školy. Samotný interier školy má pôsobiť nie strohým, ale domácim prostredím, no najmä výchovnovzdelávacia práca sa má realizovať zaujímavými organizačnými formami, ktoré okrem vzdelávacej stránky významne prispievajú aj k výchove žiakov. Tieto myšlienky formuloval v diele I „Nauka o riadení vyučovania“. K. Rýdľ ich zhrňa nasledovne: i - zavedenie novej vyučovacej formy v novej realite, ktorá má slúžiť praxi, i ide mu o „pedagogiku vyučovania“, F - prostredníctvom novej pedagogiky ukázať nové chápanie „národa“ [a „ducha“, rozširovanie lásky k človeku v duchu názorov Pestalozziho,

- založenie nového realizmu, ktorý obracia myseľ späť ku skutočnosti a k človeku, ponecháva priestor pre výchovu ako funkciu skutočnosti v prospech spolužitia ľudí,

- vytvorenie nových vzťahov človeka k človeku ako základ pre spoluprácu a spolužitie ľudí, odstránenie bariér vo vzájomnom kontakte, vytváranie skutočnej ľudskosti v každodennom styku.

Za nedostatok tradičného vyučovania považuje to, že neposkytuje priestor pre spoluprácu s inými žiakmi. Podľa neho škola nemá informácie len sprostredkovať, ale svojou činnosťou sa má čo najviac priblížiť k životu, t.j. organizovať výchovu a vzdelávanie tak, aby mal žiak čo najviac príležitostí k činnostiam. Iba vtedy, keď koná, rieši situácie, rozhoduje sa, spolupracuje s inými, organizuje si prácu a pod., realizuje svoju ľudskú podstatu a učí sa zvládať problémy života. V zmysle uvedeného preferuje štyri prvotné formy, prostredníctvom ktorých je žiak aktívny voči ostatným. Sú to:

Rozhovor - umožňuje dobrý kontakt a komunikačný s inými. Aby sa tento kontakt dosiahol, môžu žiaci sedieť v kruhu, v polkruhu, na laviciach a pod.

Rozhovory možno realizovať nielen v triede, ale aj v mimoškolskom prostredí. Hra - podporuje samostatnosť a aktivitu, umožňuje využívať prirodzeného zaujmu detí, pričom možno využívať voľné hry alebo didaktické hry, t.j. hry s pravidlami.

Práca - nie v zmysle pracovných činností, ale ako skupinová práca detí na úlohách a projektoch. Do tejto práce patria aj tzv. **kurzy**. Tieto kurzy môžu mať aj rôznu úroveň: **úvodný kurz**- učenie k správne správaniu mladších žiakov, práca so slovníkom a pod., **úrovňový kurz** (skupiny podľa nadania), **zaškopovací kurz** (zaškolenie na istú činnosť), **zvláštny kurz** (podľa záujmov detí -jazyky, telesné cvičenia), **voliteľný kurz** (rozvoj nadania a záujmov).

Slavnosť — žiaci sami alebo v spolupráci s učiteľom pripravujú program pre školu, rodičov, ale aj širšiu verejnosť.

Vyššie uvedené formy poskytujú vyučovaniu rôznorodosť a vedú k mnohostranosti života a práce školy, ako aj k jej pestrosti.

J. Průcha uvádza tieto najpodstatnejšie črty Jenského plánu:

„- učebné skupiny presahujú ročník,

- rytmický pracovný plán skupiny, vyvážené striedanie pedagogických situácií (rozhovor, hra, práca, slavnosť),

- tzv. školská obývací miestnosť, t.j. miestnosť na vytváraní ktorej sa podieľajú žiaci,

- neuplatňuje sa vysvedčenie v tradičnej forme.“³⁰

Petersen nahradil systém tried skupinami podľa prirodzeného veku. Rozdelenie je nasledovné:

spodná skupina 1.-3. školský rok

stredná skupina 4.-6. školský rok

vyššia skupina 7.-8. školský rok

skupina mládeže I. 9.-10. školský rok

skupina mládeže II. 11.-12. školský rok

Žiak sa môže rozhodnúť sám, s ktorou skupinou bude spolupracovať. Disciplína a poriadok sú zabezpečované samotnými žiakmi, „uznesenia“ žiakov o poriadku a disciplíne sú záväzné a neporušiteľné pre každého žiaka. (Je to v škole tzv. najvyšší zákon.)

Petersen mimoriadnu úlohu prikladá učiteľovi. Ten nemá učivo žiakom len sprostredkovať, ale má pomáhať žiakovi poznávať svet, seba samého, rozumieť svetu a orientovať sa v ňom. Má pomáhať prekonávať napätie medzi poznanými a nepoznanými vecami. Z toho vyplýva požiadavka zodpovednej prípravy učiteľa na vyučovanie, v ktorej si má uvedomovať, aký zmysel má

obsah vyučovania, ktorý bude prezentovaný, čo má naučiť sám a čo prenechať dieťaťu, aby neobmedzoval jeho duševný a súkromný život. Aj napriek tejto voľnosti vyučovanie neznamena anarchiu, ale musí byť pripravované, plánované a podmienené týmito „nutnosťami“ (pojem P. Petersena):

- predpísaný týždenný počet hodín,
- striedanie priestorov pre rôzne pedagogické situácie,
- vybavenie priestoru pre tieto situácie,
- začiatok a koniec vyučovania po dohode s rodičmi,
- práca v skupinách podľa materiálu,
- priebeh vyučovania v dni podľa stanoveného času, pričom treba dbať na

vyváženosť situácií,

- školská práca musí zodpovedať prirodzenému rytmu dňa, týždňa a roku. Petersen namiesto tradičného rozvrhu hodín a tradičného delenia predmetov zaviedol týždenný pracovný plán, v ktorom sa výrazne uplatňujú vyššie uvedené formy. Pracovný plán zahŕňa i činnosti žiakov v ich voľnom čase. Den v tejto škole sa začína tzv. úrovňovým kurzom z matematiky a jazyka (žiaci sú sústredení podľa nadania). Na tento kurz nadväzujú ďalšie kurzy -úvodné alebo precvičovacie z jednotlivých predmetov a oblastí. Prestávka medzi týmito dvoma kurzami trvá 40 - 50 minút a umožňuje voľnú činnosť detí. Popoludňajšia činnosť počas týždňa je zameraná na reálny život človeka. Žiaci sa tu zaoberajú prírodou, dopravou, priemyslom, históriou, ďalšími prírodnými viedami, ale pozornosť je venovaná aj politickým udalostiam alebo daniu v rodine. To všetko je spracované do týždenného plánu práce a premietnuté do pedagogických situácií. Ako sme už uviedli, činnosť žiakov je rozvíjaná skupinovým vyučovaním a rôznymi individuálnymi formami práce.

Tak ako pri predchádzajúcich školách, aj tu možno uviesť, že organizácia práce môže byť variabilná. Inšpirujúce z jenskej školy je dôsledné spájanie školy so životom, vysoká miera zodpovednosti učiteľa za prípravu a priebeh vyučovania, pozornosť výchovnému pôsobeniu na žiakov, využívanie voľného času žiaka pre jeho všestranný rozvoj, prosociálna výchova žiakov a pod.

14.3 Moderné alternatívne školy

Pojmom **moderné alternatívne školy** sa označujú tie školy, ktoré nevychádzajú priamo z myšlienok reformnej pedagogiky (ako predchádzajúce), ale vznikajú v rôznych krajinách sveta v ostatných dvoch desaťročiach. Sú to väčšinou školy súkromné (nie sú zriaďované cirkvou), ale aj štátne a komunálne.

Počet typov rýchlo škôl je veľmi pestrý, odlišujú sa organizáciou práce. Vzhľadom na ich množstvo, ako aj to, že prakticky každým rokom pribúdajú nové typy, nie je jednoduché ich „utriediť“. Spoločným menovateľom je to, že sa chcú odlišiť od klasických škôl. J. Průcha uvádza: „Najväčšou liahňou týchto alternatív je USA. Je to dôsledok enormného rastu inovačných aktivít v americkom školstve, v ktorom vznikajú ako reakcia na kritiku určitých neúspechov amerického vzdelávacieho systému“.³¹ Moderné alternatívne školy sú a vznikajú aj v štátoch západnej Európy a sú označované rôznymi názvami, napr. **vol'né školy** v Nemecku, **malé školy** v Dánsku, **aktívne školy**, **demokraticko - kreatívne, kooperatívne** vo Švajčiarsku a v Rakúsku.

Vznikajú na základe podnetov rodičov a učiteľov, ktorí nie sú spokojní s výchovou a vzdelávaním v tradičnej škole, čiže ide o iniciatívu „zdola“. J. Průcha uvádza tieto hlavné črty moderných alternatívnych škôl:

- „1. Emancipačné, demokratické a „socialistické“ idey o vzdelávaní.
2. Antiautoritatívny, liberálny postoj v otázkach výchovy.
3. Myšlienky psychoanalýzy a humanistickej psychológie (uplatnenie ideí o potrebách sebarealizácie individua).
4. Vplyv názorov na deškolizáciu.
5. Partnersko-kooperatívne modely riešenia konfliktov. Pedagogické činnosti sú paralelné s reformnými pedagogickými názormi, tie sú čiastočne prijímané, často sú však uplatňované razantnejšie, napr.:
 - značné zapojenie rodičov do mimoškolskej výchovy,
 - odmietanie honby za učebnými výsledkami a konkurenčného napätia medzi žiakmi,
 - časté využívanie mimoškolského prostredia pre výchovnovzdelávacie účely,
 - flexibilné zoskupovanie detí na vyučovaní a „potláčanie“ frontálneho vyučovania,
 - odstraňovanie hraníc medzi predmetmi a uplatňovanie projektového vyučovania.“³²

14.3.1 Typy moderných alternatívnych škôl

Z príčin, ktoré sme už spomenuli, sú tieto školy u nás pomerne neznáme. Informácie o nich sa len postupne začínajú objavovať v našej tlači, k čomu prispieva dostupnosť literatúry, a v neposlednom rade aj skúsenosti našich pedagógov a učiteľov, ktorí takéto školy v zahraničí navštívili.

Otvorené vyučovanie patrí k najrozšírenejšiemu alternatívnemu hnutiu v Západnej Európe. (Často sa používajú aj iné pojmy - neformálne učenie, odkryté učenie, učenie orientované na žiaka a pod.) Jeho podstata spočíva v tom, že sa usiluje o celkovú zmenu pedagogického postoja k deťom (v zmysle nových metód a organizácie učebnej činnosti) a „otváranie“ vyučovania na vonok (kontakt školy s mimovyučovacím prostredím). Priebeh vyučovania a jeho obsah nie je určený primárne učiteľom, ale závisí od záujmov, želaní a schopností žiakov. Čím viac žiaci sami rozhodujú, kedy, čo a ako sa bude učiť, tým otvorenejšie je vyučovanie.

Ako uvádzajú R. Váňová, V. Poláčková, A. Vališová a J. Skalková³³, realizácia tohto vyučovania môže mať rozmanitý priebeh, ktorý závisí od tvorivej aktivity učiteľov. Z organizačného hľadiska k základným formám otvoreného vyučovania patria **spoločné činnosti v kruhu** (na začiatku a na konci vyučovania), **slobodná práca, týždenné plánovanie, riešenie projektov, ale i časti práce, ktoré organizuje učiteľ**.

Práca v kruhu znamená to, že učiteľ i žiaci si sadnú do kruhu a komuni-
kujú.

Takto sa začíná, ale aj končí vyučovací den alebo týždeň. Obsah rozhovoru je zameraný na mnohé okruhy - skúsenosti a zážitky detí, výsledky práce, hovorí sa o konfliktoch medzi sebou, plánuje sa práca a pod. Práca v kruhu umožňuje individualizáciu, otvorenosť, samostatnosť, ohľaduplnosť voči iným

a pod.

Slobodná práca - žiaci si sami volia činnosti z určitých možností. Patria sem však aj povinné úlohy, ktoré žiaci spracúvajú podľa svojich možností a schopností, teda vlastným tempom. Slobodná práca môže trvať 2-3 hodiny denne. Učiteľ ju neriadí, ale pomáha, usmerňuje, radí, modifikuje a pod. Práca môže byť zameraná aj na mimoškolské prostredie - poznávanie okolia, fotografovanie, zakladanie albumov a pod.

Týždenné plánovanie - plány obsahujú to, čo je záväzné, ale sú v ňom aj možnosti zvoliť si vlastné oblasti činností. Plány sa spracúvajú spoločne, žiak si ho môže individuálne upraviť, pričom vychádza zo spoločného plánu.

Projekty - sú významnou súčasťou tohto vyučovania. Projekty vedú žiakov k riešeniu mnohých praktických úloh, umožňujú spoluprácu medzi žiakmi, triedami, ba i školami a významne spájajú školu so spoločenským prostredím. K práci si žiaci môžu prizývať odborníkov, zaujímavé osobnosti, využívajú exkurzie a pod. Príklad projektov - „Dóm dóchodcov“, „Piesok“, „Deti v Latinskej Amerike“ a pod. Projekty umožňujú prekročiť rámec školy. Od slobodnej práce sa líšia tým, že predpokladajú spoločné plánovanie a spoločné riešenie, to vedie k prosociálnemu správaniu, k partnerskej kooperácii

a pod. Uvedené formy práce nie sú izolované, záleží na učiteľovi, ako ich vie využívať, kombinovať a prípadne využiť aj pri frontálnom vyučovaní.

Otvorené vyučovanie sa realizuje predovšetkým v nižších ročníkoch Autorky uvádzajú konkrétny priebeh tohto vyučovania. Začína sa prácou v kruhu. Žiaci besedujú o prírode, pritom prezerať knihy s týmto zameraním V rozhovore sa prelína práca s literatúrou, ekologická výchova, okolie školy a pod. Časť, ktorá nasleduje po práci v kruhu, má charakter voľnej práce - čítanie, kreslenie, práca so skladačkou, pričom žiaci využívajú upravené „kútiky“ triedy. Po prestávke žiaci odchádzajú do školskej záhrady

Otvorené vyučovanie sa začína uplatňovať aj vo vyšších ročníkoch, ba aj na gymnáziách. Podmienkou jeho realizácie vo vyšších ročníkoch je dobré zostavenie plánu a poskytnutie dostatku materiálu pre činnosti žiakov V rycho vyšších ročníkoch môže mať nasledovnú organizáciu, zameranie

1. den - Den projektov. 2. den - Slobodný pracovný den. 3. den - Odborný tematický den. 4. den - Den exkurzií. 5. den - Praktické činnosti mimo školy. Takéto vyučovanie kladie nové nároky na učiteľa, a to z hľadiska dôkladného poznania procesu učenia a obohatenia metodických prístupov. Učiteľ musí tiež poznať individualitu každého žiaka a tomu prispôbovať svoje činnosti aby využil potenciálne schopnosti každého žiaka, aby správne odhadol mienku možnosti jeho samostatnosti a pod.

Aj práca s rodičmi je súčasťou práce školy. Ti sa vyjadrujú k práci školy dávajú súhlas k takémuto vyučovaniu a pod. Podľa želaní rodičov sú žiaci slovné hodnotení až do 4. ročníka (v 1. a 2. roč. sa v týchto školách neklasifikuje). Keďže mnohým rodičom je takéto vyučovanie neznáme, učiteľia ich prizývajú na vyučovanie, informujú ich o metodických postupoch a pod.

Ako z uvedeného vyplýva, ide o vyučovanie, ktoré si vyžaduje dobrú organizáciu práce. Pozitívom je aj to, že kladie dôraz na samostatnú činnosť žiaka sú v ňom partnerské vzťahy medzi učiteľom a žiakom, prostredníctvom rôznorodých činností má veľký motivačný účinok. Pravdaže, má aj stránky ktoré si zasluhujú pozornosť z iného hľadiska, napr. problém dodržiavania obsahu učebného plánu pri rôznorodých činnostiach žiakov, požiadavky dobrej kooperácie viacerých učiteľov pri nesení projektov, zvýšené nároky na prípravu učiteľa.

K typom otvorenej školy patria aj alternatívne školy - tzv. školy s voľnou architektúrou. Pre tieto školy je charakteristické to, že okrem tried je v budove veľká ústredná hala, ktorá je využívaná ako študijné centrum, a tomu sa prispôbuje organizácia vyučovania. Základné priestorové dispozície týchto škôl sú dané otvoreným učebným centrom, okolo ktorého sú zoskupené

obvyklé učebné a ďalšie miestnosti pre služby školy (jedáleň, školský lekár, športovisko, knižnica atď.). Toto centrum je vlastne hala, v ktorej sú voľne prístupné knihy, magnetofony, video atď. Môže tiež slúžiť na vyučovanie a je možné do nej vstupovať zo všetkých prístupných priestorov. Škola má variabilné veľkosti tried - dajú sa rozdeliť na pohyblivé preprasky. Tým sa vy-
vávajú väčšie alebo menšie miestnosti pre rôzne formy vyučovania.

Architektonické riešenie školy je však len jednou stránkou. Tou podstatnejšou sú nové formy pedagogickej práce, ktorá je v súlade s týmito princípmi:

1. Princíp variability činnosti žiakov - t.j. striedanie klasickej formy práce s inými formami, aj samostatným štúdiom v učebnom centre.

2. Princíp variability počtu žiakov - t.j. rozdeľovanie alebo spájanie žiakov do väčších alebo menších tried.

3. Princíp tímového vyučovania - určitý kolektív žiakov vyučujú súčasne 2-3 učiteľia.

4. Princíp prístupu žiakov k informačným zdrojom - t.j. umožniť žiakom slobodnú voľbu a využitie rôznych informačných zdrojov, a to po vyučovaní, alebo aj v jeho priebehu.

5. Princíp integrácie funkcií školy - škola nemá slúžiť iba na vyučovanie, ale má byť aj osvetovým a kultúrnym centrom, takže žiak má kedykoľvek voľný vstup do školy, aj vo večerných hodinách.

J. Průcha opisuje priebeh vyučovania v takejto škole nasledovne.³⁴ V škole prevláda hromadné vyučovanie v obvyklých triedach, ale často sa využíva skupinová práca, a to v oddelených priestoroch tej istej triedy, v mediotéke alebo v špecializovaných učebniach. Využíva sa hromadné vyučovanie, pričom sú spojené 2-3 paralelné ročníky, a vyučuje sa tímovo. **Tímové vyučovanie** spočíva v tom, že väčší kolektív žiakov súčasne vyučujú 2-3 učiteľia odborníci pre jednotlivé predmety. Každý z nich objasňuje žiakom učivo hľadiska svojho predmetu. Takáto organizácia vyučovacej jednotky si vyžaduje vysokú kooperáciu práce, a aj dôkladnú spoločnú prípravu. Pre tento typ školy je typická až „prílišná“ voľnosť žiakov. Nie je v nej pozorovať učiteľov. Žiaci vyššieho ročníka sa raz mesačne schádzajú s riaditeľom

• kedy a diskutujú o mnohých otázkach, navrhujú, čo možno zlepšiť, a pod.

• Otvorenosť školy spočíva aj v tom, že žiaci majú určitý vplyv na to, čo sa má učiť. V niektorých predmetoch spolu s učiteľom pripravujú plán, čomu sa budú učiť (v rámci tematických učív, ktoré sú stanovené osnovami), resp. v akom poradí, ktoré témy treba prebrať podrobnejšie, ktoré len na základnej úrovni

Bpod.

Podľa niektorých pedagógov už táto „voľnosť“ zvyšuje záujem a motiváciu

do učenia (na rozdiel od tradičnej školy, v ktorej je žiak pasívny príjemca a všetko je vopred pripravené). Otvorená škola tohto typu má svojich zástancov, ale aj odporcov. Tí dôvodia, že školy nedosahujú žiaduce výsledky a že zaostávajú za tradičnými školami. Skúsenosti vo Švédsku hovoria, že tradičná škola dosahuje lepšie výsledky v kognitívnej oblasti, otvorená škola zasa v oblasti psychického a sociálneho rozvoja žiakov. Aj v tejto škole možno nájsť inšpirácie pre prax našich škôl. Prirodzene, nemáme na mysli jej mechanické napodobňovanie. Inšpirujúce môžu byť napr. už samotné princípy tejto školy.

Moderné alternatívne školstvo je veľvôň rozvinuté aj vo Francúzsku.

Existujú tu rôzne hnutia a skupiny, ktoré <cesadzujú rôzne alternatívne školy. Ich spoločným ránuvateľom; je to, že zdôrazňujú autonómiu a spontánnosť tíet'at'.., pč idujú respektovanie jeho osobnosti, učenie podľa vlastného tempa, požadujú odstránenie tried a pod. Popri tom sa však aktívne stavajú aj k novým sociálnym hnutiam (ekológia). Pri zdôvodňovaní svojich koncepcií syntetizujú viaceré koncepcie reformnej pedagogiky s novšími humanistickými koncepciami.

V 80-tych rokoch sa rozvinuli alternatívne - tzv. **cestujúce školy**. Pre tieto školy je charakteristické to, že časť školského roka venujú cestám do iných štátov. Pre pochopenie uvedieme príklad ponuky cestujúcej školy, ktorá má názov Putujúci strom.

"Dobrý den!

Smě malá „cestující škola“, která malým skupinám 10-14 ročních dětí ponuka alternativu k tradičnímu vyučování, především takým děťom a mladým ľuďom, ktorí nie sú celkom spokojní so školskou alebo rodinnou výchovou, resp. chcú jednoducho uniknúť zo svojej niekedy úzkej role žiaka a ktorí sa radšej učia na cestách. Prijatie do nasej škol; je možné počas celého roka. Cesty a pobyty v jednom z našich dvoch domov sa striedajú. Mladí ľudia sa môžu tiež zúčastniť rôznych projektov. V posledných rokoch smě uskutočnili niekoľko výšľadných až niekoľko mesačných ciest, medzi nimi tiež dvě veľké expedície do Afriky. Další informace Vám rádi poskytneme. - Putující strom."

V **Taliansku** sa vyvinulo špecifické alternatívne školstvo na kresťanském základe. **Usiluje sa o integrovanú, celistvú a osobnostnú výchovu.** Uvedený typ školy sa vyvinul na základe iniciatív rodičov. Je viacero vzdelávacích centier pre rodičov, učiteľov, sociálnych pracovníkov, ktoré organizujú kurzy a poskytujú poradenské služby. Uvedené alternatívne školy majú veľa spoločného s tým, čo smě už uviedli pri predchádzajúcich školách - slobodná

výchova, orientácia na aktivitu žiakov. kolegiálne vedenie školy, rozvoj záujmov žiaka, partnerské vzťahy vo vyučovaní a pod. Špecifickosťou je **výrazná participácia rodičov**, zameraná na všetky činnosti školy - rodičia sa podieľajú na príprave výletov, na organizácii režimu školy, ba môžu sa podieľať aj na výučbe (školy umožňujú rodičom - odborníkom v niektorých odboch - „vyučovať“ žiakov).

V **Dánsku** sú tzv. **následné alebo pokračovateľské školy**. Tie umožňujú žiakom, ktorí majú záujem, v posledných 2-3 rokoch základnej školy navštevovať tieto alternatívne školy. V nich sa preferuje aktívne a mnohostranné učenie na základe skúseností a činností žiakov.

V **Holandsku** sú školy **individuálne pokračujúcej výučby** (podľa J. Průchu je ich 26). Práca v nich je podobná daltonskej škole. Idě tu o samoučenie žiakov, ktorí pracujú podľa mesačných programov. Využívajú pritom špecializované učebné.

V **Nemecku** je tiež **viacero typov alternatívnych škôl**. **Odenwaldská škola** - jej korene siahajú do roku 1910. Od uvedeného obdobia prekonala viacero obsahových zmien. Je to 13-ročná škola. Už na základnom a tzv. orientačnom stupni (4 + 2 roč.) sa uskutečňuje okrem výučby predmetov aj dielenská výučba. Jej cieľom je rozvoj zručností, a aj vedomostí o rôznych prístrojoch a technológiách. Táto výučba nie je špecificky zameraná na určitú oblasť. V 7. roč. (začiatok stredného stupňa) sa žiaci orientujú v jednotlivých odvetviach, pretože v 8. roč. si volia svoje zameranie. Žiak sa môže rozhodnúť pre „řemeslo“, alebo pre francúzsky jazyk. Tí, ktorí si zvolia jazyk, sa v 8. a 9. roč. venujú „řemeslu“ ako predmetu s menším počtom hodín. V 9. roč. si pribierajú ďalší, t.j. tretí jazyk. Žiaci, ktorí si zvolili „řemeslo“, v 9. alebo 10. roč. robia skúšku pred cechovou komisiou a ak v tomto zameraní pokračujú po 12. roč., vykonávajú učňovské skúšky. 7.-10.roč. sa nazýva integrovaný sekundárny stupeň I, roč. 11.-13. integrovaný sekundárny stupeň II. Škola umožňuje získať rôzne kvalifikácie. Po 10. roč. sa žiak rozhodne, či chce pokračovať v tejto škole, alebo bude študovať na odbornej škole. Po 9. roč. sa vyučuje podľa ročníkov, ale triedy sa „rušia“ pri výučbe materinského-ho jazyka, anglického jazyka a matematiky. V týchto predmetoch sú vytvárané diferencované skupiny. Vo vyšších ročníkoch sa uplatňuje tzv. kurzový systém výučby, t.j. podľa schopností a záujmov žiakov.

Hibernianská škola vychádza z waldorfskej pedagogiky. Je rozdelená na 3 stupne. Základný stupeň je podobný bežnej waldorfskej škole (6 roč.). Stredný stupeň (7.-10. roč.) je zameraný aj na tzv. technologickú gramotnosť. Vyučovanie je celodenné. Vyšší stupeň (11.-12. roč.) poskytuje zameranie

na sociálnu prax, učňovské zameranie a dve odborné zamerania. Studium je viac praktické ako teoretické a umožňuje dokončiť vzdelanie na odborných technických alebo sociálno-pedagogických školách s maturitou. Táto škola, po 12. roč., umožňuje získať aj všeobecnú maturitu. Hibernianska škola má tri vzdelávacie obsahové sféry: teoretickú, umeleckú a praktickú, ktoré sa prelínajú. Úspešné spája rôzne formy vyučovania a poskytuje pestré možnosti profilácie žiakov. Využíva názory R. Steinera, ktoré spojila s odborným vzdelávaním, a vytvorila nové možnosti riešenia integrácie všeobecného a odborného vzdelania.

Kolegialita škola si kladie za cieľ odstrániť sociálnu nerovnosť v nemeckom školstve tým, že integruje prvky gymnaziálneho vzdelávania s odbornou alebo učňovskou prípravou. Z hľadiska obsahovej prípravy sa delí na sféru povinnu, zameriavacu a voľnú. Celkom má 17 zameraní, ktoré vedú k získaniu určitej kvalifikácie. Vyučovanie sa realizuje formou úrovnňových kurzov, ktorých kombináciu si volia žiaci. Školy majú 4 modely:

1. **Konvergentný model** (integrácia gymnázia a učňovskej školy).

2. **Vyšší stupeň** (nadväbový model).

3. **Rozvíjajúci model** (umožňuje učňovskú školu alebo gymnázium rozšíriť o vyššie odborné vzdelanie - druhá kvalifikácia).

4. **Zdražený model** (spojenie gymnázia s kolegiálnou školou, čo umožňuje zvýšenie kvalifikácie pre prax).

Kolegiálna škola umožňuje získanie dvojitej kvalifikácie: všeobecné úplné stredné vzdelanie a odborné vzdelanie (cize maturita a výučný list).

O týchto a ďalších školách v Nemecku pozri tiež K. RýdP⁵.

V Kanade sú školy s alternatívnym programom. Alternatívny program je školským zákonom vymedzený takto: a/ zdôrazňuje niejaký špecifický jazyk, kulturu, náboženstvo alebo vyučovací predmet, b/ využíva špecifickú filozofiu výučby. Ak sa rodičia dožadujú alternatívneho programu a je on dostatočný záujem, škola im musí vyhovieť. Toto právo rodičov vyplýva zo zákona.

USA sú krajinou s veľkou variabilitou a počtom alternatívnych škôl. Mnohé z nich nevychádzajú z klasickej reformnej pedagogiky, ale ide o nové typy, ktoré sú iniciované novými psycho-pedagogickými a socio-pedagogickými teóriami.

Patrí k nim napr. **integrované tematické vyučovanie**³⁶(ITV). Integrované tematické vyučovanie -je novšou koncepciou a často sa s ním spája aj poriadok na vyučovanie v 21. storočí. Jeho „matkami“ sú S. Kovalíková a S. Olsenová. Vychádzajú z viacerých kritických pohľadov na vyučovanie (používajú pojem

„**chybné merný**“ - ide o slovo, ktoré sa neprekládaže to novotvar, dá sa chápať vo význame mýtus, presvedčenie, zaužívaný názor a pod.). Podľa nich sa traduje, že všetci žiaci sa učia rovnakým spôsobom, že včerajší obsah učiva „vyhovuje i dnes, že výklad vedie k vedomostiam atď. Ako protiklad stavajú „**nové merný**“, - cieľom vzdelávania je zachovať demokraciu, najlepším kurikulumom - učivom je skutočný život, učenie je individuálna záležitosť, kurikulum by malo byť to, čoho sa môže žiak zmocniť priamou skúsenosťou, vyučovacie postupy by mali žiakom poskytovať možnosť voľiť si to, čo je v súlade s ich jedinečnými spôsobmi učenia, kurikulum by malo obsahovať oveľa menej výkladu o veciach, javoch atď. a malo by byť založené predovšetkým na skúmaní, objavovaní, porovnávaní a využívaní v spojitosti s reálnym životom. **Ich teória** však nevychádza len z kritiky tradičného vyučovania, ale aj z **nových výskumov o mozgu**. (Spomeňte si autorky v uvedenej publikácii, odvolávajú sa na >corie P. McLeana a N. Hermanna, uvádzajú skutočne zaujímavé poznatky na mozog. Mozog sa skladá z troch častí: mozgový kmen, limbický systém a mozgová kôra. (UPOZORŇUJEME: toto „rozdelenie“ a opis činností mozgu je veľmi zjednodušené a má pomôcť pochopiť v čom o.i. spočívajú nové prístupy a aj názory na toto vyučovanie, v čom spočíva „nepřítomnosť ohrozenia“.) Mozgový kmen -fylogeneticky najstaršia časť mozgu „kontroluje a riadi“ vrodené instinktivné chovanie. Je stále v „pohotovosti“ a stráži nás. V prípade ohrozenia „automaticky prepínáme“ na túto časť mozgu, avšak toto prepnutie „uzatvára prívod“ do ďalších častí mozgu a nepôsobí na zapamätávanie - napr. rúti sa na nás auto, konáme automaticky, bez uvažovania odskakujeme a často máme potom „okno“, t.j. nevieme opísať čo sa dialo. Limbický systém - časť mozgu, ktorá reguluje životné dôležité funkcie - príjem potravy, pitie, spánok, telesnú teplotu, krvný tlak atď. Výskumy potvrdzujú, že aj „strážcom“ a „prepínačom“ - informácie, ktoré dostáva mozog upravuje tak, aby nim mohli byť spracované, zabezpečuje sústavnú kontrolu informácií, ktoré dodávajú zmysly, porovnáva ich s minulosťou skúsenosťou. rozdeľuje informácie do príslušných častí mozgu (pamät je rozložená na viacerých miestach mozgu), prenáša zapamätané informácie z krátkodobej do dlhodobej pamäti. Limbický systém je sústavne v „pozornosti“ - „nevypína sa“ a „dáva pozor“ na možné ohrozenie. Ak ohrozenie nastane (môže byť skutočne alebo len domnienka ohrozenia) dochádza k „prepnutiu“, mozog sa uzavrie, a teda vylúči sa možnosť naučiť sa niečo nové. Strach z výsměchu, z nesplnenia úlohy, zo zlého hodnotenia atď. - to všetko vedie k vyradeniu „veľkého mozgu“ - sídla akademického učenia. Mozgová kôra (veľký mozog) fylogeneticky najmladšia časť mozgu

—je schopná za minútu spracovať tisíce informácií. Pri tomto množstve najpomalšia časť týchto troch častí mozgu. Umožňuje myslieť, analyzovať, riešiť problémy, kombinovať, ovláda reč, symboly, predstavy atď. Je to teda tá časť mozgu, v ktorej musia „byť“ žiaci, keď má nastať kognitívne (poznávacie) učenie. Z tohto pohľadu na mozog vyplýva, že ak má byť vyučovanie úspešné, prvorádou požiadavkou mozgovej kompatibility je zabezpečiť neprítomnosť ohrozenia, mozog musí byť trvale „přepnutý“ na fungovanie v mozgovej koře ~ bez tohto je vyučovanie len plýtváním času.

Na základe výskumov amerických psychológov je potrebné vo vyučovaní využívať 7 druhov inteligencie, ktoré utvárajú osobnosť človeka: **lingvistická** (verbálne učenie), **logicko-matematická** (logika vzájomných vzťahov a súvislostí), **mu/ikálna** (rytmus), priestorová (obrazotvornosť, predstavivosť), **telesno-pohybová** (manipulácia, pohyb), **interpersonálna** (sociálne učenie od druhých), **intrapersonálna** (cez seba, cez svoje vzťahy k druhým, prežívanie). Učiteľ musí poznať charakteristiku a obsah týchto inteligencií a vyučovanie organizovať tak, aby sa v ňom mohli uplatniť všetky druhy.

Už samotný názov naznačuje, že ide o také vyučovanie, v ktorom učivo a jeho jednotlivé témy sa nevyučujú izolované, ale integrované. **Učebné plány a učebné osnovy sú nahradené celoročnou témou**, ktorá je vlastne učebnou osnovou.

ITV je založené na:

1. Nových poznatkoch o výskume mozgu - tie zdôrazňujú, že jedinec sa môže realizovať iba vtedy, ak nemá pocity ohrozenia (strach, výsmech...). Preto je potrebné vytvoriť **mozgovo-kompatibilné prostredie**, ktoré možno zabezpečiť: **dôverou** (medzi učiteľom a žiakom, žiakmi navzájom), **zmysluplným obsahom** (žiak má vedieť, čo robí, prečo to robí, aký to má význam, ako to súvisí so životom atď.), **možnosťou výberu** (učivo si treba osvojiť, ale výber úloh a metod, ktoré sú ponúknuté závisí na žiakovi), **primeraným časom** (nie čas je rozhodujúci, ale dokladné osvojenie učiva v „astatým íempom“), **obohateným prostredím** (učenie nielen z kníh, ale bohaté podnetné prostredie), **spoluprácou** (rôzne druhy spolupráce žiakov), **okamžitou spätou väzbou** (dbať na to, aby sa žiak nedopúšťal chýb, nesprávny „mentálny program“ sa ľahko odstraňuje), **dokonalým zvládnutím učiva** (učiteľ môže zvoliť množstvo metod, ktoré k tomu vedú).

2. Bohatosti a rôznorodosti vyučovacích stratégií a postupov - riadenie triedy (zabezpečiť tak, aby učenie nebolo vynútené, aby vychádzalo zo záujmu a aktivity žiakov - aktívne počúvanie, vzájomná dôvera...), výklad učiteľa (obmedzuje sa na podstatu, trvá cca 15 minútje doplnený názorom,

dbá sa v ňom na efektivnosť využitia času...), **zahrievací čas** (vytvorenie vzťahu k učivu, k témě, prekonanie strachu z učenia, organizácia práce...), **kooperatívne učenie** (práca v skupinách a z toho plynúce prednosti), **aktívne vyučovanie** (učiteľ využíva všetko čo podporuje aktivitu) **faktické a emocionálne hodnotenie** (dáva odpoveď resp. zisťuje sa či sa splnili stanovené ciele, súčasťou je aj emocionálne vyjadrenie - hodnotenie zo strany žiakov, t.j. vyjadrenie o tom čo sa im páčilo, čo nepáčilo, s čím nie sú spokojní a pod.), **praktické využitie** (učivo využívať v praxi). Učiteľ využíva týchto 7 možností (postupov) buď komplexne, alebo len niektoré, podľa druhu činností. Je samozrejmé, že týchto 7 možností len rámcovo vymedzuje činnosti učiteľa a žiakov, pretože v nich sa využívajú ďalšie metódy, ktoré poznáme aj z našej praxe (hry, dramatizácia, a pod.).

3. Příprave kurikula - celoročnej témy, spočíva predovšetkým na učiteľovi a má 3 etapy: **Příprava celoročnej témy** s mesačnými podtémami, **určenie učového učiva** a vytvorenie (příprava) **aplikačných úloh**. Každá z uvedených etáp má svoje špecifickosti, napr. primeranosť obsahu, spojitosť so životom, ujasnenie si toho, čo si žiaci musia osvojiť, a čo je dopĺňajúce, úlohy nie pre „úlohy“, ale predovšetkým pre rozvoj tvorivosti a pod.

ITV sa uskutečňuje v škole, ale aj mimo školy, nie je stanovaná dĺžka vyučovacích hodín, vyučovanie nie je rozdelené na predmety, pretože v rámci práce s témou sa žiak stretáva a osvojuje si učivo viacerých viedných oblastí.

Základom vyučovania je stanovenie **celoročnej témy** (ta musí byť pre žiakov prítiahľivá a zaujímavá, napr. Svět, ktorý má obklopuje). **Celoročná téma** je rozdelená do **podtém** (napr. prírodné prostredie, spoločenské prostredie a pod.). Podtémy sú rozdelené na tematické časti (vzduch, voda, ovzdušie, príroda, živočíchy atď.), v ktorých si žiaci osvojujú **kľúčové učivo** (pojmy, vedomosti, zmčnosti, ako aj postoje a hodnoty, ktoré formujú osobnosť žiaka). Okrem tohto celoročná téma pamätá aj na **aplikačné úlohy** (používame vedomosti). Prírodzene, keďže ide o integrované vyučovanie, tieto okruhy sa nepreberajú len z hľadiska prírodovedy alebo vlastivedy, ale rozpracovanie témy obsahuje aj iné vzťahy, napr. matematické - vypočítame spotrebu vody..., jazykové - fonologovanie žiadostí, správne pomenovanie javov..., kresleme zvierat, prírody atď. atď.

Veľa alternatívnych škôl vzniklo v USA 60-tych rokoch aj ako jeden z dôsledkov hnutia za občianske práva, napr. ako protest proti rasovej segregácii. Tieto voľné školy so špeciálnymi programami boli zamerané na žiakov z kultúrne deprimovaných rodín, z etnických minorít a pod. Z množstva škôl uvedieme aspoň niektoré.

Magnetové školy- tieto školy navštevujú žiaci zo širšieho okolia, pretože škola sa zameriava, „specializuje“, na niektoré oblasti - umelécké zameranie, športové zameranie atď., alebo sa venuje zvýšená pozornosť niektorým predmetom.

Školy 21. storočia - sú stredné alternatívne školy. Je pre ne charakteristická inovácia výučby, na ktorých sa podieľajú žiaci, ale aj rodičia. Programy dbajú na integráciu tematických celkov. Doraz sa kladie na multikultúrnu výchovu a kladný vzťah k iným národom a rasám. Škola je „silne zviazaná“ s lokálnym prostredím. Ako už hovorí názov týchto škôl, vo veľkej miere využívajú všetku súčasnú techniku.

Škola bez ročníkov - už samotný názov hovorí, že v škole nie sú žiaci rozdelení do tried podľa rokov. V tejto škole sú žiaci zoskupovaní do tried nie podľa veku, ale na základe schopností, záujmov a vzdelávacích potrieb.

Škola bez ročníkov je založená na tom, že **sa musí prispôsobiť rozdielnym schopnostiam a záujmom žiakov**, ich rozdielnym potrebám a motivácii k vzdelávaniu a nemá „spúšťať“ žiakov mechanicky do ročníkov podľa veku.

Vzhľadom na rozdielny vek žiakov, rozdielny postup v učení, meniace sa skupiny žiakov podľa tempa učenia a pod., veľmi významná, a aj náročná je organizácia vyučovania. V porovnaní s tradičným vyučovaním má tieto zmeny:

- každý žiak má individuálny plán učenia, a aj rozvrh hodín (ten je spracovaný podľa toho, aké výsledky žiak dosahuje v učení),
- škola má vyšší počet menších tried pre skupiny žiakov,
- učiteľ nepracuje s triedou, ale so skupinami žiakov, ktoré sú vedomostne na rôznej úrovni, to si vyžaduje nielen odbornosť, ale aj metodicko-erudovanosť,
- vyučovanie vo viacerých menších skupinách si vyžaduje vyšší počet učiteľov, čo nie je ekonomické, preto sa využíva tímové vyučovanie.

Pozoruhodné je aj to, že v školách pôsobia učitelia - asistenti, ktorí majú nižšiu kvalifikačnú úroveň a zabezpečujú menej náročnú prácu - dozor, prípravu materiálu na vyučovanie a pod. Učiteľ - odborník sa zbytočne nerozptyľuje týmito činnosťami, ale svoju pozornosť sústreďuje len na vyučovací proces.

Žiaci sú vedení k tomu, aby vedeli rozpoznávať svoje vzdelávacie potreby a aby vedeli sami hodnotiť svoje učebné výsledky. K tomuto pomáhajú žiakovi aj učebnice, ktoré majú časti „Zdôvodnenie vzdelávania“ (čo si sa naučil. čo sa musíš ešte učiť - stručný opis učiva. Prečo sa to musíš naučiť a k čomu to budeš potrebovať. Ako sám hodnotíš svoje pokroky v učení.).

Najpodstatnejšie v škole bez ročníkov je to, že **každý žiak si volí tempo, akom chce zvládnuť určité učivo v jednotlivých predmetoch.** Ak sa mu podarí učivo zvládnuť v kratšom čase, viac času venuje učivu pre neho náročnejšiemu. Postup žiaka závisí od výsledkov, ktoré dosiahol v standardizovaných testoch.

Škola bez ročníkov sa zásadne líši od tradičnej školy. Výskumy, ktoré hodnotili výsledky týchto škôl, naznačili, že sú porovnateľné s inými školami.

Presahujúce školy - nie sú zamerané na obsahovú stránku vzdelania, ale predovšetkým na vytváranie nových vzťahov medzi školou, rodinou a prostredím. Vychádza sa z teórie o svete dieťaťa ako „sociálneho ekosystému“, a preto vzdelávame nemožno nechať len na školu, ale musí sa do neho zapojiť i rodina, miestna komunita, rôzne organizácie a pod. Presahujúce školy majú svoju organizáciu „**Liga presahujúcich škôl**“, ktorá okrem iného venuje pozornosť zvýšeniu angažovanosti rodičov a odporúča:

1. Komunikáciu školy a rodiny - všestranná spolupráca s rodičmi - informovanosť, dvere otvorených dverí, neformálne besedy učiteľov s rodičmi a pod.

2. Rodičovské centra v školách - v škole je miestnosť „rodičovské centrum“. Je to konzultačné, ale aj spoločenské centrum, v ktorom sa denne stretávajú rodičia - dobrovoľníci. Zabezpečujú styk školy s verejnosťou, pomáhajú riešiť problémy pri výchove, „organizujú“, resp. sprostredkujú styk učiteľov s rodičmi a pod.

3. Rodičia v úlohe učiteľov - rodičia môžu pôsobiť ako asistenti učiteľa alebo ako experti pri špeciálnych témach.

4. Rodičia v úlohe žiakov - škola poskytuje rodičom rôzne kurzy, oboznamuje ich s novými metodami práce, „učí“ ich, ako zvyšovať úroveň čítania detí, pretože na amerických školách je úroveň čítania často nedostatočná.

5. Podporný systém pre školy - školu podporuje komunita, vysoké školy, cirkev a iné organizácie.

Nezávislé školy sú exkluzívne súkromné školy, často charakterizované aj ako elitné (v USA asi 27-tis. základných a 1500 stredných škôl). Tieto školy navštevujú deti z dobre situovaných rodín s vysokým spoločenským vplyvom. Kvalita týchto škôl je vynikajúca a školy kladú aj vysoké nároky na žiakov. Už od prvých ročníkov sa zameriávajú na prípravu žiakov pre štúdium na vysokých školách. Majú svoje tradície. Nezávislé sú z hľadiska riadenia a financovania, „školné“ na nich je vysoké, asi 5x vyššie ako na priemerných školách.

Ich alternatívnosť spočíva už aj v tom, že sú **internátne** - pobyt v internáte pripravuje na samostatný život, ale tiež čas žiaka je organizovaný a zameraný na rôznorodé činnosti. Školy majú svoje tradície, ktoré si udržiujú. Príznačné

prie ne je aj to, že **majú vážny a trvalý záujem o žiaka (študenta) ako jednotlivca**. Okrem učiteľov tu pôsobia rôzni poradcovia. Školy **dbajú na vysokú úroveň vedomostí** žiakov, čo zaručuje ich ďalšie štúdium na prestížnych školách.

Predmetnou kapitolou sme sledovali to, aby sme čitateľovi v stručnosti priblížili metódy a formy práce v jednotlivých alternatívnych školách. Prirodzene opísané typy nevyčerpávajú rôznorodosť týchto škôl. Pedagogická tlač prináša pravidelné informácie o rôznych alternatívnych školách v zahraničí, a tak každý kto má záujem nachádza v nej dostatok informácií i podnetov. K ďalšiemu štúdiu je možné využiť práce autorov B. Kosová³⁷, G. Pike -D. Selby,³⁸ M. Zelina - V. Orusáková³⁹

14.4. Závěrečné poznámky k alternativnímu školství

Alternativní školství zaujímá a putá pozornost⁷ naší pedagogiky a našich učitelů. Bezpochyby je pře nás v mnohom podnětné. Z víceřých jeho stránek možno zdůraznit' najma sústredenie pozornosti na dieťa a preferovanie tvorivých prístupov k vyučovaniu a učeniu. Aj v metódach a formách výchovno-vzdelávacej činnosti a mimoškolských aktivít možno nájsť celé množstvo inšpirácií. Na príslušnom mieste sme uviedli, že alternatívne školy nevznikli „náhodou“. Podnety k ich vzniku možno vidieť v tom, že sledovali **kompenzačné ciele** (funkcie), t.j.: nahradenie alebo aj odstránenie istých nedostatkov jestvujúceho školstva. Na druhom mieste to bolí požiadavky riešenia **plurality vzdelávania**, t.j. odstránenie istej uniformity škôl a poskytnutie variácií v obsahu vzdelania, organizácie škôl a pod. **cize diverzifikácia**. K týmto dvom, resp. z nich vychádza inováčná funkcia (v obsahu, v metódach práce, v organizácii a pod.)

Zdôraznením týchto aspektov chceme uviesť to, že nie je možné a ani správne mechanicky prebrať tu alebo onu „školu“ a aplikovať ju v našich podmienkach. Riešenie a uvádzanie rôznych alternatív má vychádzať z vlastných podmienok a možností tej - ktorej krajiny. Týmto však v žiadnom prípade neznižujeme význam štúdia zahraničných skúseností a ich aplikáciu, pravdaže prispôsobenú na vlastné podmienky.

Pri hodnotení resp. posudzovaní výsledkov alternatívnych škôl sa často zvýrazňujú ich viaceré prednosti v porovnaní s inými školami. J. Průcha (v cit.

práci 1994) však vysvetľuje, že takéto porovnávanie je pomerné obtiažne a aj v krajinách s rozvinutým alternatívnym školstvom nie sú k dispozícii preukazné porovnanie a porovnávanie alternatívnych a nealternatívnych škôl je málo rozvinuté. Podstata tohto spočíva v tom, že tu ide o viacero aspektov napr.

- **rozdielnosti vo vstupných determinantoch** (žiaci, učitelia, vybavenie škôl, menší počet žiakov v triedach, napr. niektoré alternatívne školy si vyberajú žiakov a učiteľov konkurzom),

- rozdielnosti v pedagogickom procese,

- ciele a zameranie škôl,

- sociálne zloženie žiakov,

- **podiel a vplyv rôznych činiteľov**, na prácu školy (dotovanie škôl a pod.),

- veľkosť škôl a pod.

V súvislosti s alternatívnym školstvom sa ešte zmienime o **súkromných školách**. (Tie patria k alternatívnemu školstvu už z hľadiska zriadenia). Možno poznamenať, že v zahraničí sa za súkromné školy považujú, resp. sú označované všetky školy, ktoré nie sú zriadené štátom, teda aj cirkevné školy sú považované za súkromné.) Všeobecné je rozšírená mienka, že súkromné školstvo je v zahraničí veľmi rozvinuté.

Nižšie uvedené údaje (podľa Průchu) umožňujú urobiť si predstavu: V USA a Anglicku súkromné školy navštevuje asi 10 % detí vo veku povinnej školskej dochádzky. Vo Francúzsku asi 14 % na základnej škole a na strednej škole asi 20 %. V Japonsku 25 % žiakov na stredných školách, V Španielsku 40 % na stredných školách. V Dánsku 9 % žiakov na základných a stredných školách. V Nórsku 40 % na základných školách a 60 % na stredných školách. Okrem Dánska je súkromné školstvo rozvinuté aj v Holandsku. Tu prevládajú súkromné školy nad statnými. Statných škôl je iba 26 %, ostatné sú súkromné, väčšinou cirkevné. V Nemecku asi 5,8 % žiakov navštevuje súkromné všeobecnovzdelávacie školy a 6,7 % odborné školy. Zaujímavá je situácia vo Fínsku, tu sa súkromné školstvo temer neuplatňuje. V celom Fínsku je len 6 súkromných škôl waldorfského typu. Príklad Fínska ukazuje, že alternatívne vzdelávanie nemusí byť realizované len v súkromných školách, ale môže sa s úspechom uplatňovať aj v statných školách.

Úplné na záver tejto časti chceme poznamenať to čo sme zdôraznili v jej úvode - alternatívne prístupy môže vo svojej práci uplatniť každý učiteľ. Pravdaže, len za predpokladu, že si osvojí alebo aj vytvorí vlastnú koncepciu vyučovania.

LITERATURA

1. Rýdl, K.: Alternativně školy - vývoj, problémy a perspektivy. Pedagogická revue. roč. 45., 1993, č. 7-8., s. 387-378.
2. Beňo, M.: Školstvo a nová paradigma rozvoja Slovenskej republiky. Bratislava, UIPŠMaT1993, s. 62.
3. Zelina, M.: Alternativně školstvo. Bratislava, Interlingua 1993, s. 2.
4. Kučerová, S.: Alternativní školy. Pedagogická orientace. 1992, č. L, s. 75.
5. Rýdl, K.: cit. práce, s. 378.
6. Zelina, M.: cit. práce, s. 3.
7. Beňo, M.: cit. práce, s. 57.
8. Čechetka, J.: Příručný pedagogický lexikon. Turčiansky Svatý Martin, Kompas 1943, s. 32.
9. Grecmanová, H. - Vítková, E.: Svobodná výchova na Waldorfské škole R. Steinera ve Vídni. Pedagogická revue. roč. 43., 1991, č. 5. s. 394.
10. Čechetka, J.: cit. práce, s. 33.
11. Šalín, S. - Šalínová, M. - Peter, O.: Slovník cudzích slov. Bratislava, SPN 1965, s. 316.
12. Hrdličková, A.: Podněty z alternativní pedagogiky na rozvoj teorie a praxe málo-trienných škol. Pedagogická revue. roč. 45., 1993, č. 7-8., s. 383.
13. Calgrén, E.: Výchova ke svobodě. Pedagogika R. Steinera. Praha, Baltazar 1991.
14. Kolisko, E. a kol.: Obrazy o svobodné waldorfské škole. Praha, Kruh přátel waldorfských škol 1990.
15. Cipro, M.: Průvodce dějinami výchovy. Praha, Panorama 1984, s. 296.
16. Zelina, M.: cit. práce, s. 8.
17. Hrdličková, A.: Pedagogická koncepce M. Montessoriové jako podnět i pro výchovu dětí staršího školního věku. Pedagogická revue. roč. 44., 1992, č. 6., s. 424.
18. Cipro, M.: cit. práce, s. 299.
19. Příhoda, V.: Reformní hľadiska v didaktike. Bratislava, J. Pocisk a spol. 1934, s. 66.
20. Hrdličková, A.: cit. práce 1992, s. 428.
21. Berg, H. CH.: Montessori - Schulen und Montessori Pädagogik. Universita! Marburg 1990.
22. Skiera, E.: Reformpädagogik und Schule in Europa. In: Klassen, T. E - Skiera, E. - Wächter, B.: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmanweiler, Päd. Verlag Schneider 1990.
23. Okoň, W.: Wyprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa, PWN 1987, s. 47.
24. Tamtíže, s. 48.
25. Tamtíže, s. 48.
26. Rýdl, K.: Reformní praxe v současných školských systémech. Praha, SPN 1990, s. 52 n.
27. Rýdl, K.: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno, Vydavatel M. Zeman 1994, s. 47 n.
28. Kučerová, S.: cit. práce, s. 74.
29. Rýdl, K.: cit. práce 1990, s. 65.
30. Průcha, J.: Alternativní školy. Hradec Králové, Gaudeamus (VŠPg) 1994, s.26.
31. Tamtíže, s. 31.
32. Tamtíže, s. 32.
33. Váňová, R. - Poláčková, V. - Vališová, A. - Skalková, L.: Jak realizovat otevřené vyučování? Příloha č. 3, Pedagogika, roč. 40., 1993, č. L, s. 3-11.
34. Okrem uvedenej publikácie autor opisuje túto školu aj v práci: Perspektivy vzdělání. Praha, SPN 1983, s. 52-57.
35. Rýdl, K.: K integraci obsahu vzdělání v modelech škol v Německu. Pedagogická revue. roč. 43., 1991, č. 10., s. 721-736.
36. Podrobné vysvětlení a náměty pro vyučbu čitatele najde v práci: Kovalíková, S. - Olsenová, K.: Integrované tematické vyučovanie - model. Bratislava, Nadácia S. Kovalíkovej 1996, alebo aj Kroměříž, Spirála 1995.
37. Kosová, B.: Publikovala v Učitel'ských novinách, roč. 46., 1996, v č.19. až 28. seriál Článkov zameraných na alternativně školstvo.
38. Pike, G. - Selby, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994.
39. Zelina, M. - Průsaková, V.: Nové trendy v pedagogice. Bratislava, ŠPÚ 1996.

ZÁVĚR

V kniže „Všeobecná didaktika“ směřovali pozornost k klíčovým otázkám didaktiky. Vyjadřujeme přesvědčení, že každý, kdo je pozorný a zejména s zájmem přestudoval, získal ucelený pohled na řízení výchovnovzdělávacího procesu a našel v něm dostatek vysvětlení o tom, co je výchovnovzdělávací proces a v čem spočívá jeho složitost a náročnost. Iste netreba zvlášť pripomínať, že výsledky učebnej činnosti žiakov v mnohom, ba v rozhodujúcej miere závisia od toho, akými metodami a formami pracuje škola a učiteľ v nej. Smě toho názoru, že naša publikácia poskytuje dostatok námetov k tomu, aby prispěla k úspešnému riadeniu výchovnovzdělávacího procesu. Okrem tzv. klasických oblastí didaktiky smě zamerali pozornost³ aj na tie otázky výchovy a vzdelávania, ktoré sú v súčasnosti v našom školstve mimo-riadne aktuálne - humanizácia výchovy a vzdelávania, tvorivosť žiakov, alternatívne školstvo.

Uvědomujeme si, že mnohé otázky by bolo možné opisovať z viacerých hľadísk, uvádzať ďalšie názory pedagógov, porovnávať ich a pod. To by však značne presiahlo zameranie a cieľ, ktorý touto knihou sledujeme. Ten, spočíva predovšetkým v tom, aby ten, kto sa pripravuje na učiteľské povolanie získal ucelené vedomosti o riadení výchovnovzdělávacího procesu. Smě však přesvědčení, že aj učitelia v praxi najdu v publikácii dostatok námetov a podnetov na to, ako skvalitňovať úroveň a výsledky výchovnovzdělávacího procesu. Išlo nám o napísanie „školskej didaktiky“ pre potreby študentov a učiteľov. Věřme aj tomu, že preštudovanie knihy podnieti k štúdiu ďalšej literatury, ktorú smě uviedli na príslušných miestach.

Úplne na záver chceme opätovne zdôrazniť, že základom úspešnosti práce učiteľa je hlboký a uprímny vzťah k žiakom, viera v ich sily a schopnosti. Věřme, že aj naša „Všeobecná didaktika“ tieto požiadavky na príslušných miestach primerane akcentuje a že každý, kto po nej siahne, si uvědomí, no najmä v praxi uplatní tvorivý prístup a humánny vzťah k žiakom.

Každý, kto prístupuje k práci so žiakmi, si musí uvědomovať, že to nie je iba momentálne aktuálne pôsobenie na nich. Je to pôsobenie, ktoré ovplyvňuje celý ďalší život človeka. Majme preto na zreteli slová J. A. Komenského, ktorý uviedol: „V člověku len to je pevné a stále, čím nasiakne mladý vek... ako rozloží mladý strom svoje vetry nahor, nadol a na strany, tak ich drží po sto rokov, kým ho nezotnú“.

! OBSAH

UVOĎ

1. DIDAKTIKA AKO VEDA..... 9

- 1.1 Didaktické myšlienky a názory niektorých pedagógov..... 9
- 1.2 Pedagogický a didaktický reformizmus..... 17
- 1.3 Predmet didaktiky 20
- 1.4 Všeobecná didaktika a špeciálne didaktiky 24
- 1.5 Metody didaktického výskumu..... 25

2. OBSAH VZDELANIA..... 31

- 2.1 Vzdelávame a vzdelanie 31
- 2.2 Druhy vzdelania..... 33
- 2.3 Ciele a obsah vzdelania..... 35
- 2.4 Konkretizácia obsahu vzdelania..... 41
- 2.4.1 Učebný plán..... 42
- 2.4.2 Učebné osnovy..... 45
- 2.4.2.1 Učivo a jeho štruktúra.....
- 2.4.3 Niektoré ďalšie prístupy k obsahu vzdelania..... 48
- 2.5 Učebnice, školské knihy..... 52
- 2.6 Hľadiská pre výber obsahu vzdelania..... 55

3. TEORETICKÉ ZÁKLADY VYUČOVACIEHO PROCESU 59

- 3.1 Pojem vyučovacieho procesu..... 60
- 3.1.1 Ciele vyučovacieho procesu 63
- 3.2 Spoločenské základy vyučovacieho procesu 66
- 3.3 Gnozeologické základy vyučovacieho procesu 68
- 3.4 Psychologické základy vyučovacieho procesu..... 70
- 3.5 Logické základy vyučovacieho procesu..... 77
- 3.6 Podmienky vyučovacieho procesu..... 78
- 3.7 Fázy (etapy) vyučovacieho procesu..... 79
- 3.8 Vyučovanie ako syntéza vzdelávania a výchovy..... 82

4. HUMANISTICKÉ PRÍSTUPY K VYUČOVANIU 85

5. VYUČOVACIE ZÁSADY	92
5.1 Vymedzenie pojmu vyučovacej zásady	94
5.2 Analýza vyučovacích zásad a metodické odporúčania k ich uplatňovaniu	96
5.2.1 Zásada uvedomelosti a aktivity.....	97
5.2.2 Zásada názornosti.....	98
5.2.3 Zásada primeranosti.....	100
5.2.4 Zásada trvácnosti	101
5.2.5 Zásada systematickosti.....	102
6. VYUČOVACIE METODY.....	108
6.1 Pojem vyučovacej metódy	108
6.2 Klasifikácia (triedenie) vyučovacích metód.....	110
6.2.1 Logické postupy učenia.....	110
6.2.2 Motivačné metódy.....	112
6.2.3 Expozičné metódy	115
6.2.4 Fixačné metódy.....	124
6.2.5 Metódy diagnostické a klasifikačné.....	128
6.3 Účinnosť vyučovacej metódy.....	136
7. ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA.....	139
7.1 Pojem organizačnej formy.....	139
7.2 Klasifikácia (triedenie) organizačných foriem vyučovania.....	140
7.3 Vyučovacia hodina.....	141
7.4 Tvorivý prístup k vyučovacej hodine.....	145
7.5 Výchádzka, exkurzia, výlet.....	148
8. UČEBNÉ POMÓCKY A DIDAKTICKÁ TECHNIKA.....	150
8.1 Pojem učebných pomôcok a didaktické techniky	150
8.2 Funkcie učebných pomôcok a didaktickej techniky.....	151
8.3 Klasifikácia (triedenie) učebných pomôcok a didaktickej techniky	152
8.4 Didaktické aspekty využívania učebných pomôcok a didaktickej techniky.....	154
8.5 Učiteľ, učebné pomôcky a didaktická technika.....	156
9. PRÍPRAVA UČITEĽA NA VYUČOVANIE, ROZVRH HODÍN.....	158
9.1 Organizácia školského roka	158
9.2 Dlhodobá príprava učiteľa.....	158
9.2.1 Tematické plány	160

I.4 Tvorivosť v práci učiteľa	164
I.5 Rozvrh hodín.....	166

II. MENEJTRIEDNE ŠKOLY.....	169
II.1 Co je menejtriedna škola.....	169
II.2 Spájanie ročníkov do tried	170
II.3 Didaktické aspekty práce v menejtriednej škole.....	171
II.4 Vyučovacia hodina v menejtriednej škole.....	174
II.5 Samostatná práca žiakov, jej druhy a funkcie	176
II.6 Ostatné aspekty týkajúce sa menejtriednych škôl.....	181

III. ČINITELE PODMIEŇUJÚCE MODERNIZÁCIU VÝCHOVNOVZDELÁVACIEHO PROCESU.....	184
III.1 Rast pedagogicko-psychologických poznatkov.....	184
III.2 Vedeckotechnický pokrok a výchovnovzdelávací proces	187

12. AKTUÁLNE POJMY DIDAKTIKY.....	190
12.1 Modernizácia vyučovania.....	190
12.2 Racionalizácia vyučovania.....	191
12.3 Efektívnosť vyučovania.....	193
12.4 Optimalizácia vyučovania.....	194

13. KONCEPCIE VYUČOVANIA 20. STOROČIA.....	198
13.1 Programované vyučovanie.....	198
13.1.1 Výhodiska programovaného vyučovania.....	199
13.1.2 Teória programovaného učenia B. F. Skinnera.....	200
13.1.3 Všetevný program N. A. Crowdera.....	202
13.1.4 Kybernetika a programované učenie	203
13.1.5 Adaptívny program G. Paska	203
13.1.6 Algoritmy učenia L. N. Landu.....	204
13.1.7 Vyučovacia hodina v programovanom vyučovaní.....	205
13.1.8 Kritická analýza programovaného vyučovania.....	206
13.2 Diferencované vyučovanie	207
13.2.1 Pojem a podstata diferenciácie.....	207
13.2.2 Druhy diferenciácie	208
13.2.3 Kritická analýza diferencovaného vyučovania.....	214
13.3 Skupinové vyučovanie.....	215
13.3.1 Pojem a podstata skupinového vyučovania	215
13.3.2 Utváranie skupín.....	217

13.3.3 Vyučovacia hodina v skupinovom vyučovaní.....	220
13.3.4 Druhy skupinové/ práce.....	221
13.3.5 Kritická analýza skupinového vyučovania.....	223
13.4. Problémové vyučovanie.....	224
13.4.1 Pojem a podstata problémového vyučovania.....	225
13.4.2 Druhy problémov	226
13.4.3 Proces riešenia problémov	227
13.4.4 Vyučovacia hodina v problémovom vyučovaní	229
13.4.5 Kritická analýza problémového vyučovania.....	230
14. ALTERNATIVNÉ ŠKOLSTVO	232
14.1 Klasická a alternatívna škola.....	233
14.2 Klasické alternatívne školy	237
14.2.1 Waldorfská škola.....	237
14.2.2 Montessoriovská škola.....	241
14.2.3 Freinetovská škola.....	245
14.2.4 Jenská škola.....	250
14.3 Moderné alternatívne školy.....	253
14.3.1 Typy moderných alternatívnych škôl.....	254
14.4. Závěrečné poznámky k alternatívnemu školstvu	266
ZA VĚR.....	270

Erich Petlák
VŠEOBECNÁ DIDAKTIKA

Vydal PhDr. Milan Štefáňo - Vydavateľstvo IRIS

Objednávky:
i IRIS, P.O.BOX 16,82013 Bratislava 213
j tel./fax:07/2409552,5522443
| e-mail: cornea@rainside.sk

Sadzba: OLL1LMJK1 tel./fax: 07/55 22 443 Tlač: Tlačiareň

IRIS, Bodvianska21, 821 07 Bratislava, tel./fax: 07/240 95 52

ISBN 80-88778-49-2