



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Eva Vincejová

Plánovanie edukačných procesov

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Plánovanie edukačných procesov

Eva VINCEJOVÁ

Bratislava 2013

Názov: **Plánovanie edukačných procesov**
 Autor: PaedDr. Eva Vincejová, PhD.
 Recenzenti: Ing. Marián Valent, PhD.
 Mgr. Tatiana Alexovičová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
 Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová
 Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová
 Vydanie: 1.
 Rok vydania: 2013
 Počet strán: 64
 ISBN **978-80-8052-527-9**

OBSAH

Úvod	5
1 Základné východiská v procese kurikurálnej transformácie	6
1.1 Kurikulum	8
1.2 Vzdelávacie štandardy	11
1.3 Kompetencie učiteľa v kurikurálnej transformácii	15
2 Edukačné ciele v plánovaní	19
2.1 Ciele výchovy a vzdelávania	19
2.1.1 Taxonómia cieľov B. S. Blooma a kol.	24
2.1.2 Taxonómia cieľov M. Simpsona a kol. v psychomotorickej oblasti	29
2.1.3 Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla a kol. v afektívnej oblasti	30
2.2 Kľúčové kompetencie	32
2.2.1 Kľúčové kompetencie žiaka	33
3 Plán edukácie	37
3.1 Výchovné a vzdelávacie stratégie	40
3.2 Tematické výchovno-vzdelávacie plány učebných predmetov	49
3.3 Príprava na vyučovaciu hodinu	53
Záver	58
Bibliografické odkazy	59
Prílohy	62

Úvod

Školy si vytvárajú vlastné školské vzdelávacie alebo výchovné programy, ktoré sú ich originálnym prínosom ku koncipovaniu dvojúrovňového modelu školského kurikula vo všetkých didaktických komponentoch. V rámci školského vzdelávacieho programu, resp. pedagogickej dokumentácie učiteľa tvoria na jednotlivé predmety učebný plán, učebné osnovy a tematické výchovno-vzdelávacie plány. V súvislosti so zmenou legislatívy a ďalších dokumentov došlo v jednotlivých predmetoch k závažným zmenám, boli zavedené nové pojmy, ako napr. vzdelávacie oblasti, prierezové témy, vzdelávacie štandardy a pod. K úspešnej a intencionálnej realizácii týchto zmien v cieľoch, obsahu, metodike výučby v praxi je nevyhnutné ďalšie vzdelávanie učiteľov v oblasti plánovania edukačného procesu, ktoré plnia významnú úlohu na dosahovanie vytýčených reformných zámerov. Vrcholným aktom reštrukturalizácie je zmena procesu vyučovania a k nemu sa vzťahujúcich činností. Pedagogické projektovanie má tú špecifickosť, že nemožno úplne presne (detailne a jednoznačne) vymedziť edukačné ciele ani cesty k nim. V pripravenosti začať pracovať podľa svojho školského vzdelávacieho programu sú medzi školami významné rozdiely. Najviac sú školy zahrnuté administratívou, riešením výchovných programov, tvorbou individuálnych vzdelávacích plánov pre integrovaných žiakov, aktivitami na voľný čas a pod....

Učebný zdroj bol vytvorený k vzdelávaciemu programu *Plánovanie edukačných procesov – rozvoj kompetencií pedagogického zamestnanca súvisiacich s plánovaním edukačných procesov* s cieľom pomôcť rozšíriť, rozvíjať a aktualizovať profesijné kompetencie učiteľov v oblasti plánovania výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte s legislatívou, štátnym vzdelávacím programom a v súlade s kľúčovými kompetenciami žiaka.

Autorka

1| Základné východiská v procese kurikulárnej transformácie

Prvá vlna reformy sa prevalila cez štátne školy a zanechala za sebou pozostatky prírastkových zmien a zastaraný systém vzdelávania pevne na svojom mieste. Druhá vlna musí vytvoriť strategickú zmenu, ktorá zreštrukturalizuje spôsob, akým sú naše školy organizované a ako fungujú. Príliš dlho sme sa zaoberali problémom vzdelávania len okrajovo a povrchné. Je čas prejsť k jadrú tohto problému.

David Kearns, námestník ministra školstva USA

V tomto opise reformy školstva v USA môžeme nájsť akúsi paralelu s uskutočňovaním reformy školstva na Slovensku.

Sú učitelia pripravení ujať sa tejto reformy s plným nasadením? Majú vedomosti a kompetencie na prípravu školských vzdelávacích programov? Mnohí učitelia sa pýtajú prečo reformovať školu.

M. Zelina (2007, s. 7) pod pojmom *kurikulárna reforma chápe nielen zmenu obsahu učiva, ale tiež transformáciu metód, podmienok, foriem, spôsobov i organizácie času výchovy, resp. vzdelávania spojených najmä s učiteľom, finančné aj legislatívne zabezpečenie zmien či postupnosť krokov.*

Reforma by sa mala naplňať ako proces plánovitý, dohodnutý, dlhodobý, evolučný, riadený, postupný a vnútorne činný, hodnotiteľný a vyhodnocovaný, zabezpečený (ľudsky, materiálne, finančne, organizačne a legislatívne).

Môžeme s určitosťou konštatovať, že reforma je základný systémový nástroj spoločnosti, prostriedok na prispôbovanie sa zmenám v prostredí, zvlášť v sociálnom, ktoré ovplyvňujú *megatrendy*, ako zrýchľovanie vývoja technológií, globalizácia sveta, obmedzené materiálne a surovinové zdroje, kapitalizácia ľudských zdrojov, kapitalizácia sociálnych zdrojov, globálne napätie Sever – Juh či stret ideí.

Kurikulárna reforma vzdelávania na Slovensku sa v súčasnosti realizuje vďaka zákonu č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválenom NR SR 22. 5. 2008.

Transformácia školského systému je nekončiaci proces a k zmene vzdelávania na Slovensku mal prispieť vznik viacerých projektov spätých s reformou školskej sústavy (Duch školy, Konštantín, Milénium ai.), ktoré však v našich podmienkach doposiaľ neboli dôsledne realizované. Súčasnú snahu týkajúcu sa najmä kurikulárnej transformácie vzdelávania vychádzajú z Konceptie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt *Milénium*).

Kotásek (1983) pripomína, že škola ako organizačná jednotka by sa mala stať autonómnejšou, otvorenejšou voči svojmu okoliu, adaptabilnejšou na život v súčasnosti a transparentnejšou inštitúciou. Reforma znamená premenu s cieľom zlepšiť súčasný stav. Kurikulárnou reforma je označenie zásadnej zmeny koncepcie kurikula a kurikulárnej politiky. **Ciele** kurikulárnej reformy vzdelávania, ktorá sa na Slovensku prebieha od 1. 9. 2008 M. Zelina – V. Rosa – L. Pajtinka – L. Hajduk – Z. Krajčír (In B. Synek, 2007a, s. 12)

Všeobecné ciele

- vytvoriť moderný, flexibilný školský systém, ktorého výsledkom budú vzdelaní (múdri), dobrí (etickí) a zdraví ľudia, schopní konkurencie v globalizovanom svete;
- vybudovať spoločnosť založenú na informáciách a vedomostiach;
- zvýšiť vzdelanostnú úroveň obyvateľstva SR s dôrazom na schopnosť celoživotne sa vzdelávať, uplatniť sa na trhu práce a plnohodnotne žiť v meniacich sa spoločensko-ekonomických podmienkach;
- vytvoriť podmienky na rozvíjanie vyšších kognitívnych schopností žiakov;
- odstrániť zaostávanie SR v niektorých parametroch medzinárodných meraní (IEA-TIMSS, PIRLS, SITES, CIVIC, OECD-PISA);
- zabezpečiť prechod od faktografického učenia k rozvoju kľúčových kompetencií, otvoriť školu a prepojiť ju s okolitým prostredím a celou spoločnosťou;
- na podporu obsahovej reformy uskutočniť aj didaktickú reformu zameranú na používanie moderných vyučovacích stratégií, efektívnych foriem i metód vzdelávania;

- dobudovať vzdelávací systém SR, aby bol kompatibilný so vzdelávacími systémami krajín EÚ;
- vzdelávacie ciele a obsah výchovno-vzdelávacích programov poskytujúcich stupeň vzdelania upraviť tak, aby poskytl absolventovi kompetenčný profil na jeho pokračovanie v ďalšej vzdelávacej ceste alebo jeho uplatnení sa na trhu práce a aby mu poskytl schopnosť i potrebu sa vzdelávať;

Špecifické ciele

- vytvoriť dvojúrovňové pedagogické dokumenty;
- posilniť určité oblasti kurikula kvôli rozšíreniu jazykových kompetencií absolventov základných aj stredných škôl, v záujme zlepšenia informačnej gramotnosti žiakov (IKT), zmeny celkového chápania kurikula s dôrazom na získavanie kompetencií žiakov.

Kurikulárna politika zahŕňa podľa Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) stratégie tvorby kurikulárnou projektov, predpisy procedúr ich tvorby a rozdelenie kompetencií subjektov, ktoré sa na tvorbe a zavádzaní kurikula podieľajú. Na štátnej úrovni existujú tzv. *štátne vzdelávacie programy*, ktoré tvoria záväzné rámce vzdelávania pre jeho jednotlivé etapy – predprimárne, primárne, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Na školskej úrovni potom majú vznikať, vznikajú tzv. *školské vzdelávacie programy*, podľa ktorých sa uskutočňuje vzdelávanie na jednotlivých školách. Všetky tieto programy tvoria systém kurikulárnych dokumentov.

Kurikulárne dokumenty sú verejné dokumenty prístupné pre pedagogickú i nepedagogickú verejnosť. Štátne a školské vzdelávacie programy tvoria tzv. *dvojstupňové kurikulum*.

1.1 Kurikulum

Pojem kurikulum sa v slovenskom školstve udomácnuje len pomaly. I. Turek (1998) uvádza pojem kurikulum ako projektovanie a realizáciu školského životopisu žiakov, na ktorom sa okrem žiakov podieľajú aj učitelia a tvorcovia vzdelávacích programov.

Len v anglicky písanej pedagogickej literatúre sa vyskytuje takmer 100 rôznych významov tohto pojmu (Walterová, 1994), pričom donedávna prevažovali dva významy: vzdelávací program, projekt, plán vzdelávania; priebeh štúdia a jeho obsah.

Skalková (1999) uvádza, že pojem kurikulum bol známy v Európe už za Komenského a potom vymizol. Znovu sa objavil v 20. storočí z anglo-amerického prostredia a postupne sa objavil v pedagogickej terminológii aj v iných jazykových oblastiach.

„Rozumie sa ním väčšinou celok učebného plánu a sled predmetov, špecifické obsahy látky, súhrn skúseností, ktoré získavajú žiaci, vyučovacie metódy, prostriedky a pomôcky, ktoré zodpovedajú daným obsahom, adekvátne príprava učiteľov“ (Skalková, 1999, s. 69).

To, že definícia pojmu kurikulum nie je jednotná, potvrdzuje Pedagogický slovník, ktorý pod heslom kurikulum uvádza 3 základné významy – vzdelávací program, projekt, plán, priebeh štúdia a jeho obsah. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Prášilová (2006) hovorí o obsahu vedomostí a zručností, ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach vzťahujúcich sa ku škole, ich plánovaní a hodnotení. Existujú snahy nájsť jeho ekvivalent.

Walterová (1994) to zdôvodňuje tým, že pojem kurikulum obsahuje organizačné a procesuálne hľadisko, preto nevyhovuje pre naše zažité pojmy – učebné osnovy, učebné plány, obsah vzdelávania či učivo.

Definíciou kurikula sa zaoberá Walterová (1994), podľa ktorej kurikulum zahŕňa komplex problémov vzťahujúcich sa k riešeniu otázok:

„Prečo vzdelávať? Koho vzdelávať? Čo vyučovať? Kedy vzdelávať? Ako vzdelávať? Za akých podmienok vzdelávať? S akými výsledkami vzdelávať?“

Tabuľka 1 (s. 10) ukazuje, do akej miery vedie štátny vzdelávací program tvorcu školského vzdelávacieho programu k odpovediam na otázky kladené Walterovou (1994).

Tabuľka 1 Otázky štruktúry ŠkVP (Prášilová, 2006)

Otázky	Štruktúra ŠkVP
Prečo?	Motivačný názov ŠkVP Formulácie edukačných cieľov školy na základe: ✓ zohľadnenia cieľov základného vzdelávania, ✓ potrieb a možností žiakov, ✓ opodstatnených požiadaviek rodičov, ✓ reálnych podmienok školy i sociálneho prostredia.
Koho?	Žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ale aj žiakov mimoriadne nadaných.
Čo?	Učebný plán, učebné osnovy (spolu s očakávanými výstupmi) začlenenie prierezových tém
Kedy?	
Ako?	Výchovné a vzdelávacie stratégie uplatňované vo výučbe aj mimo výučbu a sledujúce rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.
Za akých podmienok?	Charakteristika školy (veľkosť, zdroje, spolupráca s okolím, projekty).
S akými očakávanými efektmi?	Presná formulácia výstupov ako podklad pre hodnotenie žiakov a autoevalvácia práce školy.

Průcha (1977) sa touto problematikou zaoberá už od osemdesiatych rokov minulého storočia. Autor poukazuje na tri roviny kurikula: zamýšľané kurikulum, realizované kurikulum a osvojené kurikulum.

Zamýšľaným kurikulumom – čo je plánované a čo obsahujú kurikulumárne dokumenty.

Realizované kurikulum – ako je obsah kurikulumárnych dokumentov realizovaný, čo vyplýva z charakteru vzdelávacej služby, ktorej jednou z vlastností je premenlivosť.

Dosiahnuté kurikulum – čo si žiaci skutočne osvojili. Odvíja sa tak od zamýšľaného a realizovaného kurikula, ako aj od špecifik osobnosti žiaka a od prostredia v ktorom sa žiak nachádza (rodina, komunita a pod).

1.2 Vzdelávacie štandardy

Vzdelávacie štandardy, ktoré obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) definuje v § 9 Vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy:

(1) Vzdelávacie štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona.

(2) Vzdelávacie štandardy pre deti a žiakov sa členia na:

a) výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností,

b) obsahové štandardy, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností.

(3) Rámcové učebné plány sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov, obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti. Rámcové učebné plány určujú taktiež rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie učebných plánov príslušných školských vzdelávacích programov.

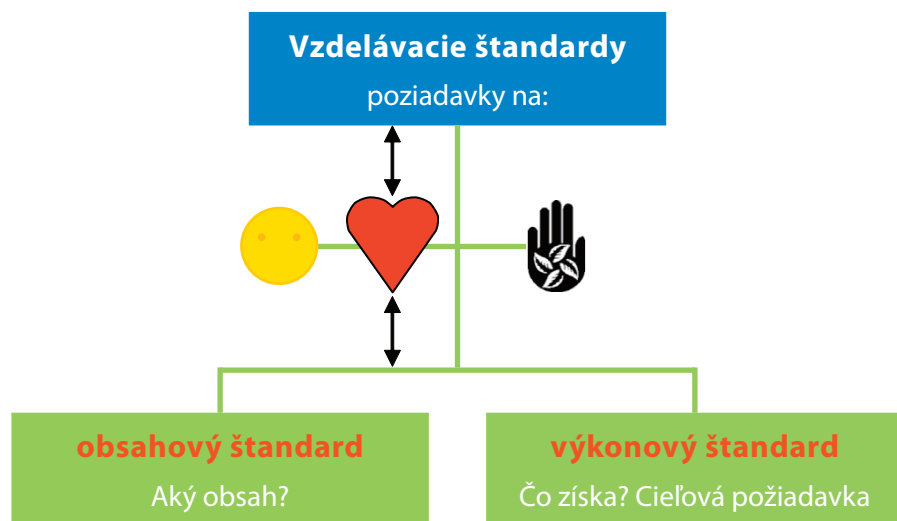
(4) Učebné plány sú súčasťou školských vzdelávacích programov a rozpracúvajú rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov s určením celkového týždenného počtu vyučovacích hodín pre príslušný ročník školského vzdelávacieho programu.

(7) Rozsah úprav učebných plánov a vypracovanie učebných osnov musí byť v súlade s príslušným výchovným štandardom.

Vzdelávacie štandardy (schéma 1) pre deti a žiakov sa členia na:

- a) **výkonové štandardy** – určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností, mali by obsahovať špecifické – konkrétne ciele vyučovacieho procesu.
- b) **obsahové štandardy** – určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností, mali by obsahovať kmeňové učivo a v rámci neho by malo byť zdôraznené základné učivo.

Schéma 1 Vzdelávacie štandardy



Metodika tvorby výkonového štandardu (Pavlov, 2013)

- Poznať všeobecné a vymedziť špecifické ciele výučby v slovesno-substantívnom tvare podľa úrovne výkonu – **od jednoduchého po najnáročnejší vnútorne štruktúrované** (pre kognitívnu, psychomotorickú a afektívnu oblasť).
- Začínať **aktívnym slovesom v neurčitku**, ktoré musí byť merateľné a pozorovateľné, uplatňovať **iba jedno sloveso** (nie je pravidlo), pri použití viac slovies aplikovať ich synonymum (dve či viac slovies s rôznym významom a na rôznych výkonových úrovniach indikujú dva alebo viac výkonov!).

- Učivu priradiť opis pozorovateľnej činnosti (operacionalizácia podľa taxonómie), v terminológii žiackeho výkonu: **čo** by mal žiak vedieť, urobiť a ako to preukázať – **norma a výkon**.
- Stanoviť učebné zdroje povolené na osvojenie výkonu, kde a za akých podmienok má žiak výkon preukázať (čas, počet, podpora ai.) – **podmienky a prostriedky**.
- Určiť podľa **čoho** a **ako** sa bude kontrolovať, hodnotiť a merať výkon – **metódy, prostriedky a kritériá hodnotenia**.

Sústava čiastkových a špecifických cieľov sa operacionalizáciou – doplnením o **kvalitu, podmienky a normu** výkonu mení na výkonový štandard. **Kvalita** je to, čo presne musí žiak vedieť, vykonať (čo to znamená, že musí niečo vykonať, uviesť príklady, špecifikovať bližšie nároky, napr. požadujeme vytvoriť definíciu, uviesť podstatné znaky).

Podmienkami rozumieme okolnosti, za ktorých má výkon preukázať (spamäti, výberom z predloženej množiny, vyhľadáním v tabuľkách, mape, schéme, ústne, písomne a pod). **Norma** určuje množstvo požadovaných výkonov (napr. uviesť 3 príklady), presnosť výpočtu, počet prípustných chýb, časový limit a pod. Dosiahnutie výkonového štandardu je merateľné (objektívne, validné a reliabilné), ak umožňuje hodnotenie na základe kritérií, prostriedkov, organizačných a metodických postupov hodnotenia (súbor predpisov a pravidiel v rámci platnej legislatívy). (Pavlov, 2013)

Ako dôkaz dosiahnutia štandardu by mala slúžiť objektívna, validná a reliabilná skúška. Ak sa rozhodneme pre vzdelávacie štandardy orientované na výstup, je nevyhnutné, aby boli k dispozícii: merateľné výsledky vzdelávania – ciele a kritériá požadovanej kvality cieľov, spoľahlivé a presné meracie prostriedky na overenie (zmeranie) dosiahnutia cieľov.

Výsledky vzdelávania (vyučovacieho procesu) sú veľmi početné a rozmanité: vedomosti, intelektuálne a praktické zručnosti, rozvinuté schopnosti, postoje, hodnotový systém atď.

Vzdelávanie má nielen zabezpečovať rozvoj samostatného myslenia a rozvoj schopností získavať informácie, kriticky ich posudzovať, triediť a pracovať

s nimi, ale má aj formatívnu funkciu – vzdelávacie ciele sú zamerané aj na rozvíjanie takých kvalít osobnosti žiakov, ktoré sa prejavujú v úcte k všeludským hodnotám, toleranciou voči iným rasám, kultúram, spôsobom života i náboženstvom. Žiaci si majú rozvíjať schopnosti na hľadanie zodpovedných a rozumných rozhodnutí, majú vedieť zhodnotiť dôsledky svojho konania nielen vzhľadom na vlastný prospech, ale aj na etické normy platné v medziľudských a sociálnych vzťahoch i vzhľadom na demokratické a národné tradície. Vzdelávanie má povzbudzovať žiakov k aktivite, činnosti a spolupráci s ostatnými; k rozvoju zvedavosti, tvorivosti v učení a v živote, k ochote na spoluprácu a vzájomnú pomoc; má ich viesť k starostlivosti o celkovú telesnú zdatnosť a dobré zdravie; pomáhať im pochopiť princípy udržateľného rozvoja a hľadiť do budúcnosti ako priestoru na dôstojný a zmysluplný život, na prácu aj seberealizáciu. Tvorcovia štátnych vzdelávacích programov považujú kompetencie za súbory vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré sú využiteľné v učení i v živote a ktoré umožňujú žiakom efektívne a zodpovedajúcim spôsobom konať v rôznych činnostiach a situáciách. Na rozdiel od minulosti sa škola stáva nielen realizátorom, ale predovšetkým projektantom takéhoto vzdelávania. Inštitút školského vzdelávacieho programu umožňuje ďalším subjektom participovať na jeho obsahu i realizácii (rodičia, partneri školy, zriaďovatelia). Zodpovednosť však nesie škola.

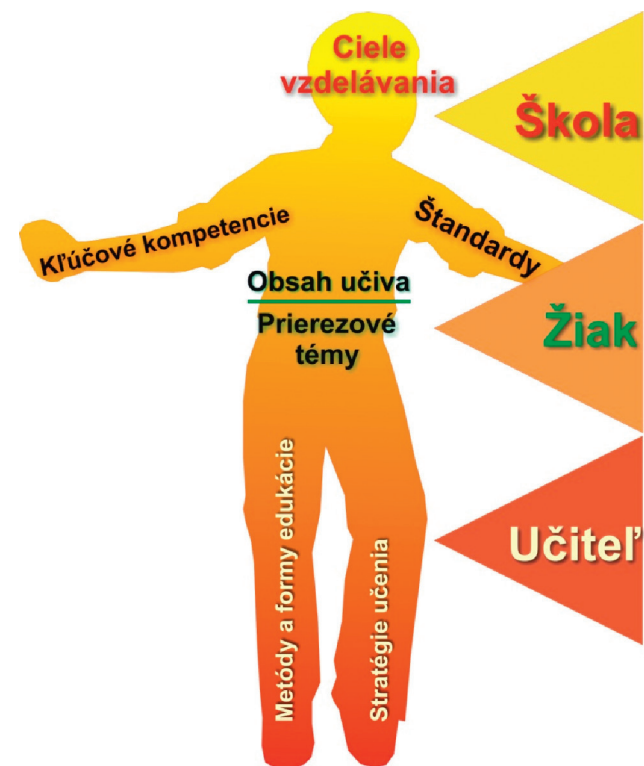
Pupala a Held (2007) sú presvedčení, že reforma školského kurikula vychádza predovšetkým z participatívneho alebo tzv. *dvojúrovňového modelu* koncipovania obsahu vzdelávania. Koncept participatívneho kurikula presadzuje vytváranie rámcových vzdelávacích programov i školských vzdelávacích programov.

Tieto kategórie programov podľa nich reprezentujú dve úrovne projektovania vzdelávacích obsahov z hľadiska ich závažnosti voči univerzálnym vzdelávacím normám a osobitným potrebám konkrétnych subjektov vzdelávania. Prostredníctvom uvedeného modelu sa riešia otázky (de)koncentrácie moci, participácie na rozhodovaní, demokratizácie a individualizácie sociálneho života, posilňovania slobody vrátane jej zasadzovania do konceptu slobodnej ekonomickej súťaže na trhových princípoch. Participácia ako hlavná zásada

uplatňovaná pri transformácii vzdelávania podľa B. Pupalu, Ľ. Helda spočíva v tom, že do projektovania kurikula majú vstúpiť samotné školy, ich konkrétne vedenia, aj konkrétni učitelia, čím sa zohľadnia lokálne potreby a kontexty konkrétnych účastníkov vzdelávania a v konečnom dôsledku zabezpečia jeho väčšiu adresnosť a účinnosť.

1.3 Kompetencie učiteľa v kurikulárnej transformácii

Jadrom akejkoľvek vzdelávacej reformy alebo reštrukturalizácie je vzťah medzi procesom výučby a učenia sa. Rozloženie kompetencie a zodpovednosti školy, pedagóga a žiaka ilustruje obr. 1.



Obrázok 1 Rozloženie kompetencií žiaka, učiteľa a školy

„Osobnosť je vo výchove najdôležitejším činiteľom. Nespasí nás ani nová organizácia, aj keď je dôležitá, ani osnovy, aj keď sú tiež dôležité. To všetko sú len prostriedky. Je teda osobnosť učiteľa aj hlavným problémom školskej reformy. Ak sa nám nepodarí zreformovať niečo v tomto smere – nič sme nezreformovali.“ (J. Uher, 1932)

Tabuľka 2 Porovnanie tradičnej roly a dnešnej roly učiteľa

Učiteľ – tradičná rola	Učiteľ – dnešná rola
Ako zdroj informácií	Rozvíjajúci kľúčové kompetencie
Ako vysvetľovateľ týchto informácií	Podporujúci u svojich žiakov prekonávanie problémov
Ako osvetový pracovník	Vyjadrujúci vieru v možnostiach svojich žiakov a podporujúci ich sebapoznanie a sebavedomie
Ako nositeľ kultúry	Zorientovaný v súčasnom svete a schopný zaujať názory a postoje
Ako morálna autorita	Vytvárajúci priaznivú klímu pre učenie
Ako nositeľ skúseností a životnej múdrosti	Ako vzor zdravého životného štýlu
Ako uchovávateľ tradícií	S pozitívnym vzťahom k životu a deťom
Ako životný vzor Ako...	S profesionálnym prístupom k svojej práci

Podľa Douškovej (2004) učiteľská profesia patrí do tej skupiny profesií, ktoré si stále viac vyžadujú nielen teoretické vedomosti, ale aj plánované a systematické nadobúdanie skúseností v kontexte so žiakmi v reálnych podmienkach školy. Pedagogické kompetencie charakterizuje Vašutová (2004) ako otvorený a rozvoja schopný systém profesijných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie, v komponentoch vedomostí, zručností, skúseností, postojov a osobných predpokladov, ktoré sú vzájomne previazané a chápané celostne. Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne správanie učiteľa v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách. Snahy o transformáciu vzdelávania sa zmenia na realitu v závislosti od toho, do akej miery ich budú učitelia akceptovať vo svojej každodennej práci.

Profesijné kompetencie rozdeľujeme do dvoch skupín (spracované podľa European Commission 2002):

- **Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia** – ako rozumieť svetu okolo nás, rozumieť svojim žiakom i tomu ako sa učia a podporovať ich v tom, vedieť všestranne a účinne komunikovať v niekoľkých jazykoch.
- **Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia** – ako sa vyznať vo svete informácií a ovládať príslušné technológie, byť schopný spolupracovať so svojimi kolegami, žiakmi, rodičmi a ďalšími ľuďmi, byť schopný účinne predchádzať problémom a konfliktom vo vzdelávaní či ich efektívne riešiť, byť schopný a mať vôľu celoživotne sa vzdelávať atď.

Príslovie „Kto chce, hľadá spôsoby, kto nechce, hľadá dôvody...“ je rovnako aktuálne aj pre učiteľa reformu školy. Očakávanie, že učitelia prijímajú zmeny spojené s ich profesiou ako samozrejmosť, alebo, že sa stanú vďaka spoločenskej či expertnej výzve ich iniciatívnymi aktérmi, považuje Smida (2007) samo osebe za nespĺniteľné. Reformy uskutočňované v krajinách Európskej únie v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu paradigmy vzdelávania. Kvalita pedagógov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách sa stáva jednou z priorít vzdelávacích politík.

Vláda v roku 2008 schválila *Návrh o postavení pedagogických zamestnancov* a v roku 2009 prijala zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Z hľadiska problematiky pregraduálnej prípravy učiteľov a ich pedagogickej praxe budú plánované zmeny znamenať príležitosti.

Na rozvoj vedomostí a kompetencií učiteľa na kurikulárnu reformu odporúčame v zhode s Kratochvílovou (2006):

- čítať a diskutovať o súčasných profesijných požiadavkách trhu práce – na samostatnosť, zodpovednosť, schopnosť spolupracovať, tvorivosť, prispôsobivosť, komunikáciu, zručnosť pracovať s informáciami, schopnosť riešiť problémy, komunikovať v cudzom jazyku...;

- zaujímať sa o výsledky žiakov v medzinárodných porovnávacích štúdiách, tematicky plánovať rozvíjanie kľúčových kompetencií uplatňovaním aktivizujúcich metód a foriem práce;
- diskutovať s rodičmi o ich požiadavkách na školu;
- diskutovať so žiakmi, urobiť analýzu ich názorov na školu, vlastnú prípravu... dnešní žiaci sa menia, majú iné skúsenosti, hodnoty, potreby, záujmy aj iné sociálne podmienky, ktoré sú čoraz viac rozdielne;
- zapojiť sa do porovnávacích testov a analyzovať ich výsledky;
- navštíviť dobré, kvalitné školy, kde sa môžu inšpirovať;
- čítať pedagogickú literatúru – Učiteľské noviny, Pedagogiku, Didaktiku, Rodina a škola, www stránky...;
- diskutovať o svojich metódach práce navzájom, hľadať spoločné riešenia;
- navštevovať sa vzájomne na svojich hodinách, zúčastňovať sa akcií na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

2| Edukačný cieľ v plánovaní

Plán – projekt výučby má podľa Prášilovej (2006) pomôcť preklenúť výkonnostnú medzeru medzi štandardnou (požadovanou, optimálnou, budúcou, plánovanou) výkonnosťou a súčasnou (existujúcou, reálnou) úrovňou výkonnosti jedinca alebo skupiny osôb. Túto výkonnostnú medzeru možno formulovať ako komplex potrebných vedomostí, zručností a postojov, ktoré má jedinec získať na dosiahnutie požadovanej úrovne výkonnosti.

2.1 Ciele výchovy a vzdelávania

Výučbový cieľ je dôležitou kategóriou školskej didaktiky. Podľa Kalhousa (2002) môže byť chápaný ako predstava o kvalitatívnych aj kvantitatívnych zmenách u jednotlivých žiakov. V systéme výučby sa má cieľ dosiahnuť za stanovenú časovú jednotku (vyučovaciu hodinu, lekciiu, polrok, obdobie 3 rokov ap). Na výučbový cieľ teda možno pozeráť ako na účel (zámer) výučby, ale aj ako na výstup, výsledok výučby (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Výučbový cieľ umožňuje žiakovi vykonávať sebahodnotenie. Pre učiteľa je výučbový cieľ vodidlom pri projektovaní výučby, tzn. pri voľbe účinných *realizačných nástrojov* – vyučovacích metód, organizačných foriem, učebných úloh, pomôcok, študijných materiálov atď. Rovnako aj pri voľbe vhodných postupov na hodnotenie výsledkov vzdelávania žiakov. Paschai (1998) hovorí v tejto súvislosti o princípe kongruencie, čo je zhoda medzi výučbovými cieľmi, učebnými aktivitami aj postupmi hodnotenia.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní charakterizuje ciele výchovy a vzdelávania v § 4. Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi:

a) *získať vzdelanie podľa tohto zákona,*

- b) *získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,*
- c) *ovládať aspoň dva cudzie jazyky a vedieť ich používať,*
- d) *naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,*
- e) *rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce,*
- f) *posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,*
- g) *získať a posilňovať úctu k ľudským právam, základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd,*
- h) *pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,*
- i) *naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,*
- j) *naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeľudské etické hodnoty,*
- k) *získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.*

Prášilová (2006) považuje za vlastnosti výučbových cieľov: **komplexnosť, konzistentnosť, kontrolovateľnosť primeranosti.**

KOMPLEXNOSŤ

Požiadavka komplexnosti znamená, že plánovanie zmeny v osobnosti žiaka sa nemôže obmedziť iba na oblasť kognitívnu (databázy znalostí), ale musí

sa súčasne zamerať aj na oblasť psychomotorickú a afektívnu (postojovú). Výučbový cieľ by teda mal byť komplexný a zahŕňať všetky tri oblasti osobnosti žiaka, ale nemusí sa tak diať rovnomerne – rovnakým dielom. V niektorých prípadoch sa bude klásť väčší dôraz na rozvoj oblasti kognitívne, napr. pri nácviku násobilky, v niektorých na oblasť psychomotorickú, napr. v hodine venovanej základom basketbalu, v niektorých na afektívne oblasť, napr. pri preberaní tém súvisiacich s výchovou k rodičovstvu.

KONZISTENTNOSŤ

Znamená vo vyučovacom procese podriadenosť *nižších* cieľov cieľom *vyšším*. Na dosiahnutie vyššieho cieľa sa musí splniť najskôr cieľ nižší. Možno si to predstaviť ako stavbu domu, ktorý tiež nie je možné začať stavať od strechy. Ak si vytýčime cieľ a vypracujeme projekt na jeho dosiahnutie, potrebujeme vedieť, či sme cieľ dosiahli a v akej kvalite. Či sme cieľ dosiahli potrebujeme vedieť aj v tom prípade, keď sa od splnenia konkrétneho cieľa odvíja ďalší postup. Dosiahnutie cieľa si ale môžeme overiť iba v prípade, ak je formulovaný konkrétny cieľ. Pelikán (1995) uvádza, že veľmi dobre sa dajú zmerať výkony žiaka (výrobok, výrok, výkres, skúšobný test, preukázaná zručnosť) a sledovať tak mieru dosiahnutej zmeny. Rozvoj charakterových a vôľových vlastností, skutočných postojov, rozvoj intelektuálnych schopností atď. zisťujeme (a teda aj hodnotíme) oveľa ťažšie. Kontrolovateľnosť výučbového cieľa možno zabezpečiť v prípade, že formulácia cieľa bude obsahovať tri zložky: požadovaný výkon, normu výkonu a podmienky výkonu a bude mať podobu výkonnostného štandardu žiaka za pevne stanovených podmienok (preto sa formuluje z pozície žiaka). To sa dá splniť v prípade cieľov kognitívnych a psychomotorických. Inak je tomu pri formulácii cieľov afektívnych, kde je potrebné transformovať žiaduce výsledky do pozorovateľného správania či výkonov žiaka.

PRIMERANOSŤ

Ide o náročnosť výučbových cieľov vzhľadom na vstupnú úroveň, individuálne predpoklady na vzdelávanie a vzdelávacie potreby účastníkov vzdelávania, ale aj na podmienky vzdelávania. Podľa Kalhousta (2002) to znamená

stanoviť také ciele, ktoré sú náročné, ale zároveň pre väčšinu vzdelávaných dostupné. Príliš náročné, ako aj príliš jednoduché ciele však môžu vzdelávaných demotivovať. Túto skutočnosť učitelia dobre poznajú, keďže sa s ňou denne stretávajú pri výučbe. Preto sa snažia zisťovať prekoncepty žiakov a nepodceňovať pôsobenie ďalších faktorov majúcich na priebeh výučby vplyv (zdravotný stav, momentálna výkonnosť a naladenie, predpoklady k štúdiu, aspirácie žiakov, vybavenie školy atď).

Konkrétne ciele vyučovacieho procesu by mali spĺňať nasledujúce požiadavky (Turek, 1990, s. 76 – 94):

1. **Konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším. Cieľ témy je podriadený (má vychádzať) cieľu tematického celku, ten zasa cieľu vyučovacieho predmetu atď.
2. **Primeranosť** – súlad požiadaviek s možnosťami a schopnosťami žiakov i učiteľov, s reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu.
3. **Vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov.**
4. **Jednoznačnosť** – formulácia cieľa takými slovami, ktoré nepripúšťajú viacznačný výklad ich zmyslu ani učiteľmi, ani žiakmi.
5. **Kontrolovateľnosť, merateľnosť** – určenie cieľa tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli.

Modernizácia a skvalitnenie procesu projektovania kurikulárnych dokumentov škôl je v posledných rokoch úzko spätá s využívaním modelu taxonómie vzdelávacích cieľov pre tri oblasti (domény):

😊 **Kognitívne** (poznávacie) zahŕňujú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a tvorivosť). Pretože prevažujú pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež vzdelávacie ciele.

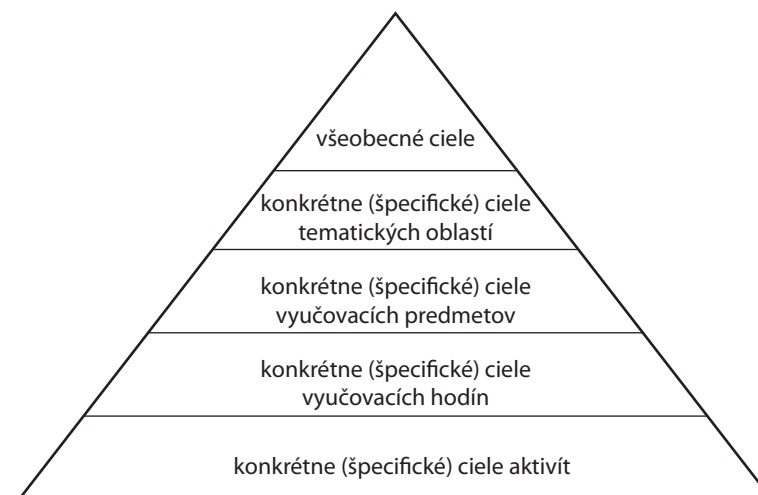
❤️ **Afektívne** (postojové) zahŕňujú citovú oblasť, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností, ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy (chápanej v užšom zmysle slova), nazývajú sa tiež výchovné ciele.



Psychomotorické zahŕňajú oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov.

Pri formulácii konkrétnych (špecifických) cieľov treba mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva (zapamätanie informácií, ich aplikácia, ap.), ktorým zodpovedajú príslušné ciele. Taxonómie predstavujú schémy usporiadania podľa určitých princípov a majú vnútorne konzistentnú skladbu. V našich školách znamená uplatnenie tohto modelu najmä potrebu osvojiť si a efektívne projektovať ciele výučby predovšetkým v doménach, ktoré boli donedávna v úzadí projektovej činnosti učiteľov – psychomotorickej, ale hlavne afektívnej. Je prirodzene *jednoduchšie* projektovať a merať výsledky dosahovania kognitívnych (poznávacích) cieľov.

Správne pochopenie, formulácia cieľov, uvedomenie si ich hierarchie a vzájomných súvislostí je predpokladom na spracovanie štruktúry učiva a výsledkov výučby v učebnej osnove. Ciele (výsledky) výučby je možné triediť a usporadúvať (*štruktúrovať*) na základe rôznych taxonómií (systémov) cieľov vzdelávania. Pochopenie štruktúry didaktických cieľov nám umožní plánovať a vyjadriť výsledky vzdelávania tak, aby spĺňali uvedené kritériá, aby nevyjadrovali len ciele v oblasti vedomostí, ale aj zručnosti a postoje.



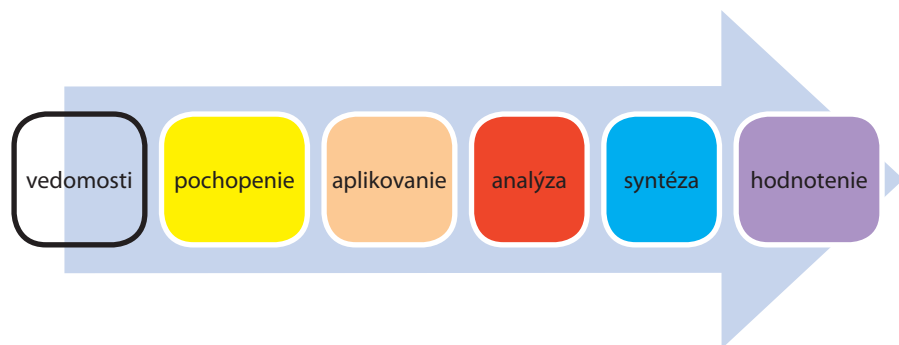
Obrázok 2 Pyramída cieľov

Hierarchia úrovní cieľov je usporiadaná do tvaru pyramídy od najvšeobecnejšieho, v odbornej literatúre ako programový, všeobecný, komplexný či finálny ai, cez potrebný počet úrovní špecifických cieľov, označovaných ako čiastkové ciele, umožňujúce ciele, čiastkové realizačné ciele ai.

2.1.1 Taxonómia cieľov B. S. Blooma a kol.

Podľa Turka (1996) ide v podstate o klasifikáciu cieľov a zdôraznenie hierarchického charakteru tejto klasifikácie – **taxonómiu cieľov**.

Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení. V súčasnosti sú známe viaceré taxonómie cieľov, z ktorých uvedieme najjednoduchšie aplikovateľnú **Bloomovu taxonómiu**, ktorá zatrieďuje slovesá (Príloha A) na **jednotlivé úrovne obťažnosti preukázania výkonu od jednoduchej po náročnú**. Platí to pre kognitívnu oblasť, ako aj pre psychomotorické zručnosti a postoje.



Obrázok 3 Úrovně obťažnosti preukázania výkonu od jednoduchej po náročnú

1. Vedomosť (zapamätanie), schopnosti na získanie informácií

Na tejto úrovni si žiak vybaví, reprodukuje, rozoznáva alebo znovu spozná obsahy vzdelávania (učivo): konkrétne poznatky, fakty, termíny, postupy, zásady, normy, pravidlá, klasifikačné kategórie, kritériá, všeobecné i abstraktné poznatky, zákony, teórie. Ide teda o **pamäťové reprodukovanie** uvedených prvkov učiva.

2. Pochopenie, porozumenie alebo interpretácia informácií vlastnými slovami

Žiak je schopný porozumieť významu obsahu informácie predloženej v slovnej, obrazovej či symbolickej podobe. Obsah musí spracovať do takej podoby, ktorá je pre neho zmysluplná, popísať ho a interpretovať.

3. Aplikácia alebo využívanie vedomostí v neznámej situácii

Žiak zmysluplne používa (abstrakcie a zovšeobecnenia) – teórie, zákony, metódy, princípy, vzťahy, postupy, pojmy, pravidlá v rôznych situáciách.

4. Analýza alebo rozpísanie vedomostí na menšie a poukázanie na vzťahy medzi nimi

Žiak dokáže rozčleniť, urobiť rozbor informácie, veci (systém, proces) na časti a vie určiť hierarchiu prvkov, princípov, ich organizácie, určiť vzťahy a nájsť súvislosti medzi prvkami.

5. Syntéza alebo spojenie dvoch častí: vedomostí a riešenie problému

Žiak dokáže zloženie prvkov a častí do nového celku, ktorým môže byť správa, plán, postup riešenia; odvodenie súboru abstraktných vzťahov.

6. Hodnotenie – hodnotiace posúdenie alebo robenie rozhodnutí/posudkov na základe kritérií

Na tejto úrovni by mal žiak posúdiť, či myšlienky, vzťahy, výtvary, metódy a pod. zodpovedajú stanoveným kritériám alebo normám z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti alebo účelnosti. Toto posúdenie môže byť kvantitatívne i kvalitatívne.

Revidovaná taxonómia pre kognitívnu doménu cieľov podľa B. S. Blooma a slovník aktívnych slovies používaných na vymedzenie cieľov vyučovania (Anderson, Krathwohl, 2001)

Proces, kategória	Kognitívne procesy a príklady	Slovesá
1. Zapamätanie	Oživenie relevantných vedomostí z dlhodobej pamäti	definovať, doplniť, napísať, opakovať, pomenovať, popísať, priradiť, reprodukovať, určiť, vybrať, zoradiť, vysvetliť
1.1 Znovuspoznanie	Znovuspoznanie dát, dôležitých historických udalostí	
1.2 Znovuvybavenie	Znovuvybavenie dôležitých historických udalostí	
2. Porozumenie	Konštrukt významu z vyučovacích správ obsahujúci ústnu, písanú alebo grafickú komunikáciu	dokázať, inak formulovať, ilustrovať, interpretovať, objasniť, odhadnúť, opraviť, predložiť, predviesť, vyjadriť vlastnými slovami, vypočítať, skontrolovať
2.1 Interpretovanie (vysvetlenie, parafrázovanie, znázornenie, preklad/prerozprávanie)	- parafrázovanie významných prejavov	
2.2 doloženie príkladom (ilustrovanie, uvedenie príkladu)	- príklady umelcov rôznych maliarskych smerov	
2.3 klasifikácia (kategorizovanie, zaraďovanie)	- klasifikovať pozorované javy	
2.4 sumarizovanie (abstrahovanie, zovšeobecnenie)	- napísať zhrnutie udalostí z videoukážky	
2.5 usudzovanie (formulovanie záverov, extrapolácia, interpolácia, predikcia)	- logické zhrnutie prezentovaných informácií	
2.6 porovnávanie (porovnávanie v kontrastoch, mapovanie, meranie)	- zhody a rozdiely dvoch ideí, porovnanie historických udalostí so súčasnou situáciou	
2.7 objasňovanie (konštruovanie modelov)	- konštruovanie modelu určitého systému	

3. Aplikácia	Použiť postupy v daných situáciách	aplikovať, demonštrovať, diskutovať, interpretovať údaje, riešiť, načrtnúť, navrhnuť, plánovať, použiť, preukázať, registrovať, uviesť vzťah medzi, usporiadať, vyčíslieť, vyskúšať
3.1 uskutočnenie postupu (uskutočnenie v známej situácii)	- aplikovanie postupu na dobre známu úlohu	
3.2 uskutočnenie postupu (využitie v novej situácii)	- aplikovanie postupu na neznámu úlohu	
4. Analýza	Analyzovať materiál na časti a určiť vzťahy medzi časťami a vzťahy častí k celku	analyzovať, nájsť princípy, usporiadať, uskutočniť rozbor, rozhodnúť, rozlíšiť, rozčleniť, špecifikovať
4.1 rozlišovanie (vylučovanie, rozlišovanie, zameranie na ohnisko, selektovanie)	- rozlíšenie relevantných a irelevantných častí, dôležitých a nedôležitých častí	
4.2 organizovanie/ usporiadanie (nachádzanie súvislostí, integrovanie)	- určiť, ako fungujú prvky vo vnútri štruktúry, analyzovať slovný rozbor, načrtnutie, štruktúrovanie	
4.3 prisudzovanie vlastností (symboliky)	- špecifikovanie	
5. Hodnotenie	Uskutočniť hodnotenie založené na kritériách a štandardoch	argumentovať, obhájiť, oceniť, oponovať, podporiť, porovnať, posúdiť, uskutočniť kritiku, preveriť, porovnať s normou, vybrať, vyvrátiť, uviesť klady a zápory, zdôvodniť, zhodnotiť
5.1 overenie, skúmanie, kontrolovanie	- koordinovanie, monitorovanie, testovanie	
5.2 kritické posúdenie	- posúdiť, ktorý z dvoch existujúcich postupov je pre dané riešenie efektívnejší	
6. Tvorenie	Dať dohromady (syntetizovať) tak, aby časti vytvárali funkčný celok, reorganizovať prvky do nových štruktúr a modelov	kategorizovať, kombinovať, modifikovať, navrhnuť, organizovať, reorganizovať
6.1 zovšeobecnenie, t. j. formulovanie hypotéz	- alternatívne hypotézy založené na kritériách	
6.2 projektovanie, plánovanie	- projekt výskumu	
6.3 produkovanie, konštruovanie	- objavenie produktu	

V nasledujúcej časti sa budeme podrobnejšie venovať kognitívnej doméne, ktorá prekonala v poslednom desaťročí významnú zmenu. V tabuľke sú uvedené zmeny, ktoré nastali v hierarchii kategórií, ktoré treba zohľadňovať pri tvorbe špecifických cieľov výučby aj v našich školách.

Štruktúra kognitívnej dvojdimenzionálnej taxonómie

Dimenzia poznatkov (4 typy):

- **Faktuálne** (vecné/deklaratívne) – znalosť konkrétnych dát, generalizácií, informácií, faktov, pojmov, termínov, definícií, noriem a princípov ap.);
- **Konceptuálne** – znalosť vzájomných vzťahov medzi prvkami, triedení, kategórií, koncepčných štruktúr, generalizácií, pojmových modelov a pod.);
- **Procedurálne** – znalosť postupov, algoritmov, kritérií, techník, činností, ktoré sú typické v predmete a potrebné na osvojenie ďalších, napr. vedieť merať, pracovať s textom, používať nástroje a pod.;
- **Metakognitívne** – znalosť stratégií učenia sa, sebapoznania, riešenia problémov, kontextu a podmienok riešenia úloh, napr. podčiarkovanie v texte, tvorba výpiskov, používanie memotechník, plánovanie učenia a jeho kontrola a pod.

Tabuľka 3 Dimenzie – úrovne kognitívneho procesu (6 kategórií)

Úroveň myslenia	Výstup	Nížšie kognitívne úrovne
Zapamätanie (nadobúdanie a uchovanie)	Viem si osvojiť a zopakovať poznatok	
Porozumenie (a interpretovanie)	Viem pochopiť a vysvetliť poznatok	
Aplikovanie (použitie poznatku, postupu)	Viem použiť poznatok	
Analyzovanie (rozčlenenie)	Viem zvažovať poznatok	
Hodnotenie (posúdenie podľa kritérií)	Viem vyhodnotiť poznatok	
Vytvorenie (nové štruktúry, modely a pod.)	Viem vytvoriť, naplánovať, spracovať poznatky	Vyššie kognitívne úrovne myslenia

Nasledujúce tabuľky predstavujú možnosti prelínania oboch dimenzií (dimenziou rozumieme kategórie postupov a obsahov, v ktorých sa uplatňuje myšlienková činnosť). Kombinácie možných kategórií poznatkov a procesov vytvárajú prehľadnú mapu cieľov (napr. tematického celku učiva). Prvá tabuľka predstavuje možnosti kombinácie vzdelávacích obsahov (poznatkov) v troch dimenziách. Druhá umožňuje operacionalizáciu učebných *cieľov a obsahov* v ktoromkoľvek učebnom predmete. Učiteľ po dosadení konkrétnych poznatkov z učiva predmetu získa názorný prehľad o jeho štruktúre z hľadiska skladby, ale aj kognitívnej náročnosti pre žiakov.

Tabuľka 4 Dimenzia kognitívnych procesov

I. Dimenzia poznatkov (vyjadrené podstatným menom)		A Faktuálny poznatok	B Konceptuálny poznatok	C Procedurálny poznatok	D Metakognitívny poznatok
II. Dimenzia kognitívnych procesov (vyjadrené slovesom)	1. Zapamätať si	vymenovať	opísať	usporiadať	použiť
	2. Porozumieť	stručne vyjadriť, zhrnúť	interpretovať, rozoznať	predpokladať	spracovať
	3. Aplikovať	roztriediť, klasifikovať	experimentovať	vypočítať, vyriešiť	skonstruovať
	4. Analyzovať	usporiadať	vysvetliť, porovnať	rozlíšiť, znázorniť	vytvoriť
	5. Hodnotiť	zatriediť, vybrať	odhadnúť, určiť	vyvodiť, usúdiť	vykonať, vyjadriť
	6. Tvoriť	kombinovať	plánovať, načrtnúť	vytvoriť, navrhnuť	aktualizovať, zdokonaľiť

2.1.2 Taxonómia cieľov M. Simpsona a kol. v psychomotorickej oblasti

Uvádžame hlavné kategórie Simpsonovej taxonómie cieľov, ktorá zatrieduje slovesá (Príloha B) (upravené podľa Gronlund, Turek, 1996):

1. Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť

Použitie zmyslov na získanie alebo vybavenie predstavy (plánu, postupu) v pamäti o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie potreby, vhodnosti, správnosti činnosti.

2. Pripravenosť na činnosť

Psychická, fyzická a emocionálna (ochota, motivácia) pripravenosť vykonať určitú činnosť.

3. Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť – začiatkové štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Zahŕňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných inštruktorom) a pokus a omyl (viacnásobné vykonávanie úkonu za účelom nájdania a osvojenia si správneho spôsobu jeho realizácie).

4. Mechanická činnosť, zručnosť – činnosť je vykonávaná spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. Na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti. Ide však o menej komplexné, zložité činnosti ako v nasledujúcich, vyšších kategóriách Simpsonovej taxonómie.

5. Komplexná automatická činnosť – zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické aktivity je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky.

6. Prispôsobovanie, adaptácia činnosti – jednotlivец dokáže meniť, modifikovať, prispôsobovať činnosť zmeneným podmienkam či problémovej situácii.

7. Tvorivá činnosť – vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách.

2.1.3 Taxonómia cieľov D. B. Kratwohla a kol. v afektívnej oblasti

Rozlišuje päť formálnych kategórií, ktoré sa členia do subkategórií (Príloha C), (Turek, 1996):

- 1. Prijímanie (vnímavosť)** – citlivosť, pozornosť jednotlivca k určitým podnetom.
 - b) Uvedomenie (žiak si uvedomuje, všíma objekt, jav, stav a pod.).
 - c) Ochota prijímať (žiak sa nevyhýba javu, objektu).
 - d) Usmernená výberová pozornosť (napr. pri predstavovaní pozorne počúva a pamätá si mená predstavovaných osôb).
- 2. Reagovanie** – zainteresovanosť, aj hľadanie určitých podnetov, tzv. *aktívna pozornosť*: žiak si nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje, niečo robí s objektom, javom.

- a) Súhlas k reagovaniu (žiak sa podrobuje pravidlám činnosti).
- b) Ochota reagovať (dobrovoľne sa zúčastní na činnosti).
- c) Uspokojenie z reagovania (získa zadostučinenie z činnosti).

3. Oceňovanie hodnoty – vytvorenie kladného postoja, vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku. Žiak získa presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motivácii činnosti.

- a) Akceptovanie hodnoty (napr. žiak získa pocit príslušnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém).
- b) Preferovanie hodnoty (žiak dáva prednosť určitej činnosti, vyhľadáva ju),
- c) Presvedčenie o hodnote (snaží sa presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť).

4. Integrovanie hodnoty: Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt.

- a) Konceptualizácia hodnoty (abstrakcia, zovšeobecnenie hodnoty, formovanie zodpovednosti za činnosť).
- b) Integrovanie hodnôt do systému (uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt).

5. Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti – hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru jedinca, človek koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi, nová hodnota sa stáva súčasťou jeho svetonázoru, filozofie života.

- a) Generalizovaná zameranosť (prevládajúca tendencia konať urči tým spôsobom).
- b) Charakterová vyhranenosť.

Bez konkrétnych cieľov nemôžu byť vyvinuté a použité objektívne (validné a reliabilné) metódy hodnotenia žiakov. Konkrétne ciele sú rozhodujúcou podmienkou na konštrukciu validných (platných) a reliabilných (spoľahlivých, presných) didaktických testov, ako aj štandardov. Konkrétne ciele sú nevyhnutnou podmienkou na výber optimálnych metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu.

Ak žiaci majú k dispozícii konkrétne ciele, zvyšuje to ich motiváciu (znižuje strach, stres, neistotu) a umožňuje realizovať spätnú väzbu. Oba tieto činitele patria medzi hlavné činitele umožňujúce zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu a sú charakteristické pre všetky moderné koncepcie vyučovacieho procesu. Konkrétne ciele umožňujú zmeniť postoje učiteľov a zmenu štýlu ich práce. Učitelia sa musia sústrediť na to podstatné – na žiaka. Musia uvažovať v pojmoch žiackych činností, ktoré je nevyhnutné sformovať a nie v informáciách, ktoré v určitom poradí treba oznámiť žiakom. A práve toto je v súlade s moderným chápaním vyučovacieho procesu, ktorého hlavným znakom je samostatnosť, aktivita a tvorivosť žiakov. Konkrétne ciele umožňujú lepšiu diagnózu osobnosti žiaka, pretože učiteľ môže ľahšie zistiť, na akých úrovniach učenia žiak prosperuje, aké psychické procesy u neho pri učení dominujú. (Turek, 1996)

2.2 Kľúčové kompetencie

Čo sú kľúčové kompetencie?

Kľúčové, lebo sú natoľko dôležité, že sa bez nich dvere do úspešného a spokojného života neotvoria.

Kompetencie preto, že sa na tento pojem nepodarilo nájsť iné vhodné jednoslovné vyjadrenie. Asi najbližšie by bolo slovo spôsobilosť. Kompetencia v tomto zmysle znamená disponovať vedomosťami, schopnosťami vytvoriť si návyky, postoje potrebné na efektívne, úspešné a samostatné vykonávanie činností v neustále sa meniacom pracovnom prostredí i v osobnom živote. Vychádzajú zo všeobecne prijímaných hodnôt v spoločnosti a zo všeobecne prijímaných predstáv o tom, ktoré kompetencie jedinca prispievajú k jeho vzdelávaniu, spokojnému a úspešnému životu a posilňovaniu občianskej spoločnosti, nestoja izolovane ale rôzne sa prelínajú a sú nástrojom adaptácie v dnešnom svete. Európska únia (European Parliament and the Council, 2006) stanovila nasledujúce podstatné kompetencie, ktoré odporúča v rámci celoživotného učenia u jednotlivca budovať:

- komunikácia v materinskom jazyku;
- komunikácia v cudzích jazykoch;

- matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky;
- digitálna kompetencia;
- schopnosť naučiť sa učiť;
- spoločenské a občianske kompetencie;
- iniciatívnosť a podnikavosť;
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Koho sa týkajú kľúčové kompetencie?

Týkajú sa každého, sú všeobecným predpokladom adaptácie spoločnosti na zmeny, ktoré prináša vývoj. Rozvinuté kľúčové kompetencie spoločnosti, to je ľahká a rýchla adaptácia na vývoj a zmeny, ťažká adaptácia znamená problémy, otrasy a úpadok spoločnosti. Škola je jedným z hlavných „nástrojov“ spoločnosti, ktorý má zabezpečovať jej adaptabilitu. Preto sa kľúčové kompetencie týkajú tak žiakov, ako aj učiteľov.

2.2.1 Kľúčové kompetencie žiaka

Reforma školského kurikula, ktorá sa na Slovensku uskutočňuje od 1. 9. 2008 kladie veľký dôraz predovšetkým na obsah vzdelávania. Kurikulárna transformácia vzdelávania by sa mala omnoho viac zaoberať **metódami a výsledkami formovania osobnosti**.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 4 Ciele výchovy a vzdelávania stanovuje, že cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi **získať kompetencie** najmä v oblasti :

- komunikačných schopností,
- ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí,
- využívania informačno-komunikačných technológií,
- komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku,
- matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií,
- celoživotného učenia sa,
- sociálnej kompetencie,

- občianskej kompetencie,
- podnikateľských schopností
- kultúrnej kompetencie.

Na vypracovanie kľúčových kompetencií a obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania bola použitá **klasifikácia ISCED (International Standard Classification of Education)**, podľa ktorej sa postupuje v Európe a iných medzinárodných organizáciách (UNESCO, OECD).

Kľúčové kompetencie stanovené na predprimárne vzdelávanie – ISCED 0:

1. psychomotorické kompetencie
2. osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
3. sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. komunikatívne kompetencie
5. kognitívne kompetencie
6. učebné kompetencie
7. informačné kompetencie

Kľúčové kompetencie stanovené na primárne vzdelávanie – ISCED 1:

1. sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti)
2. kompetencia (spôsobilosť) v oblasti matematického a prírodovedného myslenia
3. kompetencie (spôsobilosti) v oblasti informačných a komunikačných technológií
4. kompetencia (spôsobilosť) učiť sa učiť sa
5. kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy
6. osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti)
7. kompetencia (spôsobilosť) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry

Kľúčové kompetencie stanovené na nižšie sekundárne vzdelávanie – ISCED 2:

1. kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa

Tabuľka 5 Klasifikácia ISCED

Stupeň ISCED	Stupeň školskej sústavy (opis)	Ekvivalent v slovenskej školskej sústave
ISCED 0	Predprimárne vzdelávanie nultého stupňa – všetky druhy vzdelávania predchádzajúce primárnemu vzdelávaniu.	Vzdelávanie prebiehajúce v materských školách (predškolská výchova).
ISCED 1	Primárne vzdelávanie – vzdelávanie na primárnej úrovni.	1. stupeň základnej školy (1. – 4. ročník).
ISCED 2 ISCED 2A ISCED 2B ISCED 2C	Nižšie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni. Nadväzuje na primárne vzdelávanie pred vstupom na vyššie sekundárne vzdelávanie. 2. stupeň základnej školy. Ukončené povinné vzdelávanie v rámci neukončeného odborného vzdelávania. Zaučenie v odbore.	2. stupeň základnej školy (5. – 9. ročník) a nižšie ročníky 5- až 8-ročných gymnázií a konzervatórií (po ročník, ktorý zodpovedá 9. ročníku základnej školy).
ISCED 3 ISCED 3A ISCED 3B ISCED 3C	Vyššie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa pred vstupom do terciárneho stupňa. Stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium). Stredné odborné vzdelávanie s maturitou. Stredné odborné vzdelávanie.	Do vyššej sekundárnej úrovne sa zaraďujú štvorročné gymnáziá a vyššie ročníky 5- až 8-ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy (vrátane vyšších ročníkov konzervatórií) a stredné odborné učilištia (odborné vzdelávanie).

2. sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti)
3. kompetencia (spôsobilosť) uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky
4. kompetencia (spôsobilosť) v oblasti informačných a komunikačných technológií
5. kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy
6. kompetencie (spôsobilosti) občianske
7. kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne
8. kompetencie (spôsobilosti) pracovné
9. kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti
10. kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry

Kľúčové kompetencie stanovené pre vyššie sekundárne vzdelávanie – ISCED 3:

1. kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa
2. sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti)
3. kompetencie (spôsobilosti) uplatňovať matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky
4. kompetencie (spôsobilosti) v oblasti informačných a komunikačných technológií
5. kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy
6. kompetencie (spôsobilosti) občianske
7. kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne
8. kompetencie (spôsobilosti) pracovné
9. kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti
10. kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry

3| Plán edukácie

Prispôsobenie učebných plánov podmienkam školy je úloha riaditeľa školy (po prerokovaní v pedagogickej rade); adaptácia učebných osnov, vzdelávacích štandardov na podmienky výučby je úloha metodických združení, predmetových komisií a učiteľov.

Prax nás presvedča o tom, že tvorbe tematických výchovno-vzdelávacích plánov venujú metodické združenia a predmetové komisie ako profesijné kolektívne orgány veľmi málo času a produktívnej diskusie.

Školské vzdelávacie programy (ŠkVP) a tematické výchovno-vzdelávacie plány (TVVP) a postup v ich príprave sa podceňuje aj preto, že ich učitelia vypracúvajú v časovom strese, v priebehu prvých septembrových týždňov bez dôkladného poznania diagnostiky pridelených tried, často na poslednú chvíľu inovovaných učebných osnov, učebníc. Nezanedbateľná je aj skutočnosť, že mnohým učiteľom chýbajú potrebné pedagogické zručnosti najmä v projektovaní (formulácii cieľov výučby, didaktickej analýze učiva). Tvorba TVVP je najvhodnejší priestor na uplatnenie tvorivých schopností metodických orgánov školy (metodických združení a predmetových komisií) na diskusiu o realizácii ŠVP (učebných osnov, vzdelávacích štandardov).

Kotásek (1983) na základe poznatkov Gagného a Briggsa vypracoval nasledujúci prehľad činností (krokov) potrebných na vytvorenie vzdelávacieho programu:

1. analýza vzdelávacích potrieb,
2. vymedzenie všeobecných a špecifických cieľov výučby,
3. stanovenie organizačných štruktúr tvorby a realizácia výučbových systémov,
4. charakteristika výučbového systému z metodického hľadiska (vypracovanie komponentov výučby na základe didaktickej kvalifikácie projektanta),
5. posúdenie predpokladov a obmedzujúcich faktorov výučbového systému,

6. minimalizácia obmedzujúcich faktorov,
7. výber alebo vývoj študijných materiálov,
8. konštrukcia nástrojov pre zisťovanie výkonu žiaka,
9. overovanie vo výučbovej praxi a formatívne hodnotenie,
10. ďalšie prispôsobovanie a úpravy výučbového systému,
11. sumatívne hodnotenie výučbového systému,
12. zavedenie do školskej praxe.

Prezentovaný postup napriek tomu, že vznikol pred viac ako 20 rokmi, možno naozaj bez obáv aplikovať pri tvorbe ŠkVP. V bodoch 9 až 11 pamätá aj na nevyhnutné korektúry vznikajúceho programu. V nasledujúcom príklade si môžete použiteľnosť postupu overiť (tab. 6).

Kotásek (1983) podrobnejšie predstavil aj model projektovania vzdelávacieho programu, rozložený do 5 fáz, ktoré nazval: **analyzuj, navrhni, vypracuj, uskutočni, over.** Každú fázu naplňajú upresňujúce čiastkové kroky.

Fáza I: ANALYZUJ

1. Analyzuj výkon povolania.
2. Vyčleň profesijné úlohy a činnosti.
3. Skonstruuj kritériá výkonu povolania.
4. Analyzuj existujúce výukové kurzy.
5. Urči organizačný rámec výučby.

Fáza II: NAVRHNI

1. Formuluj výučbové ciele.
2. Navrhni testy výsledkov výučby.
3. Popíš vstupnú úroveň.
4. Urči postup a štruktúru výučby.

Fáza III: VYPRACUJ

1. Špecifikuj učebné činnosti.
2. Vypracuj organizačný plán riadenia výučby a špecifikuj spôsob predkladania učiva.
3. Posúď a vyber existujúce študijné materiály.
4. Vypracuj detailný program výučby.
5. Over funkčnosť navrhnuté výučby.

Tabuľka 6 Činnosti (kroky) postupu pri tvorbe ŠkVP (Kotásek, 1983)

Analýza vzdelávacích potrieb	Akceptácia cieľov vzdelávania a požiadaviek ŠVP v jednotlivých typoch vzdelávania, zabezpečenie výučby žiakov mimoriadne nadaných, aj so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, profilácia školy na základe zistených vzdelávacích potrieb žiakov danej komunity a pod.
Vymedzenie všeobecných a špecifických cieľov výučby	Rozpracovanie požiadaviek ŠVP na preukázanie účinnosti edukácie smerom ku kľúčovým kompetenciám, rozpracovanie očakávaných výstupov uvedených v ŠVP do učebných osnov.
Stanovenie organizačných štruktúr tvorby a realizácia výučbových systémov	Tvorba učebného plánu.
Charakteristika výučbového systému z metodického hľadiska (vypracovanie komponentov výučby na základe didaktickej kvalifikácie projektanta)	Tvorba učebných osnov a súpis stratégií na dosahovanie kľúčových kompetencií.
Posúdenie predpokladov a obmedzujúcich faktorov výučbového systému	Vykonanie SWOT analýzy školy.
Minimalizácia obmedzujúcich faktorov	Akceptácia záverov SWOT analýzy, projektovania rozvoja školy v súlade s ŠkVP.
Výber alebo vývoj študijných materiálov	–
Konštrukcia nástrojov na zisťovanie výkonu žiaka	Požiadavka na zabudovanie procesov autoevalvácie školy do ŠkVP.
Overovanie vo výučbovej praxi a formatívne hodnotenie	Časový harmonogram konania autoevalvácie školy, pravidla hodnotenia žiakov.
Ďalšie prispôsobovanie a úpravy výučbového systému	Požiadavka na vykonanie autoevalvácie školy.
Sumatívne hodnotenie výučbového systému	Zahrnuté do pravidiel hodnotenia žiakov i autoevalvácie školy.
Zavedenie do školskej praxe.	...

Fáza IV: USKUTOČNI

1. Zabezpečiť organizačné predpoklady na výučbu.
2. Uskutočni výučbový proces.

Fáza V: OVER

1. Vykonaj vnútorné hodnotenie.
2. Vykonaj externé hodnotenie.
3. Vykonaj revíziu výučbového systému.

Prezentovaný postup sa aktuálne dá využiť na tvorbu vzdelávacieho programu určeného pre profil absolventa strednej odbornej školy alebo odborného učilišťa. Po modifikácii I. fázy *Analyzuj* je využiteľný na tvorbu akéhokoľvek vzdelávacieho programu.

3.1 Výhovné a vzdelávacie stratégie

Podľa psychologického slovníka (Hartl, Hartlová 2004, s. 567) sú kognitívne stratégie „*spôsob, ako jedinec využíva svoje predchádzajúce vedomosti, zručnosti a skúsenosti v následnom učení*“.

Pri definovaní všeobecných výhovných a vyučovacích stratégií si musíme uvedomiť, že ide o **celkové postupy – určitý systém opatrení, metód, foriem práce, princípov, postupov, akcie, vedúcich k splneniu poslania a cieľov, ktoré nám pomôžu zrealizovať naše smerovanie a rovnako nám pomôžu dosahovať so žiakmi určitú úroveň realizácie všeobecných cieľov základného vzdelávania a rozvíjať kľúčové kompetencie**. Sú to spoločné postupy na úrovni školy, uplatňované vo vyučovaní aj mimo vyučovania, ktorými škola cielene utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.

Výhovné a vzdelávacie stratégie predstavujú podmnožinu rozsiahlejších pedagogických tém, ako sú didaktické teórie založené na teóriách učenia vyplývajúcich z rôznych prístupov psychológiu učenia a vyučovania (pozri Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika, 2002), ilustrujú paradigmy psychologických teórií učenia sa Pavlov (2013):

Tabuľka 7 Paradigmy psychologických teórií učenia sa (Kalhous, Z., Obst, O. a kol. 2002, Pavlov 2013)

	Behaviorizmus	Kognitivismus (informačná psychológia)	Kognitívny konštruktivismus	Sociálny konštruktivismus
Poňatie poznania	Univerzálne, objektívne, nezávislé od žiaka	Univerzálne, objektívne, ovplyvnené predchádzajúcimi vedomostami žiaka	Individuálne konštruované, objektívne, závislé od úrovne vývoja inteligencie žiaka	Sociálne konštruované, subjektívne, distribúované medzi rôznych žiakov
Metafora žiaka	Stanica s množstvom výhybiek	Počítač	Naivný vedec	Učenie u majstra
Definícia učenia	Zmena prejavov správania	Osvojenie nových spôsobov spracovania informácií	Individuálne hľadanie a nachádzanie zmyslu	Prenikanie do štruktúr kultúry určitých spoločenstiev
Priebeh učenia	Vytváranie spojení medzi podnetmi a reakciami, rozlišovanie medzi podnetom, zovšeobecňovanie reakcií	Prenos informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti kódovaním vo forme rôznych prezentácií	Riešenie problémov, asimilácia, akomodácia poznatkových štruktúr a ich reflexia	Dialóg s expertmi a rovesníkmi, konfrontácia názorov a stanovísk
Učiteľ ako	Zdroj informácií	Manažér poznávania	Facilitátor	Spolupracovník
Metódy a stratégie výučby	Rozčlenenie učiva, výklad, predvedenie, upevnenie, precvičenie, opakovanie, spätná väzba	Vytvorenie informačne bohatého učebného prostredia, ukážka, ako pracuje s informáciami expert (mapovanie...) a podnecovanie metakognície	Vyvolanie pocitu rozporu medzi aktuálnym poňatím žiaka a novou skúsenosťou, hľadanie novej rovnováhy na vyššej úrovni	Spolupodielanie učiteľa a žiaka na konštruovaní reality prostredníctvom diskusie o súčasných poňatiach, kooperácia, výskum vyplývajúci z autentických problémov
Činnosť žiaka	Najpresnejšie opakovanie poznatkov sprostredkovaných autoritou načúvaním, pozorovaním, napodobňovaním, reprodukovaním reality	Uskutočnenie rozumových operácií s informáciami, rozvíjanie reprezentácií, automatizácia scenárov, učenie sa sebariadeniu	Získavanie skúseností s realitou prostredníctvom činnosti, asimilovanie informácií, vytváranie nových a modifikovaných doterajších schém reflexiou skúsenosti	Vytváranie reality sociálnej i fyzickej činnosti, žiaci a učiteľia spolu tvoria autentické produkty a osvojujú si situované pochopenie

Klasifikácia výchovných a vzdelávacích stratégií je v odbornej pedagogickej literatúre chápaná veľmi rôznorodo.

Podľa Čápa, J., Mareša, J. (2007, s. 447) staršie prístupy k štruktúrovaniu učiva uvažujú najmä o tom, ako zlepšiť vyučovacie stratégie (vyučovaciu činnosť učiteľa); cieľom novších prístupov je orientácia na porozumenie a zlepšenie učebných stratégií žiakov (na kvalitatívne zlepšenie ich postupov v učení).

Tabuľka 8 Výchovné a vzdelávacie stratégie (Pavlov 2013)

Stratégie podľa poňatia výučby (Tonucci, F., 1994)	Stratégia podľa charakteru poznávacej činnosti žiaka a vyučovacej činnosti učiteľa (Lerner, I. J.)	Stratégie podľa modelu vyučovania založeného na teórii učenia (Joyce, B. R.)
Transmisívna	Informačno-receptívna	Behaviorálna
	Reproduktívna	Personálna (humanistická)
Konštruktivistická	Problémová	Sociálna
	Heuristická	Konštruktivistická
	Výskumná	Kognitívna

Zelina, M. (1994, s.13 – 14) zastáva názor, že stratégia predstavuje filozofiu metódy, taktika je jej formálnym aspektom. Metóda je postup, ako uskutočniť určitú činnosť na dosiahnutie cieľa. Súbor metód predstavuje program, ktorý obsahuje metodiku – konkretizáciu programu a metód. Technika je formálny aspekt metodiky a úloha konkrétny krok v metodike.

Zoskupovanie metód do vyšších kategórií na základe vybraných spoločných znakov vytvára stratégie (alebo aj opačne: zo stratégie sa môžu odvodiť konkrétne metódy). Ide napríklad o stratégie:

- využívajúce afektívne prežívanie žiakov,
- využívajúce kognitívne zvládnutie problémov a situácií vo výučbe,
- cvičiace a ovplyvňujúce reguláciu správania žiakov.

Výchovné a vzdelávacie stratégie (v súčasnom, ale nepostačujúcom chápaní) predstavujú podľa Pavlova (2013) metódy a formy práce učiteľa, ktorými

utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov. To znamená, že navodzuje také situácie a zadáva také úlohy, problémy, pri ktorých sa žiak učí vyrovnávať s rôznymi životnými situáciami a zaujať k nim stanovisko. Pravidelným opakovaním metód, foriem výučby sa pre žiaka napríklad riešenie problémovej úlohy, situácie stáva bežným, rutinným, bezproblémovým a vedie k utvoreniu a rozvoju istej kľúčovej kompetencie.

Škola ako celok hľadá odpovede na otázku: Ako rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov a ktoré výchovné a vzdelávacie stratégie môžu byť spoločné pre väčšinu predmetov a stať sa stratégiami celej školy?

Výchovné a vzdelávacie stratégie sú v ŠkVP formulované buď na:

- každú kľúčovú kompetenciu osobitne (veľmi náročná práca),
- viac kľúčových kompetencií (integrácia výchovných a vzdelávacích činností).

Z uvedeného vyplýva, že:

- výchovné a vzdelávacie stratégie sa spracúvajú výhradne na úrovni školy (ŠkVP) na základe všetkými prijatej spoločnej stratégie na dosahovanie kľúčových kompetencií žiakov;
- v učebnej osnove učebného predmetu učiteľ v jej úvodnej časti – charakteristike učebného predmetu môže zahrnúť podrobnejšiu charakteristiku zvolenej výchovnej a vzdelávacej stratégie v dosahovaní kľúčových kompetencií špecifickejšie pre učebný predmet;
- vo výučbe sa učiteľ opiera o široké spektrum výučbových metód, foriem a prostriedkov, ktoré sú konzistentné so zvolenou stratégiou a rešpektujú ciele, učivo, psychický a fyzický rozvoj žiakov, profesijné kompetencie učiteľa a podmienky vytvorené na výučbu.

M. Zelina (Pavlov, 2013) klasifikoval *trendy* vo výchove, ktoré môžu byť inšpiratívne na tvorbu výchovných a vzdelávacích stratégií školy. Každý z uvedených trendov (stratégií) charakterizuje na základe jeho výhod i nevýhod. Autor sa hlási k trendu, ktorý v podmienkach slovenského školského systému v posledných desaťročiach významne ovplyvňoval a spoluutváral. Čitateľ

(škola) sa na základe stručnej charakteristiky, ale hlavne štúdia ďalších bibliografických zdrojov rozhodne, o ktorú zo stratégií bude v školskom vzdelávanom programe a pedagogickej praxi usilovať.

Vybrané trendy autor charakterizuje v týchto kľúčových faktoroch: dôraz na aspekty edukácie (osobnosť žiaka, učebný obsah, teóriu, prax); cieľ edukácie; charakter pôsobenia; charakter kontaktu medzi aktérmi edukácie (direktívny/nedirektívny); orientácia na výkon/prežívanie.

Reflexívno-predvedecké teórie sa sformovali v predvedeckom období pedagogiky a zahŕňajú pedagogické koncepcie, napr. J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, F. Frobela, J. Herbarta.

Pragmaticko-behaviorálne teórie (remeselník, špecialista) kladú dôraz na učivo rozvíjajúce vedomosti a praktické zručnosti, ktoré slúžia na prípravu, prácu, profesiu. Cieľom je dobrý praktik, špecialista. Edukačné pôsobenie je síce priame, ale viac direktívne, orientované na výkon, nie na prežívanie. Na výstupe je žiak, ktorý má predpoklady byť špecializovaným odborníkom, ale chýba mu širší spoločensko-vzdelanostný prehľad.

Kognitivistické teórie (mudrc, encyklopedista) sú založené na získanie čo najviac poznatkov (vedomostí). Presadzovanie scientizmu – myšlienky o učení sa základom systému vied a všeobecného prehľadu o prírode, človeku a spoločnosti – je pilierom teórií. Kognitivisti nevyžadujú čo najviac osvojeného učiva, ale systematický rozvoj poznávacích funkcií žiaka (kognitívne taxonómie). Rozdiel je v tom, že scientisti na prvé miesto kladú poznatky a sekundárne predpokladajú rozvoj kognitívnych funkcií, zatiaľ čo kognitivisti prostredníctvom poznatkov primárne rozvíjajú poznávacie funkcie (učivo je nástrojom). Cieľom oboch teórií je vzdelaný človek uplatniteľný v spoločnosti. Výučba je vzhľadom na rozsah učiva direktívne organizovaná v priamom kontakte učiteľa a žiakov (s dôrazom na ich výkon). V úzadí zostávajú otázky citového, motivačného, hodnotovo-vzťahového rozvoja žiakov. Výhodou je vzdelaný absolvent, dobre sa orientujúci v mnohých vedných a životných oblastiach – predpoklad profesijnej perspektívy, múdrosti. Nevýhodou

je preťažovanie učiteľov aj žiakov množstvom učiva a náročnými požiadavkami na vedomosti, čo vedie k demotivácii, únave, nespokojnosti až pasivite.

Humanistické teórie (dobrý človek) vznikli ako reakcia na predchádzajúce teórie, keďže nestačí poskytnúť žiakom len vzdelanie, vycvičiť zručnosti, ale hlavne rozvinúť hodnotovo pozitívny a kreatívny štýl života (na základe rozvoja nonkognitívnych funkcií a procesov). Na prvé miesto sa kladie osobnosť človeka, cieľom výchovy je jeho sebarealizácia, prežívanie a skúsenosti (nie výkon) za použitia nedirektívnych metód (učiteľ ako facilitátor, iniciátor, poradca). Realizácia humanistickej výchovy je stále v porovnaní s predchádzajúcimi teóriami málo rozpracovaná. Humanistické teórie triedime na:

- a) personalistické teórie (orientácia na celú osobnosť ako východisko pre sebarozvoj a permanentnú sebaaktualizáciu);
- b) fenomenologické/hermeneutické teórie (orientácia na pozitívne prežívanie a oceňovanie hodnôt myslenia, krásy, etiky, viery, sebarealizácie).

Hlavným cieľom je zlepšiť správanie človeka, urobiť ho citlivejším, morálnejším, spoločenskejším, kreatívnejším, motivovanejším pre dobro, múdrosť a krásu (nie pre teóriu, ale z presvedčenia, že človek to chce sám a výchovou ho treba pre toto poslanie získať). Nevýhodou je jednostranná orientácia rozvoja osobnosti na úkor poznatkov a zručností, zdôrazňovanie aktivít prežívania, sebavyjadrenia, sebadisciplíny, *nedirektivity* výučby, ktorá nevytvára dostatočný tlak na procesy učenia sa.

Technologické teórie, **teórie tvorby vyučovania (instructional design – ID)**

Technologické chápanie vyučovania dbá o to, aby pri organizovaní výučby nebol zanedbávaný žiadny zo vstupov, zložiek, procesov a výsledkov výučby (Bertrand, 1998). Učiteľ je vedený k systémovosti a systematickosti. Teória sa opiera o základnú anatomickú štruktúru systémového modelu výučby, ktorá je tvorená prvkami, procesmi, funkciami a hierarchiou cieľov. To mu pomáha pri plánovaní výučby, kde sú všetky faktory zohľadnené a zorganizované tak, aby bol výsledok maximálne efektívny. Obst (2002a, s. 11) vysvetľuje, že v našich podmienkach je: „... *tradovaný technologický prístup chápaný vyučovanie ako systém, v ktorom dochádza k interakcii medzi jeho základnými*

prvkami – žiakom, učiteľom a učivom. Ide o proces riadený, ktorý rešpektuje všeobecné ponímanie jednotlivých krokov manažmentu.“

Na princípe technologického vyučovania je postavená teória instructional design (tvorba vyučovania). Využíva všeobecný model všetkých operácií potrebných na vytvorenie systematického projektu výučby. Všeobecný model je naplňovaný nasledujúcimi typmi činností (Bertrand, 1998):

- vymedzenie všeobecných cieľov a ich klasifikácia podľa rôznych používaných taxonómií,
- vytvorenie zoznamu nevyhnutných prvkov v súlade s cieľmi, ktoré boli explicitne vymedzené, zhromažďovanie charakteristík žiakov a podľa nich modifikovanie cieľov,
- vykonanie analýzy možností školy a obmedzenia, ktoré je potrebné rešpektovať,
- vytvorenie mechanizmov, ktoré umožnia v priebehu výučby aj po jej skončení hodnotiť výsledky a takto získané informácie využívať k prípadnej modifikácii navrhnutého systému.

Model instructional design (tvorba vyučovania) vytvára detailnú aplikáciu tohto všeobecného modelu, sústreďuje sa na opis činností žiaka a činností učiteľa so zámerom systematicky organizovať komplex udalostí tak, aby boli podporované vnútorné procesy žiakovho učenia sa. Na vnútorné procesy žiakovho učenia sa zameriavajú kognitívno-psychologické teórie. Stavajú na výsledkoch výskumov kognitívnej psychológie v oblasti rozvoja kognitívnych procesov učiaceho sa jedinca.

V našich podmienkach sa vychádza najmä z konštruktivistických teórií, ktoré kladú dôraz na proces konštruovania poznatkov a pôsobia ako protívaha k transmisívnemu ponímaniu Švýučby. Konštruktivistické teórie pracujú s pojmom prekoncept, čo je označenie poznatkov, ktoré si už žiak osvojil skôr a s ktorými teda prichádza do výučby.

Učiteľ sa preto riadi štruktúrou trojfázového modelu učenia sa označovaného skratkou EUR podľa začiatočných písmen jeho jednotlivých fáz: evokácia, uvedenie si významu nových myšlienok a informácií, reflexia.

Ideálna teória výchovy/stratégia by mala byť vyvážená z hľadiska všetkých prístupov Pavlov (2013):

- aby to bol človek dobre pripravený na špecifické, pracovné, životné činnosti (pragmatická výchova);
- aby to bol človek všeobecne vzdelaný nielen vo vedách, ale aj v oblasti kultúrneho, spoločenského dedičstva (kognitivistické, akademické a reflexívne teórie);
- aby to bol človek zrelý ako osobnosť, t. j. dobrý, tvorivý (humanistická teória).

Spoločné výchovné a vzdelávacie stratégie je potrebné stanoviť v školskom vzdelávacom programe, čo všetko:

- My pedagógovia (všetci) urobíme na úrovni školy.
- My učelia, výchovní pracovníci (všetci) urobíme na úrovni vyučovacieho predmetu.

Kľúčové kompetencie

Schéma 2 Postupnosť tvorby ŠKVP

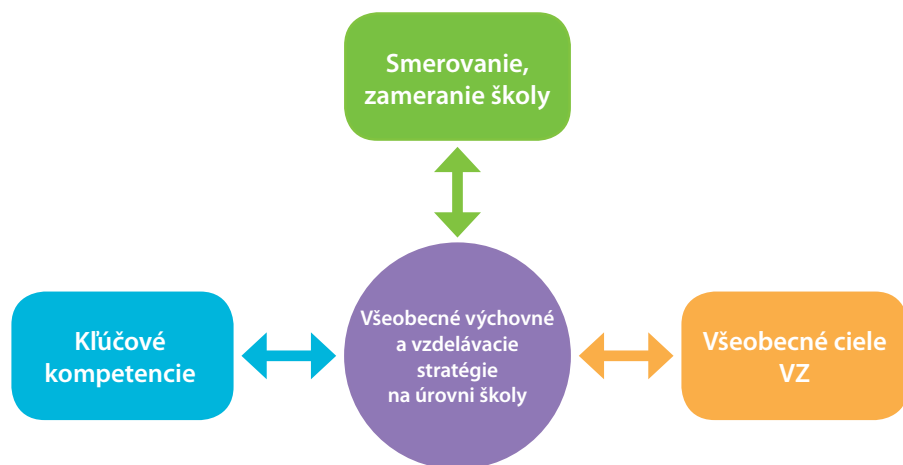


Smerovanie k utváraniu a rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov

Pri spracovaní ŠkVP vychádzame zo zrealizovaných stratégií, t. j. systému opatrení, metód, foriem práce, princípov, postupov ako sme rozvíjali kľúčové kompetencie našich žiakov. Rizikom môže byť *bagatelizácia, suverenita, ne-spolupráca a formalizmus* pri jeho tvorbe.

Na ktorých úrovniach musíme premýšľať o kľúčových kompetenciách v súvislosti so školským vzdelávacím programom (ŠkVP)?

1. Pri formulovaní spoločných výchovných a vyučovacích stratégií a postupov v charakteristike školského vzdelávacieho programu.
2. Pri formulovaní spoločných výchovných a vyučovacích stratégií v úvode do osnov jednotlivých vyučovacích predmetov.
3. Pri tvorbe tematických výchovných a vyučovacích plánov, príprave vyučovacích hodín, blokov, projektov a najmä pri riadení každodennej praktickej vzdelávacej činnosti žiakov.



Obrázok 4 Model cieľov výberu výchovných a vzdelávacích stratégií

Súčasný spôsob formovania žiakov nedostatočne zabezpečuje rozvoj podstatných kompetencií pre život jedinca. V našich podmienkach zatiaľ absentujú detailnejšie poznatky o tom, ako transformácia školského kurikula ovplyvňuje každodennú prácu učiteľov vo vyučovaní, ako sa prostredníctvom reformy

obsahu vzdelávania mení komunikácia učiteľov so žiakmi, či učitelia počas vyučovania uplatňujú tradičné alebo moderné metódy, aké sú príčiny voľby konkrétneho spôsobu vyučovania zo strany učiteľov atď.

3.2 Tematické výchovno-vzdelávacie plány učebných predmetov

Tematické plánovanie je jednou z najnáročnejších projekčných činností učiteľa, pretože v čase jeho tvorby ešte nepozná všetky podmienky, ktoré determinujú premenlivú pedagogickú situáciu. Učiteľ sa rozhoduje na základe neúplných informácií a vie, že bude TVVP v priebehu školského roka ešte neraz upravovať (zloženie príslušnej triedy, korekcie cieľov výučby, rozšírenie základného učiva).

Nové trendy v pedagogickom projektovaní väčších tematických celkov učiva sa orientujú aj na aktívnu spoluúčasť žiakov. Vyplýva to z potreby zapojiť žiakov do procesu prípravy na učenie sa. Žiaci sa môžu (najmä na vyšších stupňoch vzdelávania) vyjadrovať, akými postupmi, učebnými činnosťami sú pripravení zvládnuť učivo, prípadne aké vedomosti, zručnosti by chceli spoznať. Plánovanie tematických celkov prehĺbuje u žiakov poznanie širších medzipredmetových súvislostí. Žiakom umožníme, aby nielen vopred poznali ciele a účel svojho učenia, ale mohli sa pripravovať na určité úseky napríklad zhromažďovaním učebného materiálu, pomôcok a podobne. V dôsledku toho sú žiaci priamo zainteresovaní na plánovaní výučby a uvedenom hodnotení jej výsledkov. Mnohé podnety na angažovanie sa žiakov v procese plánovania výučby i učenia sa obsahujú publikácie Fisher, R. 1997 a Pash, M. a kol. 1998.

Na školách donedávna chýbal jednotný postup v oblasti pedagogického projektovania (formálnej a obsahovej stránky) individuálnej pedagogickej dokumentácie učiteľa.

Pedagogické projektovanie prostredníctvom tematického plánu je jednou z podmienok efektívneho vyučovania a dosahovania jeho cieľov. Tematické výchovno-vzdelávacie plány sú podľa § 11, ods. 3, písm. z) zákona č. 245/2008 Z. z. predpísanou pedagogickou dokumentáciou školy.

TVVP je pedagogický dokument učiteľa, ktorý sa po odporúčaní v metodickom združení, predmetovej komisii a schválení riaditeľom stáva záväzným na vyučovanie príslušného učebného predmetu. TVVP je považovaný za individuálnu učebnú osnovu učiteľa, ktorá zachytáva učivo jedného ročníka časovo rozvrhnuté približne na týždne pre konkrétnu triedu na školský rok.

Tematický celok učiva predstavuje relatívne ustálenú oblasť obsahu vzdelávania (vyučovania), ktorú tvoria vybrané ciele, obsahy (vedomosti a zručnosti), ktoré si má žiak osvojiť v určitom rozsahu vyučovacích hodín. **Štruktúra tematického celku učiva** má predstavovať logicky, vecne a didakticky premyslenú štruktúru cieľov, obsahu učiva, ktoré bude prebraté v určitej časovej postupnosti. Tematický celok predstavuje vyšší stupeň organizácie a štrukturalizácie učiva než vyučovacia hodina, je stavebným prvkom vytvárajúcim štruktúru učiva učebného predmetu. Viacero tematických celkov usporiadaných v časovej postupnosti (počas šk. roka) s vymedzením tém vyučovacích hodín, cieľov a obsahu učiva, foriem preverovania vedomostí žiakov nazývame tematický plán učebného predmetu. (Pavlov, 2013)

TVVP nenahrádzajú iné pedagogické dokumenty (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy) alebo písomnú prípravu na vyučovaciu hodinu. Tvorba TVVP je výsostným právom, ale aj povinnosťou učiteľa. Jadro plánovacej činnosti učiteľa v horizonte školského roka tvorí časové a tematické rozvrhnutie učiva prostredníctvom tematického plánu. TVVP usmerňuje učiteľov k uvedomeniu si perspektívnych cieľov výučby na základe poznania učebných osnov, vzdelávacích štandardov. Obe činnosti učiteľa nachádzajú svoje vyjadrenie ako:

- učebná osnova učebného predmetu na celý stupeň vzdelávania (dlhodobé projektovanie),
- TVVP (strednodobé projektovanie),
- denná (písomná) príprava na vyučovanie (krátkodobé projektovanie).

Pred tvorbou samotného plánu by sme si mali ujasniť viacero otázok (Pavlov, 2013):

1. Aký je stav plnenia TVVP z predchádzajúceho školského roku?
2. Čo je nové v aktuálnych pedagogicko-organizačných pokynoch, týkajú sa prípadné zmeny aj môjho predmetu?

3. Sú inovované učebné osnovy, vzdelávacie štandardy v mojom predmete?
4. Aká bude organizácia nového školského roka?
5. Aké sú učebné predpoklady a výsledky žiakov v triede (triedach), pre ktoré budem tvoriť TVVP?
6. Koľko a aké mimovyučovacie aktivity plánujem v danej triede (triedach) realizovať?

Po zodpovedaní týchto otázok pristúpime k samotnej tvorbe TVVP. Plán začíname základnými informáciami: názov učebného predmetu (podľa ŠVP, resp. ŠkvP), školský rok, ročník (resp. trieda), pre ktorý je určený, časová dotácia na daný školský rok (podľa ŠVP, resp. ŠkvP).

Tabuľka 9 Návrh štruktúry – komponentov TVVP (Pavlov, 2013)

Mesiac P. č. vyuč. hod.	Názov TC (dotácia) Názov vyučovacej hodiny	Výkonový štandard TC (ciele)	Obsahový štandard TC (učivo)	Metódy a nástroje preverovania	Medzipredmetové vzťahy	Učebné zdroje
IX. 1. 2. 3. – 4. 5.	1. TC: ... (10 h)	Kognitívny 1. 2. Psychomotorický 1. 2.	Deklaratívne Konceptuálne Procedurálne			
X. 6. – 7. 8. 9. – 10. Zhrnutie a opakovanie	Afektívny 1.	Metakognitívne			
XI.						
66.						

TVVP si učiteľ tvorivo prispôsobuje na podmienky školy. Keďže neexistuje žiadny záväzný predpis, ktorý by určoval obsah a štruktúru tematického plánu, býva často predmetom odborných i neodborných polemík učiteľov. Vyplýva to hlavne z toho, že výkon profesie učiteľa (výchova a vzdelávanie) patrí k činnostiam s vysokou mierou autonómie, slobody voľby rozhodnutí

o procesoch výchovy a vzdelávania vo zverenej triede žiakov (etapa prípravy, realizácie, hodnotenia). Žiadny z aspektov výkonu profesie nepociťujú učitelia tak citlivo, ako obmedzovanie tohto práva (i povinnosti).

Napätie sa vníma ako úsilie riadiacich štruktúr školy mať pod kontrolou a centrálne usmerňovať tvorivú pedagogickú činnosť učiteľov v jej jednotlivých zložkách a etapách.

Môžeme sa stretnúť s extrémnymi prístupmi k plánovaniu výučby prostredníctvom tematických plánov od liberálnych (postupuj, ako chceš), až po nadmerný centralizmus (postupuj tak, ako chcem ja), ktoré vo svojom dôsledku znižujú kvalitu výučby, výsledky žiakov, tried i školy ako celku.

Riešenie vidíme v diferencovanom prístupe zo strany vedenia školy, ktoré prenesie zodpovednosť na jednotlivé metodické združenia a predmetové komisie, ktoré dokážu obhájiť vytvorené TVVP.

Ako postupovať pri tvorbe tematického plánu

- vypracovať analýzu výsledkov vyučovania a plnenia tematických plánov učiva v predchádzajúcom školskom roku;
- zoznámiť sa s pedagogicko-organizačnými pokynmi MŠ SR, novými (inovovanými) učebnými osnovami, vzdelávacími štandardami v rámci ŠVP, usmerneniami k metodike výučby;
- zoznámiť sa s učebnými osnovami príbuzných učebných predmetov;
- poznať organizáciu školského roka a prispôbiť jej časový rozvrh učiva;
- poznať žiakov tried (triedy), ich učebné predpoklady a výsledky;
- formulovať na základe cieľov výučby učebného predmetu (kľúčových kompetencií) v učebnej osnove, vzdelávacie (výkonové) štandardy vyučovania tematických celkov (podľa taxonómií);
- uskutočniť didaktickú analýzu učiva tematických celkov (základné učivo v podobe obsahového štandardu);
- projektovať mimovyučovacie aktivity (exkurzie...);
- vytvoriť súbor nástrojov na preverovanie a hodnotenie učebných výsledkov žiakov v učive tematických celkov (didaktické testy, projekty a pod.) podľa výkonových štandardov;

- prerokovať navrhovaný tematický plán v metodickom združení, predmetovej komisii a odporúčať ho vedeniu školy na schválenie;
- monitorovať realizáciu tematického plánu učiva (poznámky) v priebehu celého školského roka.

Do formálnej štruktúry TVVP nie je potrebné zaraďovať aj metódy, formy, prostriedky výučby (vo vzťahu k príslušnému tematickému celku), pretože plnia svoju úlohu ako nástroje operatívneho projektovania výučby (denná príprava na vyučovanie).

Formálna a obsahová náplň tematických plánov

- Časový rozpis – plán na školský rok (mesiace)
- Názov tematického celku učiva a časová dotácia
- Témy učiva (názov vyučovacej hodiny) a časová dotácia na rozpis učiva
- Vzdelávací štandard:
 - ✓ výkonový štandard (operacionalizované ciele výučby tematických celkov učiva),
 - ✓ obsahový štandard (faktuálne, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne poznatky).
- Medzipredmetové vzťahy a prierezové témy
- Metódy a prostriedky hodnotenia učebných výsledkov žiakov
- Učebné zdroje k učivu tematického celku
- Poznámky

3.3 Príprava na vyučovaciu hodinu

Podľa Obsta (2002) si učiteľ pri príprave opakovane premieta v mysli celú vyučovaciu jednotku a súčasne vykonáva jej úpravy tak, aby zodpovedala jeho zámeru. Ide o náročnú myšlienkovú činnosť. Preto prevažná väčšina učiteľov nezveruje výsledky tejto činnosti len pamäti, ale stručne si ich poznamenáva – pripravuje sa písomne. Pracovný poriadok predpokladá ako samozrejmosť dôkladnú prípravu učiteľa na vyučovanie, ale nepredpisuje jej formu.

Príprava na výučbu je plne záležitosťou učiteľa. Ten si postupne utvára vlastné vnímanie pedagogickej práce a tým aj prípravy na ňu. Preto sa nebudeme zaoberať formou prípravy, ale skôr sa sústredíme na opis súčasnej praxe a na všeobecné odporúčania zodpovedajúce vnímanie výučby na našich základných a stredných školách. Upozorníme na myšlienkové operácie a ďalšie činnosti, ktoré by bolo potrebné pri príprave na konkrétnu vyučovaciu jednotku vykonávať.

S. Rys (1975) rozlišuje **tri typy prípravy učiteľa** na vyučovaciu jednotku.

Prvý typ prípravy je tzv. *blesková príprava* zodpovedajúcu na otázky:

- ✓ Čo?
- ✓ Ako?

Učiteľ vymedzí obsah, premyslí metódy a prostriedky. O výučbových cieľoch predpokladá, že sú zakomponované do obsahu učiva uvedeného v učebnici. V praxi sa s prácou *podľa učebnice* stretávame často. Aj starostliví učitelia niekedy z nedostatku času takú prípravu využijú. Efektívni učitelia zvyčajne plánujú starostlivejšie. Skúsení učitelia venujú príprave oveľa viac času ako začiatčníci. Učebnice doteraz málokedy obsahovali výučbové ciele, ktoré by boli formulované podľa daných požiadaviek, teda opisovali cieľové správanie žiaka, brali do úvahy rozdielne úrovne taxonómie a pod. Tieto ciele však sú, ako vieme, dôležité aj na to, aby sme vedeli, čo a ako hodnotiť. Ak prípravu na vyučovanie stotožní učiteľ s tým, *čo má žiakom povedať*, pravdepodobne založí hodnotenie na tom, ako presne mu to žiaci zreprodukujú.

Druhý typ prípravy odpovedá na otázky:

- ✓ Čo už bolo?,
- ✓ Čo chcem dosiahnuť?
- ✓ Ako a čím to dosiahnuť?
- ✓ Aké bude mať táto hodina pokračovanie?

Pri takejto príprave už učiteľ pracuje s cieľmi opisujúcimi, čomu sa majú žiaci naučiť a na akej úrovni, zaraďuje vyučovacia jednotku do obsahových a časových súvislostí s tým, čo bolo, a tým, čo bude. To sa prakticky prejavuje, napr. opakovaním učiva z minulej vyučovacej jednotky, zadaním úloh na budúce. Tento typ prípravy je najčastejší.

Tretí typ je najnáročnejší. Obst (2002) ho charakterizuje týmito otázkami:

1. Ciele – čo chcem, čo zamýšľam dosiahnuť:

- ✓ Formulácia cieľového správania žiaka podľa didaktických zásad. Tieto čiastkové ciele (úlohy) by mali byť konkretizáciou niektorého zo všeobecných cieľov vzdelávacieho programu.

2. Akými prostriedkami chcem tieto ciele dosiahnuť:

- ✓ Obsah učiva – stručný náčrt.
- ✓ Voľba vyučovacích metód (dôležitá je pri výučbe činnosť žiakov, nie len učiteľa), didaktických pomôcok a techník s metodickým postupom.

3. Zvláštne didaktické hľadiská:

- ✓ Aké majú žiaci o téme predbežné vedomosti (prekoncepty)?
- ✓ Čo z učiva bude pre žiakov najťažšie?
- ✓ Ako budem žiakov aktivizovať?
- ✓ Ako zabezpečím časovú a obsahovú kontinuitu obsahu učiva?
- ✓ Ako zabezpečím diferencovaný a individuálny prístup k žiakom?
- ✓ Aké učebné úlohy je potrebné pripraviť na precvičovanie a upevňovanie učiva (vrátane domácej práce pre žiakov)?
- ✓ Aká iné hľadiská (napr. hygienické) je potrebné rešpektovať?

4. Výchovné možnosti:

- ✓ Ako môžem učivo i v priebehu vyučovania výchovne využiť (so zreteľom na cieľ k triede i k jednotlivcom)?

5. Organizácia vyučovacej jednotky:

- ✓ Ktoré pracovné podmienky si musím zabezpečiť?
- ✓ Aký organizačný typ vyučovacej jednotky bude moje metodické koncepcii najlepšie zodpovedať?

6. Časový projekt vyučovacej jednotky:

- ✓ Koľko času môžem venovať jednotlivým fázam vyučovacej jednotky?
- ✓ Koľko času si vyžiada domáca príprava žiakov na ďalšie vyučovacie jednotky?

7. K realizácii prípravy

- ✓ Ako budem zabezpečovať spoluprácu žiakov?
- ✓ Ako budem zisťovať pracovné výsledky žiakov?

Ak takto učiteľ uvažuje, vykonáva tzv. *didaktickú analýzu učiva*.

Príprava na jednu vyučovaciu hodinu (Prášilová, 2006, s. 169)

Funkcie a ciele

Čo by mali žiaci za 45 minút naozaj zvládnuť – to je výučbový cieľ. Na základnej škole by to v matematike mohlo byť:

„Na konci hodiny budú žiaci schopní vypočítať jednoduché slovné príklady pomocou Pytagorovej vety, budú vedieť urobiť na základe zadania príkladu čistý a presný náčrt do zošita. Budú naklonení myšlienke, že zvládnutie učiva im môže výrazne pomôcť v praktických denných činnostiach.“ (Prečo? Pretože to prispieva ku kľúčovým kompetenciám: rozvoj predstavivosti, praktického uvažovania, logického myslenia, porozumenie čítanému textu ai., pretože to budú potrebovať v živote – napr. aby vedeli, ako dlhý rebrík budú potrebovať, akú dlhú dosku budú potrebovať, koľko pletiva kúpiť ap.).

Kontrola a hodnotenie

Ide o naplánovanie spôsobu, ktorým sa zistí, či bol počas daných 45 minút výučbový cieľ naozaj dosiahnutý. Mohlo by ísť o zadanie posledného príkladu na hodine. Keď ho žiaci vypočítajú, je jasné, že sa látku naučili. Vykonaný náčrt potvrdí dosiahnutie cieľa psychomotorického. Otázka k praktickému využitiu tejto zručnosti overí splnenie cieľa afektívneho.

Obsah: Pytagorova veta

Charakteristika žiakov: napr. žiaci VII. triedy, priemerne nadaní, ale so záujmom o praktické veci, prevažne z obce, štyria sú dyslektici a jeden dysgrafik.

Čas: aké dlhé budú úseky hodiny, v ktorých sa plánujú určité činnosti, ako nasledujú činnosti za sebou (logická postupnosť), odhady – ako dlho môžu jednotlivé činnosti žiakom trvať, aké môžu byť stratové časy a pod.

Metódy a postupy: rozhodnutia a naplánovanie, ktoré vyučovacie metódy budú použité. V tomto prípade zrejme samostatná práca do zošita, rozhovor, výklad, diskusia, názorné predvedenie situácia ai. Tiež zváženie, či budú žiaci pracovať spoločne, alebo individuálne; či budú zadaný problém riešiť samostatne či s pomocou, alebo im budú odovzdávané hotové postupy. Aké učebné úlohy budú žiaci riešiť? Čo posluží k motivácii žiakov?

Organizácia: Naplánovanie organizácie hodiny.

Napríklad, ktoré pomôcky treba pripraviť, priniesť – cvičebnica, spätný projektor, kopírovaný plán pozemku atď. Kto to odnesie, rozdá – napr. služba.

Koľko členov budú mať jednotlivé skupiny, ako si žiaci spoja lavice a presunú stoličky, ako sa určí hovorca, ako sa zabezpečí nahliadnutie do kontrolných výsledkov, kto a kedy bude pomáhať žiakom, ktorí to potrebujú atď.

J. Fenclová (1984) pripomína nebezpečenstvo preťažovania vyučovacích jednotiek aktivitami. Je to častý problém nielen začínajúcich učiteľov. Ak si učiteľ naplánuje viac, ako je zvládnuteľné, vedie to k uponáhľanosti, nepokoju, netrpezlivosti a direktívnemu správaniu. To však nie sú podmienky, v ktorých sa môže rozvíjať myslenie a postoje žiakov. Písomné prípravy si učitelia často píše do zošita. Píšu si poznámky na okraj učebnice, príp. učebnicu dopĺňajú voľnými listami s prípravou. Niekedy oddeľujú organizačnú časť prípravy od obsahovej (čo budú žiakom diktovať do zošita, výpočty príkladov, neštandardizované testy k diagnostike vedomostí žiakov a pod.). Dokumenty potom majú trvalejší charakter a možno ich využiť opakovane. Dôležitá je analýza a hodnotenie úspešnosti vlastnej práce učiteľa porovnaním prípravy s reálnymi výučbovými situáciami – reflexiami. Analýza môže byť prostriedkom rastu pedagogickej spôsobilosti učiteľa, prostriedkom odstraňovania stereotypov v učiteľovej činnosti a jeho príprave.

Hunterová (1999) uvádza, že v príprave učiteľa na výučbu ide o profesionálne, reflektované plánovanie:

1. výberu z učiva,
2. učebných činností žiaka,
3. činností učiteľa, ktoré zvýšia šancu, že sa žiak učivo naučí.

Vodidlom v plánovaní je opis žiaducich cieľových kompetencií žiaka (všeobecných a čiastkových cieľov). Plánovanie výučby nie je hľadaním odpovede na otázku *čo bude robiť učiteľ* a rozhodne by tým príprava nemala začínať. Učiteľ pri plánovaní výučby rozhoduje, či všetko, čo je v osnovách a učebnici, je dôležité. V sprostredkovateľskom chápaní výučby potom formuluje také ciele, ku ktorým možno nájsť objektívne merateľné kritériá na ich dosiahnutie (operacionalizácia cieľa); hľadá, aké činnosti žiakov (učebné úlohy) vedú k učeniu sa žiaka a umožnia dosiahnuť stanovené ciele. Až keď si učiteľ ujasní, čo by mali na hodine robiť žiaci, odvodí z toho čo bude robiť on. Po vyučovaní sa k svojmu plánu vracia, hodnotí, či sa ciele dosiahli, príp. formuluje závery pre budúce vyučovanie.

Záver

Na vzdelávací program možno nazerať ako na projekt výučby slúžiaci na preklenutie výkonnostnej medzery medzi štandardnou výkonnosťou a súčasnou úrovňou výkonnosti jedinca (alebo skupiny osôb). Na jeho tvorbu existujú overené postupy, ktorých rôzne modality odborníci odporúčajú na využitie v učebnej praxi. Dodržanie týchto postupov zabezpečuje, že tvorca vzdelávacieho projektu nezabudne na žiadny z potrebných nadväzujúcich krokov, pomocou ktorých program tvorí. Požiadavka na tvorbu školských vzdelávacích programov, tzn. na tvorbu projektov výučby, je postavená na predpoklade, že učitelia sú zvyknutí pracovať s výučbovými cieľmi. Skutočnosť je ale iná. Slovenský učiteľ je zvyknutý prioritne uvažovať o učive. O tom, či ho stihol, či nestihol odučiť. Ako rozdeliť učivo do desiatich mesiacov výučby a zostaviť ročný TVVP. Ktoré učivo žiakom „ide“, ktoré „nejde“ a pod.

V učebnom zdroji sme chceli prispieť k objasneniu projektovania výučby a jej plánovania. Na záver použijem výrok, ktorý potvrdzuje moje presvedčenie, že pedagogicky projektovať by mal vedieť každý učiteľ.

„Súčasnosc' charakterizuje sústredená optimalizácia učenia, vzdelávania a výchovy človeka aj triezve, ale o to účinnejšie operatívne projektovanie rozvoja jeho nadania a tvorivých možností.“ (Blížkovský, 1992, s. 255).

Bibliografické odkazy

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.
- BERAN, V. Jak na školní vzdělávací program? V. část. In *Učitel'ské listy, Ředitel'ské listy*, 2004/2005, č. 7, s. 3–4. ISSN 1210-6313.
- BĚLECKÝ, Z. Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu. VIII. část. In *Učitel'ské listy*, 2004/2005, č. 9, s. 6–7. ISSN 1210-6313.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. In *Pedagogika*, 2004, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031-3815.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, s. r. o., 1998. 1. vydání. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : AMO-SIUM SERVIS, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Studijní materiál pro distanční kurz pro lektory vzdělávání dospělých AIVD ČR a SROV. Olomouc : Andragogé – CODV UP, 2000. 41 s.
- GARDOŠOVÁ, J. aj. *Začít spolu*. Metodický průvodce. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GRÁC, J. *Persuázia. Ovpływňovanie človeka človekom*. 2. vyd. Martin : Osveta, 1988. 376 s.
- EGER, L. aj. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň : CECHTUMA s. r. o., 2002. 111 s. ISBN 80-903225-2-2.
- EGER, L. *Těchologie vzdělávání dospělých*. Plzeň : ZČU, 2005. 172 s. ISBN 80-7043-398-1.
- HAUSENBLAS, O. Jak odbrzdíme vznik školních vzdělávacích programů? 2. část. In *Učitel'ské listy*, 2002/2003, č. 5, s. 7–8. ISSN 1210-6313.
- HAVLÍNOVÁ, M. aj. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. Praha : Portál, 2000. 220 s. ISBN 80-7178-383.
- KALHOUS, Z., OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 273–292. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 354–365. ISBN 80-7178-253-X.

KOSTRUB, D. *Problematika cieľa v počítačovej edukácii*. Prešov : ROKUS, 2002. 31 s.

KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Plánování pozpátku. In *Kritické listy*, 2004, č. 16, s. 13.

KOTÁSEK, J. *Systémově inženýrské přístupy k projektování a hodnocení výuky*. Praha : VÚIS, 1983.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1995. 350 s. ISBN 80-85943-01-8.

KUCHARČÍKOVÁ, A., VODÁK, J. Vyhodnocujete přínosy podnikového vzdělávání? In *Moderní řízení*, 2004, č. 7, s. 47–49.

MILLER, G. A., GALANTER, E., PRIBRAM, H. K. *Plans and the Structure of Behavior*. Moskva, 1964.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : ASPI Publishing, s. r. o., 2000. 200 s. ISBN 80-85963-0.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vydání. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality. Studijní text a pracovní sešit*. Projekt MŠMT ČR. Praha : ÚVRŠ PdF UK, 1999.

NEZVALOVÁ, D., PRÁŠILOVÁ, M., EGER, L. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*. Plzeň : ZČU, 2004, s. 6–23. ISBN 80-7043-324-8.

OBST, O. aj. *Obecná didaktika*. Olomouc : PdF UP, 2002. 159 s. ISBN 80-244-0555-5.

OPRAVILOVÁ, E. aj. *Jaro v mateřské škole*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.

PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha : Portál s. r. o., 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.

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

PELIKÁN, J. Koncepce pedagogické práce školy. In BACÍK, F. aj. *Úvod do teórie a praxe školského managementu*. Praha: UK, 1995, s. 9–25. ISBN 80-7184-025-4.

POKORNÁ, D. *Projektování vzdělávacích aktivit*. Studijní materiál pro distanční kurz pro lektory vzdělávání dospělých AIVD ČR a SROV. Olomouc : Andragogé – CODV UP, 2000. 43 s.

PRÁŠILOVÁ, M. *Projektování v mateřské škole* (vybraná problematika pro tvorbu školního kurikula v MŠ). Olomouc : Hanex s. r. o., 2004. 246 s. ISBN 80-85783-44-4.

PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu TRITON v Praze roku 2006*, ISBN 80-7254-712-7.

PROKOPENKO, J., KUBR, M. aj. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha : Grada Publishing, s. r. o., 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 827178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, s. r. o., 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 199. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, s. r. o., 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc : UP, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno : MU, 2002. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.

UHER, J. *Psychologie učitelství*. Praha, 1932.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. 2. vydání. Dědictví Komenského v Praze a Vydavatelský odbor Ú. S. J. U. v Brně, 1936.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU MU, 1994. 184 s. ISBN 80-210-0846-6.

PRÍLOHA A

Bloomova taxonómia – aktívne slovesá pre oblasť vedomostí

vedomosti					
vedomosti	pochopenie	aplikovanie	analýza	syntéza	hodnotenie
zostaviť	zoradiť	používať/uviest' do platnosti/aplikovať	analyzovať	usporiadať	zhodnotiť/odhadnúť
definovať	popísať	vykonávať/uskutočňovať	zhodnotiť	zhromaždiť	argumentovať/dokazovať
reprodukovať	diskutovať	vybrať si	prepočítať	sústredovať/zhromažďovať	určiť/stanoviť/stanovovať
určiť	vysvetliť	dokázať/demonštrovať	kategorizovať	kombinovať/zlučovať	postihnúť/napadnúť
označiť	vyjadriť	dramatizovať	porovnať	zostavovať	vyberať/vybrať si/zvoliť
vypísať	uviest' príklad	zamestnať/používať/upotrebiť	dať do protikladu	konštruovať/zostaviť	priravnávať/porovnávať/zrovnávať
prispôbiť/porovnať	určiť	ilustrovať	kritizovať	tvoriť/vytvárať/ustanoviť/zriaďovať	ukončiť/uzavrieť/vyvodzovať
memorovať	uvádzať	tlmočiť/prekladať/predviesť	znázorniť graficky	navrhnuť/zostrojiť/načrtnúť	obhajovať/brániť sa
pomenovať	vymedziť	pôsobiť/pracovať/riadiť	rozlišovať	vyvíjať/rozvíjať/zdokonaľovať	oceňovať/odhadnúť
objednať/usporiadať	parafrázovať	pripravovať	diskriminovať	generovať	ohodnotiť/zhodnotiť/vyhodnotiť
rozoznať	rozoznať	vykonávať prax	rozlišovať/vyznačovať	formulovať	predviesť/vysvetliť/interpretovať
pripomenúť si	podľa správy/urobiť zápis	urobiť zoznam/stanoviť lehotu	preskúšať	riadiť/ovládať/zvládnuť/kontrolovať	posudzovať/domnievať sa/usudzovať
zopakovať	prehlásiť	načrtnúť	experimentovať/robiť pokusy	organizovať	dosvedčiť/oprávňovať/preukázať
reprodukovať	preskúmať	riešiť	inventarizovať/katalogizovať	plánovať/projektovať	predpovedať/predpokladať/predvídať
stanoviť/vyhlasovať	vybrať	používať	načrtnúť	pripravovať/urobiť	odhadnúť/klasifikovať/oceňovať
	roztriediť		opýtať sa	navrhovať/zamýšľať	zaznamenávať/sledovať/dosiahnuť
	povedať		vyskúšať/preveriť	nastaviť/zoradiť/uplatniť	vybrať/vyberať/vyvoliť
	preložiť			syntetizovať	podporiť/prispievať/napomáhať
				písať/napísať/zapisovať	odhadovať/odhadnúť/hodnotiť

PRÍLOHA B

Simpsonova taxonómia – aktívne slovesá pre oblasť zručností

zručnosti						
vnímanie	pohotovosť/pripravenosť	napodobíť alebo vykonať	vykonať samostatne	vykonať automaticky	riešiť problémy	vytvoriť nové vzory/zobrazenia
odhadnúť/zistiť/objaviť	prevziať hlavnú časť	odpísať	kompletizovať/dokončiť/zostavovať	postupovať/pôsobiť	adaptovať/upravovať/prispôbovať	navrhnuť/zostaviť/zostrojiť
počet/dozvedieť sa	smerovať	napodobniť/kopírovať/imitovať	prevádzať/viesť/vodiť	kontrolovať/regulovať	reorganizovať/preskupovať	vytvoriť/vzniknúť
načúvať/venovať pozornosť	stáť/byť v platnosti	zdvojiť	demonštrovať/dokázať	usmerňovať	meniť/pozmeniť/modifikovať	kombinovať/zostaviť/skladať
pozorovať/zbadať/všimáť si	držať/vydržať/usporiadať	reprodukovať	vykonať/vyhotoviť/spracovať	viesť/ovládať	revidovať/skontrolovať/prepracovať	komponovať/postavovať
vnímať	dosiahnuť/dokázať/docieliť postoj	manipulovať s vedením/poradenstvom	urobiť/vytvoriť/vyhotoviť	vynikať/prevyšovať	vymeniť/meniť/striedať	konštruovať/postaviť/vybudovať
poznať/uznávať/pripúšťať/zistiť	upevniť/zovrieť	pracovať/pôsobiť/fungovať pod kontrolou	dosahovať	vodiť/vykonávať/vykonať/predvídať		
vidieť/chápať/porozumieť		praktizovať/vykonať	hrať	riadiť		
vyčítať/pochopiť		opakovať/zreprodukovať	preukázať/ukázať	prekonať/zvládnuť		
zapáchať/cítiť vôňu		opraviť		organizovať		
zistiť chuť/ochutnať		vyskúšať/pokúsiť sa/snažiť sa		docieliť		
pozerať sa/obzerať/prezrieť si				zdokonaľiť		
pozorovať/dohladať				postupovať		
				zaoberať sa		

Príloha C

Kratwohlova taxonómia – aktívne slovesá pre oblasť postojov

postoje				
pozornosť/ láskavosť	odozva/reakcia	pripisovať hodnotu	riešiť konflikt medzi hodnotami	integrovať hodnoty
súhlasiť/chápať/ akceptovať/prijať	súhlasiť s/prijať niečo	adaptovať/uznávať/ schváliť	prispôbiť/adaptovať	pôsobiť na
priznať/pripustiť/ reagovať	odpovedať/reagovať	prevziať zodpovednosť	nastaviť/upraviť/ usporiadať	podporovať/zasadzovať sa o
pokúsiť sa	pomáhať/podporovať	vyvarovať sa/vyhnuť sa/ zabrániť	argumentovať/hádať sa	vyzývať/nabádať
preukázať výnosný obchod	staráť sa o/mať záujem o	chovať sa/správať sa/ fungovať podľa	usporiadať/dohodnúť sa/ upraviť	obhajovať sa/ brániť sa/ hájiť sa
venovať pozornosť/ dávať pozor	dorozumievať sa/ komunikovať	vybrať si/zvoliť si	vyrovnávať/udržiavať v rovnováhe	dokázať pomocou príkladu
všimnúť si/spozorovať	prispôbiť sa/vyhovieť	zaväzovať sa/dopúšťať sa	kategorizovať/utriediť	pôsobiť/ovplyvňovať
pripustiť/trpieť niekoho/znášať niečo	podriaďiť sa	žiadať/želať si	konceptualizovať/ ponímať	preukázať/opodstatniť správanie
	súhlasiť/dovoliť	nesúhlasiť/neschvaľovať	formulovať	udržiavať/zachovávať
	prispieť/prispievať	preukázať vernosť/ lojalitu	zokupovať/usporiadať/ triediť	servírovať/obsluhovať
	spolupracovať/ spolupôsobiť	vyjadriť/vyjadrovať	organizovať	podporovať/prispievať
	venovať sa	pomôcť/pomáhať	zoraďovať	
	nasledovať/vyplyvať	iniciovať/zaviesť	teoretizovať	
	poslúchnuť/pridržať sa niečoho	sklíbiť/spojiť		
	zúčastniť sa	ponúknuť/poskytnúť		
	spontánne čítať/ interpretovať	chváliť		
	byť zodpovedný/kladne reagovať	preferovať/ uprednostňovať		
	navštíviť/zavítať	odporovať/odolávať		
	prihlásiť sa/zúčastniť sa dobrovoľne	vyhľadávať/hľadať/snažiť sa/usilovať		
		podieľať sa		
		zobraziť nejakú vec/ záležitosť		
		zobraziť plynulé túžby		
		využiť zdroj na		