

Vlasta CABANOVÁ

**VYBRANÉ TÉMY
Z OBECNÍ DIDAKTIKY**

2022

1 OD VÝVINU DIDAKTICKÝCH TEÓRIÍ K SÚČASNEJ DIDAKTIKE

Všeobecná didaktika patrí medzi základné disciplíny systému pedagogických vied. Keďže je kľúčovou disciplínou, má podrobne spracovanú vedeckú teóriu.

Samotní vedci zaoberajúci sa didaktikou ju vymedzujú rôzne. Kým niektorí autori didaktiku považujú za *samostatnú vedu*, iní ju chápu len *ako teóriu*¹ (teória je len jednou z foriem vedy).

Didaktiku považujeme za tú časť pedagogických disciplín, ktorá sa zaoberá vzdelávaním i učebným procesom. Podľa Kaisera – Kaiserovej (2001) je didaktika transformáciou obsahov na vyučovacie predmety uskutočnená podľa určitých princípov a usilujúca sa o splnenie určitých zámerov.

V staršom období bola často označovaná aj ako teória rozumovej výchovy, v súčasnosti je vymedzovaná aj ako teória vyučovania, lebo svojim obsahom je zameraná predovšetkým na výučbový proces. Vo svojej podstate pojednáva o podstate vyučovania, o jeho cieľoch, o obsahu o vyučovacom procese, zásadách, metódach, princípoch, organizačných formách a prostriedkoch vyučovania.

Didaktika predstavuje obsahové jadro učiteľskej pregraduálnej prípravy základ aprobačnej kvalifikácie učiteľa. Jej zvládnutím adept učiteľstva spĺňa podmienky odbornej prípravy učiteľa na praktickú výučbu. Tento stav pripravenosti sa uskutočňuje nadobudnutím didaktických kompetencií predovšetkým za využitia tesného spojenia didaktiky a špeciálnych odborových didaktík jednotlivých predmetov:

všeobecná didaktika ↔ didaktika jednotlivých predmetov

všeobecná teória ↔ jedinečná prax

Pričom ide o obojsmerný, vzájomne sa ovplyvňujúci vzťah.

Etymologické korene pojmu samotného názvu „didaktika“ majú svoj základ, pôvod v starogréckom slove didaskein, didaskó = učím, poučujem. V historickom kontexte klasickej gréckej výchovy a vzdelávania (Paidea) mal pojem didaskein dvojaký význam:

1. ako *vyučovanie* – ako činnosť vychovávateľa, prípadne učiteľa (didaskolas, gramatikos)

¹ Teória je len jednou z foriem vedy. Prirodzeným vývinovým procesom sa teória stáva vedou. Veda je zložitý pomerne abstraktný myšlienkový systém zdôvodnených výpovedí vyjadrených vedeckým jazykom, aby sa niektorá teória stala vedou, musí sa značne obohatiť poznatkami, musí spĺňať kritéria vedeckosti: a to musí mať presne vymedzený predmet skúmania, metódy skúmania a teoretický systém (pozri bližšie práce Thomasa Khuna, 1963)

2. ako *učenie sa* – ako zámerná činnosť edukanta – žiaka.

Dvojitý význam pojmu poukazuje na súvislosť vyučovania a učenia sa, teda na zámernú činnosť učiteľov a činnosť žiakov. V dejinách vyučovania súvislosť spomenutých dvoch činností bola predmetom rozdielnych vzdelávacích a výchovných prístupov. V staršom období sa prikladala dôležitosť predovšetkým činnosti učiteľa, v období konca 19. a počas 20. storočia sa postupne obracala pozornosť na druhý prvok vzdelávacieho procesu a to na žiaka.

V histórii vývinu didaktických teórií máme niekoľko pozoruhodných osobností, ktorí rozvíjali myšlienky o spôsobe výučby – prvé didaktické teórie. V období rozkvetu gréckej filozofie to boli predovšetkým sofisti, potulní „učitelia múdrosti“, ktorí vyučovali za plat. Svojimi návrhmi zlepšili metódu vedenia filozoficko-vedeckých sporov, prepracovali výučbu viacerých predmetov, zaviedli výučbu praktických predmetov. Ako prví poskytovali vyššie všeobecné vzdelanie – encyklickú paideu (pozri bližšie Reble, 1995). Hovorili, že dokážu naučiť každého všetko, no predovšetkým to, čo to, čo človek potrebuje pre život (Srogoň, 1981, s. 31).

Niektorými otázkami vzdelávacieho procesu sa zaoberali aj veľkí myslitelia ako Sokrates (469 – 399 pnl.), Platón (424 – 348 pnl.), Aristoteles (384 – 322 pnl.), ktorý sa zaoberal aj vnímaním a myšlienkovými procesmi. V období rozkvetu rímskej ríše M.F. Quintilianus zhrnul všetko dovtedajšie vedenie. Pojem didaktika sa začal používať oveľa neskôr (42-118 pnl.)

Z histórie vieme, že pojem *didaktika* do pedagogiky zaviedol nemecký pedagóg Wolfgang Ratke (1571–1635) v roku 1613. Dôkaz o tom máme v dobovom spise Krištofa Helwiga a Joachima Junga: „*Krátka správa o didaktike, alebo umenie učenia Wolfganga Ratkého.*“

Aj keď jeho dielo obsahovalo viaceré zaujímavé didaktické myšlienky, Ratke bol považovaný na vizionára, pre svoje často až neuskutočniteľné nápady, aj za šarlatána.

Prenikavý vplyv na rozvoj teórie didaktiky mal jeho súčasník Jan Amos Komenský, ktorý Ratkeho didaktiku nikdy nečítal, čítal ale *Didaktiku* od Eliaša Bodina (1638). Sám je autorom *Didaktika magna*, ktorú viac krát prepravoval a považoval ju za jeho základné pedagogické dielo (pôvodná Česká didaktika mala 30 kapitol, po prepracovaní vznikla Veľká didaktika ktorá pozostávala z 33 kapitol). Kým prvý autor (Ratke) bol považovaný v svojej dobe za vizionára, Komenský bol uznávaným učencom i v najvyšších kruhoch i u vlád viacerých krajín kde ho pozývali k reforme tamojšieho školstva (pozri bližšie Cipro, 1989).

Vo *Velkej didaktike* J.A Komenský podal komplexný rozbor vyučovania. Obsah a zámer Komenský vyjadril takto: „v didaktike podávajúca všeobecné umenie učiť všetkých všetko, alebo spoľahlivý a vybraný spôsob, ako možno po všetkých obciach, mestách a dedinách niektorého kresťanského štátu zriaďovať také školy, aby sa všetka mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla vyučovať v náukách, zušľacht'ovať v mravoch, naplňať zbožnosť, a tak v rokoch dospievania stručne, príjemne a dôkladne sa naučiť všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život.“(1958)

Komenský chápe didaktiku širšie. Po prečítaní zistíme, že sa zaoberá:

- cieľmi a úlohami výchovy,
- otázkami obsahu vzdelávania,
- obsahom mravnej, telesnej, náboženskej výchovy (čo je v súčasnej pedagogike obsahom teórie výchovy),
- vyučovacími zásadami a princípmi,
- organizáciou školy a školskej sústavy

Pritom vo výklade svojej teórie analogicky použil *synkritickú metódu* – t.j. porovnával prírodné javy s výchovnými.

Z didaktického hľadiska najvýznamnejšou je 10. kapitola *Najnovšej metódy jazykov*, ktorá bola viac krát samostatne uverejnená pod názvom Analytická didaktika (v nej popísal až 187 didaktických zásad). V tejto práci J. A. Komenský pojem didaktika určil nasledovne:

1. didaktika je teória správneho vyučovania,
2. vyučovať znamená uspôsobovať, aby sa žiak učil s chuťou a dôkladne,
3. teória vyučovania znamená ovládať isté metódy vyučovania, a v opore o ne viesť žiaka k vedomostiam.

Komenského pedagogické práce z didaktickým zameraním prispeli k rozvoju didaktického myslenia a k rozvoju pedagogickej práce škôl. Ide najmä o :

Svet v obrazoch (ORBIS PICTUS), Škola hrou (SCHOLA LUDUS), Dvere jazykov otvorené (JANUA LINGUARUM RESERATA).

Zo všeobecnej didaktiky myšlienok sú významné:

„Vyučovanie má začínať od mladosti a má byť rozdelené do stupňov“

Komenský je zakladateľom triedno-hodinového vyučovania a škol. roka.

„prízvukoval potrebu slovo-názorného vyučovania“

„ vyučovanie treba začínať pozorovaním vecí a nie výkladom o veciach.“

Vyslovil mnoho pravidiel, pedagogických zásad:

- od jednoduchšieho k zložitejšiemu
- od blízkeho k vzdialenejšiemu
- od ľahšieho k ťažšiemu a pod.

Všetky myšlienky J. A. Komenského oceňuje i súčasná didaktika, preto dielo J. A. Komenského si zasluhuje našu trvalú pozornosť lebo je stále aktuálne.

Do histórie vývinu didaktiky sa zapísali viacerí ďalší veľkí myslitelia, filozofia, pedagógovia a učitelia, ktorí rozvíjali didaktiku a to zdokonaľovaním výchovno-vzdelávacieho procesu.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) bol predstaviteľom francúzskeho osvietenectva. Vo svojich prácach vyslovil myšlienku slobodnej výchovy (kritizoval učenie odtrhnuté od života: *učitelia učia len slová, slová a slová a vôbec nepoznajú žiakov* ani sa o nich nezaujímajú. Hoci neukázal žiadnu konkrétnu pedagogickú teóriu, jeho vplyv na didaktiku teórie bol obrovský, lebo upozornil učiteľov na potrebu spájania učenia so životom, zdôrazňoval význam aktivity dieťaťa a na učenie prácou.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) švajčiarsky pedagóg. Jeho didaktické postrehy vychádzali z vlastných skúseností v prácach *Ako učí Gertrúda svoje deti* a *Abeceda pozorovania*.

Z množstva cenných didaktických postrehov sú najvýznamnejšie v práci *Labutia pieseň*, kde kritizoval vtedajšiu školu, lebo v nej prevláda mechanické učenie a zanedbáva sa duševný vývin dieťaťa.

Jeho triádu tvorili *číslo, tvar, slovo*. Predstavovali základné elementy poznania a elementárneho vyučovania – znamenajú počítanie, meranie a ovládanie reči. Za hlavnú úlohu vzdelávania nepovažuje osvojenie si vedomostí, ale rozvoj myslenia.

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1861) bol najvýznamnejšou osobnosťou didaktiky 19. storočia, lebo „sa dopracoval k najrozvinutejšej predstave o vednej sústave pedagogického poznania“. Najvýznamnejšie diela:

VŠEOBECNÁ PEDAGOGIKA ODVODENÁ OD CIEĽOV VÝCHOVY

VŠEOBECNÁ PRAKTICKÁ FILOZOFIA

NÁČRT PREDNÁŠOK Z PEDAGOGIKY – toto dielo sa radí medzi najlepšie svojej doby.

Po obsahovej stránke delí pedagogiku na 2 časti:

1. teoretickú: tá obsahuje úvahy o vzdelanosti, prostriedkoch výchovy a organizácii školy (keďže tieto oblasti sa týkajú najmä psychológie nazýva ju psychologická pedagogika.

2. praktickú: tá udáva cieľ výchovy i očakávaný druh skúseností, ktoré chceme ním dosiahnuť praktickú pedagogiku možno nazývať aj aplikovanou a formulovanú do 3 zložiek v komponentov: vedenie, vyučovanie , mravná výchova (už sme si v dejinách spomínali, že cieľ videl v etike, prostriedky v psychológii.

J.F. Herbart – zakladateľ pedagogiky ako vedy.

Najznámejšie sú jeho 4 formálne stupne vyučovania:

1. jasnosť dôkladné zoznámenie sa s novým učivom napr. (výklad)
2. *asociácia* prepojenie nového učiva so starším učivom
3. *system*: zaradenie nového učiva do systému (závery, zovšeobecnenia, pravidlá)
4. *metóda*: praktické precvičovanie, využitie v praxi využitie nových poznatkov pri riešení úloh, cvičení a pod.

Aktivita na vyučovaní bola záležitosťou učiteľa. Samostatná práca žiakovi bola neprístupná. Štyrmi formálnymi stupňami Herbart vyjadril v tej dobe nový moderný didaktický postup realizácie vyučovacej hodiny .

No výchovno-vzdelávací proces musí reagovať a prispôsobovať sa zmeneným podmienkam, nemožno ho realizovať podľa nejakej predlohy, schémy, vždy presne tak isto rovnako. Preto najmä zásluhou predovšetkým nasledovníkov J. F. Herbarta, ktorí ním vytvorené formálne stupne uplatňovali nemene, neskôr obvinili zo schematizmu, verbalizmu – skostnatelosti. Pretrvávanie po sto rokoch už zastaralého spôsobu výučby odsúdilo najmä hnutie novej výchovy na konci 19. a na začiatku 20. storočia).

[Herkart robí na základe abstrakcií – pojmov, slov → bol idealista]

Adolf Diesterweg (1790-1866) nemecký pedagóg obohatil didaktické myslenie viacerými pokrokovými názormi. Často nazývaný učiteľom učiteľov, jeho práca je v nemecky hovoriacich krajinách cenená rovnako, ako práce J. A. Komenského. V práci *Príručka vzdelania pre nemeckých učiteľov* požadoval, aby vyučovanie bolo

- prirodzené
- dôkladné
- systematické a názorné
- aby aktivizovalo žiaka
- aby bola zabezpečená jednota materiálneho a formálneho vzdelávania

Diesterweg rozpracoval Pezztalozziho metodiku začiatočného vyučovania.

Slovenskí a českí pedagógovia, ktorí prispeli k rozvoju didaktiky:

Ján Ignac Felbinger: Kniha o metódach

Samuel Tešedík: Kniha k čítaniu a 1. začiatkom vzdelania školských dietok, usporiadaná podľa potreby evanjelickej mládeže

Daniel Lehotský: Kniha o múdrom a kresťanskom vychovávaní dietok

19. storočie

Gustav Adolf Lindner: Všeobecné výchovávateľství, Všeobecné vyučovateľství

Branislav Zoch, vo svojich prácach sa venovali didaktickým stránkam vyučovania, čím prispeli k rozvoju didaktike myslenia (boli autormi učebníc a metodických príručiek pre školy).

20. storočie

Otakar Kádner: Základy všeobecnej pedagogiky

Otakar Chlup: Stredoškolská didaktika

Václav Příhoda: Reformné hľadiská v didaktike

Ideológia novej didaktiky

Juraj Čečetka: Pedagogika

Príručný pedagóg. Lexikón (tam sa venuje didaktike)

Juraj Hronec: Vyučovanie a vyučovacia osobnosť

Juraj Brťko: Stručná didaktika pre učiteľov a kandidátov učiteľstva – (po vojne)

Ondrej Pavlík: Didaktika

Ďalší významní didaktici: Emil Stračár, Jan Velikanič,

Súčasní: Obdržálek, Cirbes, Š. Švec, J. Skalková, Kotásek

2 PREDMET DIDAKTIKY

Zjednodušene by sme mohli povedať, že predmetom didaktiky je školské vyučovanie. Popredný slovenský didaktik Štefan Švec hovorí: „didaktika je prevažne praktická, užitá, transdisciplinárna veda (náuka) o skúmaní a uplatňovaní zákonitostí plánovania, organizovania a vyhodnocovania ľudského a subhumánneho² učenia najmä však inštitucionálnej výučby akýchkoľvek predmetov plánovania, vychovávanía a vycvičovania akýchkoľvek subjektov učenia sa.“

Tabuľka jednotlivých stránok osobnosti žiaka podľa Š. Šveca (2007), v ktorej vidíme, na ktorú stránku osobnosti je didaktika zameraná:

Doména: (stránka, zložka osobnosti)	1.Kognitívna poznávací stránka osobnosti <i>Najprepracovanejšia oblasť škol. vzdelávania</i> DIDAKTIKA	Nonkognitívna doména osobnosti	
		2.Socioafektívna <i>(Školou zanedbávaná) doména</i>	3.Psychomotorická <i>(Školou zanedbávaná) doména</i>
Predstavuje:	Rozum a IQ	City a EQ	Fyzická aktivita
Stránka osobnosti sa prejavuje v produkte:	vedomosti	<i>postoje, vzťahy, charakter a vôľa</i>	<i>činnosť, zručnosti a návyky</i>
Procesy edukácie v ktorých sa produkty nadobúdajú:	vzdelávanie	<i>výchova</i>	<i>výcvik</i>

Hrubšie orámovaná je cieľová stránka osobnosti žiaka, ktorou sa prednostne zaoberá didaktika, aj keď dnes vplyvom trendov ako je emocionalizácia výučbových procesov (zážitkového vyučovania) sa do oblasti záujmu didaktiky dostala aj emocionálna stránka osobnosti žiaka.

Z uvedeného vyplýva, že didaktika je vedou o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a o procese učenia.

Pod procesom vyučovania rozumieme uplatňovanie metód, zásad, organizáciu práce a využívanie organizačných foriem vyučovania za použitia prostriedkov vyučovania.

² subhumánne učenie je učenie zvierat

Pod obsahom vzdelávania³ rozumieme to, čo sa žiak má naučiť.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že predmetom didaktiky je *výkonová* (normatívna) v modernom trende tvorivo-humanistickej školy i zážitková stránka vyučovania.

Didaktika dáva dve podstatné otázky:

1. Čo robiť (učiť)?
2. Ako robiť (učiť)?

Pri bližšom rozlíšení „*didaktika je veda o tom čo učíme a metodika o tom ako učíme*“ (Petersen, 1993, s. 17).

Úlohy didaktiky: skúmanie vzdelávacieho a učebného procesu. V oblasti učebnej činnosti je úlohou didaktiky rozpracovať problematiku zmyslového vnímania, rozvoja poznania prostredníctvom reči, osvojenie si poznatkov a zručností vlastnou skúsenosťou a napokon rozpracovanie získavania informácií vlastnou objaviteľskou činnosťou žiakov.

Ciele didaktiky: napomáhať žiakovi k sebarealizácii, aby mohol prežiť svoj život ako plnohodnotný (odporúčam doplniť z Burjana – Špánika o termín plnohodnotný život).

³ Obsah vzdelávania je často označovaný ako kurikulum, čo nie je správne, nakoľko pojem kurikulum je širší a jeho používanie nie je v pedagogických teóriách jednotné.

3 VZDELANIE AKO PRODUKT PROCESU VZDELÁVANIA

Za základné pojmy vzhľadom na orientáciu v problematike považujeme pojmy inovácia, ciele a obsah vzdelávania, vzdelanie a vzdelávanie, prostredie, škola, alternatívna škola, reformná škola, učenie ako činiteľ osobnostného rozvoja žiaka. .

Vzdelávanie je zámerným a dlhodobým procesom, prostredníctvom ktorého vzdelávaná osobnosť získava nové poznatky, nadobúda vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a charakterové vlastnosti, ktoré tvoria základ vzdelania.

V procese vzdelávania je dôležitá úroveň súčinnosti vonkajších podnetov a zladenia zámerného edukačného pôsobenia rovnomerne na všetky domény osobnosti. Iba tak sa osobnosť žiaka rozvinie harmonicky. V tomto zmysle komplexnosť výchovného, vzdelávacieho a výcvikového prístupu významne ovplyvňuje charakter a kvalitu výsledného stavu – vzdelania. Prehnaný dôraz alebo jednostranný rozvoj ktorejkoľvek z domén vedie k izolovanosti a strate flexibility vzdelania.

V historickom vývine ľudstva sa kritériá vzdelanosti neustále menili. Názory na kvalitné vzdelanie sa aj v súčasnosti v rôznych sférach spoločenského života podstatne líšia.

V histórii teórií vzdelávania dochádzalo i dochádza v rámci rôznych názorov k sporom o tom, čo skutočne dobré vzdelávanie predstavuje. J. A. Komenský patril medzi zástancov teórie spájania vzdelávania so životom a kultúrou spoločnosti, jej racionálnym fungovaním a mravným správaním (konaním): *„U národa dobrého vzdelania, keď sa dívame na poriadok, ktorý majú v správe verejných a súkromných vecí, všetko je ako v hodinách, kde keď sa jedno pohne, rozhýbe sa všetko, lebo koliesko ťahá koliesko, a to podľa počtu, miery a váhy“* (Komenský, 1956, s. 241). V kvalitnej príprave pre život, v dobrom vzdelaní vidí Komenský podstatu, základ spoločenského poriadku a práva v štáte. Vzdelávanie ako proces v spoločnosti je skutočne priamoúmerný sociálno-ekonomickým dôsledkom vedecko-technického a kultúrneho rozvoja.

Dobový ideál predstavy „dobrého“ vzdelania sa vplyvom spoločensko-politických pomerov menil. Napríklad aj v socialistickej pedagogike bol proklamovaný rozvoj a podpora všetkých stránok osobnosti žiaka rovnako (z hľadiska staršieho nesúrodého členenia; bližšie pozri Švec, 2001, s. 202) v oblasti rozumovej, mravnej, estetickej, telesnej a pracovnej výchovy, v zhode s orientáciou na prakticko-materiálne hodnoty ekonomickej základne socialistickeho systému a s dôrazom na praktickú pracovno-polytechnickú orientáciu všeobecného vzdelania (homo faber). Tento teoretický model

harmonického vzdelávania bol zdeformovaný vplyvom ideológie v duchu „morálneho kódexu budovateľa komunizmu“ a v skutočnosti sa dôsledne nikdy v praxi nerealizoval. Systém rozvoja jednotlivých druhov výchovy bol teoreticky pomerne detailne prepracovaný, ale v praxi sa realizoval len zlomok týchto zámerov. V skutočnosti bol spôsob školovania v slovenskom školskom systéme do roku 1989 prioritne zameraný na získavanie poznatkov a informácií. Rozvoj telesnej výchovy a dôraz na pracovnú a polytechnickú výchovu sa síce proklamoval vo všeobecnej dobovej teórii vzdelávania, ale učebné plány a osnovy v základných školách i jednotlivé vyučovacie predmety predimenzované učivom vyjadrovali zameranie na rozumovú stránku osobnosti žiaka – podporu proklamovaných trendov orientovaných na prax však nepotvrdili.

Tradičný, transmisívny spôsob výučby na všetkých školských stupňoch umožňoval predovšetkým rozvoj pamäťových schopností, poznávacej a intelektuálnej domény žiaka (*homo cogitans*). Úspešný žiak hodnotený stupňom 1 (výborný) bol charakterizovaný ako *„žiak, ktorý ovláda poznatky, fakty, pojmy, definície a zákonitosti, ktoré požadujú učebné osnovy, celistvo, presne a úplne a chápe vzťahy medzi nimi. Jeho ústny a písomný prejav je správny, presný a výstižný“* (Metodické pokyny MŠ SR pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ).

Názory na kvalitné vzdelanie sa v súčasnosti líšia v rôznych krajinách, kultúrach a spoločenských systémoch, líšia sa aj v rôznych sférach spoločenského života jednej spoločnosti. Profesor Wolfgang Brezinka (1996) upozorňuje na skutočnosť, že dnes, v období pluralisticko-individualistickej kultúry, je oveľa ťažšie než v období tradičnej kultúry určiť, čo máme rozumieť pod pojmom vzdelanie, to znamená, aké sú ideálne vlastnosti vzdelaného človeka a aký by mal byť hlavný cieľ výchovy vo všeobecnovzdelávacích školách. Najvyššie kladie „vyvážené“ vzdelanie ako určitý stav osobnosti, prejavujúci sa kultivovanosťou, osobnou kultúrou človeka. Slovo „vyvážené“ používa vo význame ako niečo proporcionálne zladené, jednotlivé k celkovému vyjadrujúce symetrickosť, rovnomernosť či harmonickosť zladenia jednotlivých prvkov celkového obrazu jednotlivých stránok vzdelania navzájom. Takéto všestranné kvality v pomernom zastúpení by mal človek v procese výchovy a vzdelávania nadobudnúť a prijať za svoje. Nevyvážená, rovnomerne nerozvinutá osobnosť je jednostranne rozvinutá individualita, ktorá v statickom pohľade pôsobí disharmonicky. V dynamickom pohľade takáto osobnosť nie je pripravená primerane riešiť problémy a adekvátne reagovať v rôznych životných situáciách a pod.

W. Brezinka nestanovuje požiadavky na takúto vyváženú výchovu a vzdelávanie, ani ich konkrétne nevymedzuje. Deduktívne sa môžeme dopracovať k premisám, ktoré a aké požadované vlastnosti túto kvalitu osobnosti vyjadrujú. Napriek významnosti vzájomného pôsobenia viacerých charakteristických znakov dobrého vzdelania najpodstatnejším prvkom v procese vzdelávania je výsledný produkt – vzdelanie, ktorý sa projektuje v *profile absolventa školy*. Pri vyváženosti jednotlivých stránok osobnosti a komplexnosti dobrého vzdelania rieši najmä otázku uplatniteľnosti a prospešnosti, užitočnosti jednotlivca v spoločnosti, ako i výsledky pôsobenia vzdelávania s cieľom rozvoja celistvej osobnosti jednotlivca smerujúcej ku kultivácii, ku kultúre ducha celej spoločnosti. O „vyváženom“ vzdelaní W. Brezinka (1996, s. 96) doslova hovorí:

„1. Nesmie v ňom chýbať nič dôležité či podstatné.

2. Jeho časti sa majú k sebe hodiť tak, aby tvorili jeden usporiadaný celok.“ Teda nejde len o všestrannosť vzdelania človeka, ale i o súlad, harmóniu osobnosti.

Za ekvivalent podobného významu môžeme považovať tradičné vymedzenie pojmom „harmonické vzdelanie“, vyjadrené v staroveku gréckou antickou kalokagatiou (harmóniou telesnej a duševnej krásy), ale i renesančným ideálom, či tým, čo bolo ešte v komunistickej pedagogike do roku 1989 prezentované ideálom všestranne rozvinutej osobnosti žiaka.

4 OBSAH VZDELÁVANIA

Obsah vzdelávania z pohľadu rôznych teórií (v rôznom pomere) vždy tvoria:

1. **Znalosti.** Procesy nadobúdania vedomostí tvoria prevažnú časť vzdelávacieho procesu v slovenských školách. Produktom týchto procesov (zameraných na kognitívnu doménu) sú vedomosti, znalosti, poznatky (popri mentálnych produktoch, ktoré sú výsledkom i spolupôsobenia inteligencie človeka). V klasickom ponímaní tvoria „základ vzdelávania, lebo práve vedomosti tvoria základ vedomostnej bázy človeka ako inteligentnej bytosti. Sú produktom kognitívnej domény osobnosti. Vedomosti sú prevažne kognitívne individuálne systémy predstáv a pojmov, teórií a komplexných štruktúr, ktoré si žiak osvojil vďaka školskému vzdelávaniu, vlastnému učeniu a iným vplyvom. Je výsledkom žiakovho vnímania, poznávania, zapamätávania, praktického experimentovania i životných skúseností“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1998, s. 279).

Niektorí autori venujúci sa tejto problematike (Horák 1984, Mojžíšek 1979, Švec 1995) charakterizujú vedomosti ako poznatky alebo znalosti. Predstavujú jeden z najčastejšie používaných pojmov. Cirbes (1990, s. 39) konštatuje:

a) *„Pojem vedomosť a pojem poznatok chápané v ich prvom význame ako subjektívizované poznatky sú pojmy totožné (synonymické).“* Rozdiel medzi nimi je vo vzťahu k učiacemu sa subjektu: *„Poznatky môžu byť na určitom subjekte nezávislé, zatiaľ čo vedomosti nikdy“* (Jankovcová – Průcha – Koudela, 1988, s. 13).

b) Vedomosti sú subjektívizované objektívne existujúce poznatky, t. j. tie, ktoré si človek sám osvojil v procese učenia (v jeho široko chápanom význame), čím sa stali súčasťou jeho individuálneho vedomia (prešli do dlhodobej pamäti človeka). Š. Švec ich charakterizuje ako znalosti:

c) *„znalosti všeobecných a špecifických informácií, napr. dát, značiek, schém, symbolov, melódií, veršov, názvov, faktov, princípov, zákonov, smerníc, noriem, pravidiel, kritérií, obyčají, mravov, zvyklostí, obradov, postupov, metodík, cieľov, výsledkov a ďalších obrazových, znakových, významových a psychických informácií (behaviorálnych) na pamäťové znovupoznanie a znovuvybavenie“* (1995, s. 97).

Znalosť i vedomosť sú v angličtine vymedzené jedným termínom „knowledge“. Význam vedomostí spočíva v tom, že poznanie vzťahov medzi faktmi, interiorizovanie poznatkov jednotlivcom, mení správanie žiaka.

2. **Spôsobilosti** – „*chápeme ako osvojený systém spôsobov, ktorými človek správne a pohotovo vykonáva určitú činnosť, pričom uplatňuje získané vedomosti, skúsenosti, schopnosti a ďalšie osobné vlastnosti*“ (Cirbes, 1990, s. 42). Ide o schopnosť subjektu vykonávať určitú činnosť. Môže to byť manuálna šikovnosť alebo aj intelektové, jazykové, rečové či myšlienkové spôsobilosti. V súčasnosti sú profesijné spôsobilosti označované aj ako kompetencie. Označujeme nimi určitý druh spôsobilostí, ovládanie ktorých oprávňuje osobu na výkon určitej činnosti, alebo pôsobenie v určitej profesii (napr. učiteľské kompetencie).

3. **Návyky** – považujeme za zvláštny druh spôsobilostí. Cirbes ich definuje ako „*zautomatizované spôsobilosti alebo ich časti*“ (1990, s. 44).

4. **Zručnosti** – chápeme ako psychomotorické schopnosti vyjadrujúce manuálnu šikovnosť. Výcvikom, opakovaním sa presnosť a kvalita vykonávaných zručností zlepšuje a zdokonaľuje.

5. **Schopnosti** – predstavujú „*súhrn interindividuálne odlišných, ale u každého jedinca relatívne stálych psychických dispozícií pre osvojenie činnosti, pre utváranie spôsobilostí*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 13).

6. **Charakter a postoje** – v procese školovania sú objektom pôsobenia aj tieto cieľové oblasti žiaka. Ide najmä o pestovanie vôle a čistoty charakteru, vytváranie a podpora pozitívnych vzťahov, formovanie postojov k okolitému svetu.

V rôznych teóriách vyučovania a vzdelávania sú podľa dôležitosti, akú jednotlivým častiam obsahu vzdelávania predstaviteľia jednotlivých smerov a krajín pripisujú, zastúpené v rôznom pomere. Predstaviteľia didaktického materializmu kládli dôraz na poznatky (ovládanie učiva), kým zástancovia didaktického formalizmu preferovali rozvoj rôznych stránok osobnosti žiaka a v didaktickom utilitarizme sa sústreďuje pozornosť na užitočnosť školského vzdelávania, na prípravu žiaka pre praktický život.

Konkretizácia obsahu vzdelávania v školskej edukácii je transformáciou obsahu kultúry spoločnosti do jednotlivých výučbových predmetov. Konkrétne sú vymedzené záväznými školskými dokumentmi, ktoré sú: učebné plány, učebné osnovy a učebnice (školské knihy). Aj keď sú učebné osnovy základných škôl charakterizované ako otvorený program, pre vyučujúcich pôsobiacich na týchto školách sú záväznou pedagogickou normou. Základné školy majú podľa dosiaľ platných predpisov povinnú 100 % kompatibilitu učebných plánov a osnov. Ich modifikácia je možná v rozsahu 30

%, a to iba v prípade, ak daná škola realizuje projekt schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky. „*Učebné osnovy je možné v tomto rozsahu upraviť a doplniť podľa konkrétnych (miestnych) podmienok*“ (Obdržálek, 1997, s. 53) a v súlade s typom projektu schváleného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky. Väčšia miera slobody v práci učiteľa je v stredných školách, kde si môže vyučujúci slobodne doplniť, modifikovať 30 % učiva obsahu predmetu podľa svojich predstáv, potrieb, miestnych podmienok, záujmu študentov.

V prevažnej väčšine štátov Európskej únie nadriadené štátne orgány základným školám v jednotlivých krajinách určujú štátne kurikulum, t. j. taký obsah vzdelávania, ktorý tvorí kmeňové (kľúčové) učivo v školách a je pre ne záväzný. V súlade s demokratizačným trendom sa uplatňuje snaha o uvoľnenie prísnej záväznosti školských dokumentov a 100 % kompatibility učiva v našich štátnych základných školách. Ide o vytvorenie slobodného priestoru na samostatnú tvorivú prácu učiteľa s ohľadom na individuálne záujmy detí. Preto v budúcnosti (v súlade s celosvetovými trendmi) je potrebné pre konkrétne podmienky štátnej školy vytvoriť podobný rámcový model obsahu vzdelávania, v ktorom sa stanovujú najdôležitejšie cieľové body, požiadavky a ktorý by mal programovo-orientačný charakter. Kmeňové učivo by bolo záväzný pre všetky školy príslušného typu a zaberalo by približne 60 – 70 % vyučovacieho času. Naplnenie zvyšných 30 – 40 % školského času by tvorilo školské kurikulum upravené podľa miestnych podmienok. Obsah vzdelávania by bol plne v rukách školy a tá si ho bude môcť upravovať podľa svojich potrieb a požiadaviek a podľa miestnych podmienok.

Kritika tradičného obsahu vzdelávania

Škola vznikla ako inštitúcia na prípravu mladej generácie na život v spoločnosti. Úlohou školy bolo a zostalo v prvom rade zabezpečenie prípravy na život v konkrétnych podmienkach v súlade celospoločenských a individuálnych potrieb jednotlivca. Škola by mala v procese edukácie jednotlivcovi cielene poskytovať príležitosti a situácie na formovanie takých vlastností, aby bol úspešný v živote.

Keď sa však pozrieme okolo seba, vidíme, že mnohí žiaci, ktorí hoci mali počas školskej dochádzky problémy s prospechom a základnou školou prechádzali len s ťažkosťami, v neskoršom živote sa aktívne zaradili do spoločnosti a sú úspešní. Naproti tomu mnohí úspešní žiaci, ktorí dosahovali vynikajúce školské výsledky, v neskoršom živote

nedosiahli v živote také dobré uplatnenie, ako by sme predpokladali na základe dosiahnutých výsledkov v škole. Mnohí absolventi napriek tomu, že boli v škole vynikajúci žiaci, v neskoršom živote nevyužili svoj potenciál. Život od nich vyžadoval niečo iné než škola.

V súvislosti s touto situáciou sa priam natíska otázka: pripravuje naša škola pre život? Je to, čo požadujeme od žiakov v škole, potrebné aj živote? Je to, čo ich učíme v škole využiteľné v ďalšom živote? Ak škola pripravuje pre život, potom by mali dobré známky (t. j. výborný prospech) znamenať, že žiak je dobre pripravený do života. Mala by platiť rovnica: dobré známky v škole = dobre pripravený na život = úspech v neskoršom živote. Ale táto rovnica neplatí.

Akých ľudí by mala škola vyformovať, aký by mal byť profil absolventa základnej školy, aby pomohol žiakovi zaradiť sa do širšej spoločnosti a byť úspešný v živote? Vlastnosti potrebné pre úspešný život človeka v súčasnej spoločnosti sú flexibilita, komunikatívnosť, asertívnosť, podnikavosť, samostatnosť, vybavenosť cudzími jazykmi apod. Spoločnosť potrebuje tvorivých, flexibilných ľudí, schopných kritického myslenia. Všeobecné požiadavky na výchovu a vzdelávanie vymedzuje všeobecná spoločenská požiadavka. Napriek tomu sa žiaci v dnešnej škole naďalej učia podriaďovať sa, rešpektovať autoritu, učia sa disciplíne a poslušnosti. To vedie žiaka často až ku konformite (či deformite), keďže žiaci sa boja povedať svoj názor, prípadne obhajovať svoje vlastné názory a postoje.

V skutočnosti sú vlastnosti, ako komunikatívnosť, empatia, schopnosť počúvať iných, schopnosť porozumieť sám sebe, znakmi emocionálnej inteligencie, ktorú pre úspešný život veľmi potrebujeme. Tradičná škola emocionálnu inteligenciu cielene nielen nemeria, ale ani nerozvíja! Akoby nepostrehla nutnosť zmeny v duchu súčasných trendov. Pritom *EQ je oveľa dôležitejšie ako IQ*, lebo je podmienkou úspešného a šťastného života.

Emocionálna inteligencia predstavuje rozvinuté emočné sebauvedomenie, zvládanie a tvorivé uplatnenie citov. Prejavuje sa aj rozvinutou empatiou – t. j. rozlišovaním emócií u druhých ľudí. *„Človek s emočnou inteligenciou sa ľahšie orientuje v medziľudských vzťahoch“* (pozri bližšie David Goleman, 1997).

Perspektívny trend vo vývoji vzdelávacích obsahov je zameraný na rozvoj takého vzdelania, ktoré odráža kultúru spoločnosti s cieľom predovšetkým rozvíjať a

kultivovať osobnosť žiaka. Podľa viacerých autorov (Petlák, Obdržálek, 2004) v tradičnom slovno-názornom vyučovaní v súčasnosti najviac prekážal:

1. *Encyklopedizmus* – žiak si osvojuje v škole veľké množstvo poznatkov, ktoré sú izolované. Tým sa jeho poznanie atomizuje, a v bežnom živote ich nevie použiť. Dnešný maturant má v niektorých odboroch väčšie vedomosti než univerzitný profesor pred 100 rokmi. Študenti s veľkým množstvom poznatkov sú chodiace encyklopédie.

2. *Verbalizmus* – súvisí s uprednostňovaním verbálnych (slovných) metód vo vyučovaní. Žiak si osvojuje množstvo teórie, no nie je vedený k jej praktickej aplikácii.

3. *Formalizmus* – vyskytuje sa, keď sa dostatočne nepoukazuje na využitie poznatkov v praktickom živote, ak sa používajú stereotypné vyučovacie stratégie bez ohľadu na dispozície žiaka a charakter učiva.

4. *Intelektualizmus* – dôraz sa kladie na rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, pričom sa zanedbáva afektívne a psychomotorické stránky osobnosti žiaka. Hlavnými metódami edukácie sú presvedčanie, moralizovanie, poučanie.

Podľa K. Rýdla (1995) najväčšie problémy základných škôl u nás sa týkali oblastí:

- prístupu k dieťaťu,
- organizácie vyučovania,
- problémov záujmovej diferenciacie,
- integrácie povinného školstva,
- zmien vzťahu školy a spoločnosti,
- kvalitatívnej zmeny v príprave učiteľov.

Takéto široké vymedzenie problémov charakterizuje potrebu zmeny celkového postoja spoločnosti k významu vzdelávania ako prípravy pre život. Hlavné nedostatky tradičnej školy, ktoré ju charakterizujú, sú: „*pamäťovo-reprodukčná škola, autoritatívne postavenie učiteľa, používanie donucovacích prostriedkov, relatívne stála organizácia vyučovacích hodín, vyučovania a školského roku, pevné učebné osnovy a plány tvorené „zvonku“ – mimo školy a direktívny spôsob riadenia a edukatívnych procesov*“ (M. Zelina, 2000, s. 13).

Potreba procesuálnej a obsahovej zmeny v slovenských školách

Vyučovací proces v tradičnom ponímaní predstavuje najmä jednotné (frontálne) vyučovanie s prevládajúcou klasickou transmisívnou koncepciou slovno-názorného vyučovania, s klasickou výučbou a výchovným pôsobením s prevládajúcimi metódami

kolektívnej výchovy. Modernizáciu v duchu transformácie umožnila zmena politického systému, demokratizácia pomerov a vzťahov jednotlivých sfér našej spoločenskej reality. Rozšírenie slobody občanov v politickom živote (účasť na správe vecí verejných) je určujúcou pre ich spokojný a zmysluplný život. Stupeň vplyvu občanov na politický život určuje mieru demokracie v štáte (Tóth, 1994, s. 38).

Demokratizácia a pluralita spoločenského života v posledných desiatich rokoch umožnila väčšiu demokratizáciu a pluralitu i v oblasti školstva. *„Demokratizácia školstva okrem iného predpokladá autonómnosť i samosprávnosť vzdelávacích inštitúcií a ich otvorenosť na vstup verejnosti do riadenia škôl a školských zariadení. Uvoľnenie prísne centralizovaného riadenia školstva vyúsťuje do postupnému vytvárania prostredia slobodnej ponuky vzdelávacích príležitostí, utvára podmienky na uplatňovanie práva slobodnej voľby vzdelávacej cesty a poskytuje výraznejšiu mieru účasti občanov na správe záležitostí výchovy a vzdelávania“* (Národný program výchovy a vzdelávania, 1994, s. 4).

Demokratizácia znamená i presun decíznej kompetencie v oblasti edukačných aktivít na nižšie stupne riadenia. *„Slovenská republika ako člen Rady Európy akceptuje dokumenty OSN a UNESCO, ktoré podporujú rozmanitosť foriem a druhov škôl a ich rovnocenné postavenie pred štátom“* (Hrubišková, 1996, s. 1).

Pluralizmus vo vzdelávaní predstavuje rozmanitosť ponuky ako protiklad predošlej povinnej jednotnej školy. Legislatívnou úpravou zákona č. 27 z r. 1984, čiastočne novelizovaného, v dnešnej podobe platného od 1. septembra 1990, sa vytvoril priestor na vznik viacerých súkromných a cirkevných škôl. Na Slovensku v tomto ovzduší priaznivom pre zmenu vznikli nové školy – viaceré súkromné, cirkevné, najmä základné a stredné, v menšom počte vysoké školy.

Uvoľnením centrálnych predpisov Ministerstvom školstva SR, posilnením právomocí riaditeľov škôl, vytvorením školských rád, podporou samostatnej práce učiteľov vznikli podmienky na transformáciu štátnych škôl. Viaceré školy reagovali na zmenené podmienky, snažili sa o sebavyjadrenie, získanie vlastnej „tváre“ inováciou obsahu vzdelávania, zavádzaním nových myšlienok, prístupov a metód výchovy a vzdelávania.

Medzi najdôležitejšie pozitíva v oblasti skvalitnenia školstva posledných desiatich rokov patrí:

– odideologizovanie škôl, zrušenie výchovy k vedeckému svetonázoru a povinného ideovopolitického vzdelávania učiteľov;

- vznik neštátnych škôl (cirkevných a súkromných), umožňujúcich realizovať zásady plurality vzdelávania;
- vznik niektorých alternatívnych škôl, vychádzajúcich najmä z filozofie progresivizmu a existencializmu;
- zníženie počtu detí v triedach materských škôl, posilnenie kompetencií riaditeľiek a vytvorenie priestoru pre poskytovanie logopedickej starostlivosti priamo v materskej škole;
- redukcia učebných osnov základných a stredných škôl z obsahovej stránky a získanie možnosti modifikovať časový rozsah vyučovania jednotlivých predmetov určenými učebnými plánmi o 10 % a obsah učiva jednotlivých vyučovacích predmetov až o 30 %;
- vydanie nových učebných plánov pre základné a stredné školy s dôrazom na posilnenie jazykového vzdelávania (vyučovanie cudzích jazykov) a profiláciu škôl prostredníctvom súboru voliteľných a nepovinných predmetov, čo umožňuje vnútornú diferenciaciu škôl s lepším zohľadnením záujmov žiakov;
- posilnenie environmentálneho vzdelávania;
- vypracovanie pedagogických dokumentov a výchovných programov zameraných na výchovu a vzdelávanie rómskych detí;
- vytvorenie vzdelávacích štandardov pre základné školy (Turek, 2001, s. 8).

V súčasnosti existujúce zdroje transformačných zmien v oblasti základného školstva môžeme rozdeliť z hľadiska pôvodu inovácií do dvoch základných skupín:

V prvej skupine sú zmeny, ktorých obsahom sú iniciatívy a námety pochádzajúce zo zahraničia. Túto skupinu tvoria alternatívne školy.

Viacere školy podstúpili inovačné zmeny, ale je na zváženie, či sa stali v pravom slova zmysle alternatívnymi školami. Druhy inovácií v základných školách:

a) Inovácia obsahu vzdelávania. Dosiaľ bolo možné doplniť učebné plány o nové učivo v rozsahu 30%. Obsah je implementovaný o inovácie domáceho pôvodu. Sem patria školy s rozšíreným vyučovaním ľudovej kultúry (regionálne školy), školy realizujúce projekty Zdravá škola, školy realizujúce rôzne environmentálne projekty napríklad Strom života, Živá voda, Stonožka, Náučný chodník a pod.

b) Inovácia formy vzdelávania. Predstavuje ju zmena stratégie, spôsobu, procesu a organizácie výučby smerom k forme zaujímavejšej pre žiakov. Sem patria projekty zamerané na zážitkovú stránku vyučovacieho procesu – projekty tvorivej dramatiky.

b) Inovácie obsahu i formu vzdelávania. U nás ich predstavujú rôzne domáce modifikácie alternatívnych škôl, napr. projekt Otvorenej spoločnosti Škola dokorán, projekty modelov ITV realizované prostredníctvom Nadácie S. Kovalíkovej na Slovensku, projekt Orava a pod.

„Čisté alternatívne školy existujú vo svete iba v obmedzenom počte s rôznou mierou uznania štátom“ (Rýdl, 1993, s. 16). Jedným z vážnych dôvodov nevytvárania škôl tohto typu u nás je okrem záväznosti učebných osnov pre štátne školy nepomerne väčšia časová, priestorová, finančná a personálna náročnosť zavádzania takýchto projektov do praxe. Viacerí autori ako druhý vážny dôvod uvádzajú nepripravenosť našich detí a učiteľov na mieru slobody, ktorú takéto školy poskytujú. Spoločenská a ekonomická situácia neumožňuje realizáciu projektov alternatívnych škôl vcelku. V našich podmienkach je preto oveľa dôležitejšie transformovať tradičné štátne školy. Alternatívne školy sú pre štátne školy zdrojom inovácií v niektorých prvkoch, najmä v organizácii práce a netradičných metódach, ktorými môžu základné školy obohatiť svoj edukačný proces. Keďže v tejto skupine inovácií sú zastúpené štátne základné školy, ktoré majú učebné osnovy záväzné, nepreberajú modely vyučovania zahraničných škôl vcelku, ale preberajú len niektoré prvky alternatívnych škôl.

Veľký záujem slovenských učiteľov o uplatnenie alternatívnych modelov v našich školách a ich orientácia na tieto zdroje súvisí – okrem politických podmienok a našej momentálne výhradnej orientácie na ekonomicky vyspelé západné krajiny (očarenie západnou kultúrou) – s tým, že do roku 1989 boli alternatívne prístupy vo vyučovaní na našich školách zakázané. Záujem je podmienený i reklamou, ktorej sa alternatívnym školám dostáva prostredníctvom propagácie moderných trendov vo výchove a vzdelávaní, vydávaním veľkého množstva kníh, odborných i populárno-náučných publikácií s touto tematikou.

Pod vplyvom zahraničných škôl, najmä alternatívnych vzorov a projektov, boli navrhnuté a realizované viaceré čiastočné zmeny v práci štátnych základných škôl. Sem patria projekty PHARE, školy prepojené na nadácie a školiteľov v zahraničí (preberajúce prvky ITV, program F.A.S.T., projekt ACE, projekt Iowa – Orava, školy ovplyvnené waldorfskou a montessoriovskou pedagogikou, školy uplatňujúce prvky Zsolnayia a Tolnayiovej). Tieto zahraničné modely poskytli našim učiteľom teoretický základ pre inovačnú zmenu, v praxi si ich pritom prispôbili podmienkam konkrétnych škôl.

Druhú skupinu škôl realizujúcich zmeny tvoria regionálne školy a školy ľudovej kultúry. Tento typ škôl prešiel zmenami, ktoré vyvolali iniciatívy z vnútra slovenskej spoločnosti, a vychádza zo štúdií a odborných prác vedcov, odborníkov, analytikov z rôznych oblastí, zaoberajúcich sa problematikou rozvoja slovenskej spoločnosti (Findor, Voda).

Väčšina učiteľov na Slovensku i v období socializmu pracovali kvalitne a s veľkým zánietením. Napriek obmedzenému prístupu k najnovším informáciám, napriek tomu, že nemali možnosť porovnávať výsledky svojej práce s pokrokovými zahraničnými prúdmi a odborníkmi z viacerých krajín, vysokoškolskí učitelia, vedeckí pracovníci vlastným úsilím intuitívne vypracovali viaceré pokrokové koncepcie a realizovali pozoruhodné zámery porovnateľné s prácami zahraničných odborníkov. Učitelia všetkých stupňov vlastným snažením v rámci možností (legislatívnych, spoločenských) danej doby realizovali a modernizovali tradičné vyučovanie. V snahe urobiť vyučovanie zaujímavejším realizovali čiastkové pokusy a realizovali metódy, formy a koncepcie, ktoré zvyšovali efektívnosť vyučovania. Pod koncepciou rozumieme uplatňovanie osobitostí v prístupe k vyučovaciemu procesu, obsahu vzdelávania, cieľom vyučovania, k inštitucionálnej štruktúre, k organizácii, k sledu jeho jednotlivých etáp a chápaniu žiaka v tomto procese. Z hľadiska hodnotenia procesuálnej stránky vyučovania sledujeme:

– *normatívne hľadisko* (čo má žiak vedieť). Predstavuje kriteriálne požiadavky (v oblasti fyzickej kondície a psychického výkonu) kladené na žiaka v škole. Ide o výkony a normy v kognitívnej ale i psychomotorickej oblasti, ktoré musí žiak zvládnuť, aby postúpil do vyššieho ročníka. V tradičnej pedagogike bolo toto hľadisko procesuálnej stránky uprednostňované.

– *zážitkové hľadisko* (akým spôsobom sa to žiak naučí, čo pri tom prežíva). Predstavujú ho metódy, stratégie a prístupy, akými žiak nadobúda poznatky s poznaním vyučujúceho, čo počas tohto procesu prežíva. Dôraz je kladený na učenie na základe vlastného záujmu, vnútornej motivácie, na učenie s radosťou.

Inovácia školy znamená modernizáciu obsahu alebo procesu vzdelávania z pohľadu určitej koncepcie či filozofie vzdelávania zameraná cielene smerom ku kvalitatívnemu zlepšeniu obsahu alebo formy. „*Inovácie vo vzdelávaní predstavujú súhrnné označenie pre nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia zavádzané*

zvlášť v obsahu vzdelávania a organizácii vzdelávacieho procesu. Rôzne inovácie zavádzajú ako štandardné, tak alternatívne školy“ (Průcha, 1998, s. 91).

Na Slovensku dochádza k špecifickej situácii. Ako reakcia na doteraz dlhoročne existujúci jednotný školský systém sa všetky iniciatívy a zmeny, ktoré v podmienkach plurality po roku 1989 vznikli, nazývajú alternatívne školy (i keď v predošlej kapitole sme vysvetlili, že nejde o alternatívu v pravom slova zmysle): *„Zaradujú tam aj také školy, ktoré uplatňujú nový alebo menej rozšírený variant učebných plánov (napr. školy s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov), používajú netradičné učebnice, žiakov hodnotia verbálne, zaradujú nové voliteľné predmety“ (Hrubišková, 1996, s. 4).*

Inovačné kompetencie učiteľa. Keď porovnáme pracovné úlohy, ktoré stáli pred učiteľom v období do roku 1989, s tými požiadavkami a nárokmi, ktoré stoja pred súčasným učiteľom dnes, musíme jednoznačne konštatovať, že v súčasnosti sú požiadavky kladené na prácu učiteľa nepomerne vyššie než pred pätnástimi rokmi. I keď i v tom čase boli nároky na odbornú učiteľskú prípravu vysoké, prostredie, do ktorého prichádza absolvent učiteľskej fakulty dnes, je nepomerne zložitejšie a mnohotvárnejšie, pomery vo vzdelávacích inštitúciách sú oveľa komplikovanejšie, než tomu bolo pred rokom 1989. Na tieto zásadné zmeny reagovali a reagujú i fakulty pripravujúce učiteľov, a to svojou snahou o aktualizáciu profilu absolventa učiteľského štúdia.

Už spomínaný rok 1989 bol prelomový. Z hľadiska vtedajšej spoločenskej potreby dovtedy roky dobre fungujúci systém formálneho vzdelávania už v žiadnom ohľade nepostačoval, pretože s rozvojom trhovej ekonomiky po roku 1989 sa zásadne zmenil dobový cieľ výchovy, a tým aj spoločenské požiadavky. Zmena spoločenských podmienok sa následne premietla do požiadavky systémových zmien nasmerovaných k poskytovaniu nového, upotrebitelnejšieho vzdelávania pre život a jeho lepšie uplatnenie v nových spoločenských podmienkach.

Reforma školského systému je realitou. Zo strany Ministerstva školstva SR boli vydané viaceré systémové opatrenia evidentne smerujúce k snahe o vytvorenie podmienok na tvorivú prácu učiteľov. Porovnajme – kým donedávna možnosť inovovať bola aktuálna len v prípade, ak škola, na ktorej učiteľ pôsobil, realizovala projekt schválený samotným Ministerstvom školstva SR, proces schvaľovania predstavoval pomerne zdĺhavú procedúru a väčšinu učiteľov od cesty zmeny odrádzal, v súčasnosti so schválením kompetenčného zákona (ktorý nadobudol platnosť 1. 7. 1992 a nastúpil už do tretieho

roka svojho plnenia), sa situácia s možnosťami inovovať zlepšila – vytvoril sa legislatívny i časový priestor pre tvorivé aktivity učiteľov. Úradná procedúra schvaľovania projektu sa značne skrátila. Legislatívnymi postupmi, ale aj zásluhou riaditeľov škôl sa vonkajšie podmienky zmenili smerom k väčšiemu priestoru na inováciu. Teraz je dôležité postupne upraviť aj vnútorné podmienky, lebo zásadné zmeny sa musia odohrať v škole – ona je centrálnym miestom reformy. Reálne ich predstavuje obojsmerná zmena (reláciou k rodičovskej základni i celej verejnosti), ale i dovnútra najmä introspekciou vo vzťahu k učiteľom a žiakom a saturácii ich individuálnych potrieb a záujmov.

Vo vzdelávacom procese ide v prvom rade o zmenu relácií v prístupe k poznatkovej báze vymedzenej učebnými osnovami, čo sa prejavilo v nutnosti vymedziť v (neustále sa rozširujúcom) obsahu vzdelávania nosné (kľúčové) učivo v jednotlivých výučbových predmetoch. Práve ovládanie základného učiva by sa vyžadovalo ako základné od každého žiaka. Súčasne je dôležité konečne opustiť nepotrebné, zaťažujúce, príliš podrobné učebné texty, prípadne ich vyčleniť do doplňujúcich školských kníh. Dúfame, že sa to s prispením kurikulárnych rád podarí. Zároveň je nutné inovovať i procesúalnu stránku vzdelávania pri uplatňovaní individuálneho prístupu smerom k zaujímavejším metódam (pre žiakov) a uprednostňovaním moderných aktivizujúcich stratégií a metód. Takéto inovačné zmeny je možné skutočne realizovať v širšom meradle len po systéme cyklických školení pre učiteľov zacielených na inováciu a tvorbu projektov... Je to predovšetkým z toho dôvodu, že proces reformy a inovácie je nepreskúmaným procesom i pre samotných realizátorov, lebo väčšina našich učiteľov sa dosiaľ inováciami nezaoberala – ani na to nemala príležitosť (vekový priemer učiteľov na Slovensku je okolo štyridsaťpäť rokov), preto je zvyknutá spoliehať sa na predpísané učebnice a metodické príručky.

Ale i tak, nie škola, ale učiteľ sám na základe slobodného rozhodnutia v decíznom procese pri plánovaní a realizácii výučby rieši závažnú dilemu:

- buď bude realizovať výučbu svojho predmetu podľa klasických časovotematických plánov, overenými prístupmi (tak ako jeho predchodcovia),
- alebo sa stane inovátorom, ktorý do obsahu svojho predmetu implementuje vlastné nové, pre žiakov zaujímavé témy a námety a poskytne im tak nové príležitosti na sebarealizáciu a zapojenie sa do netradičných aktivít, ktoré im umožnia prežiť osobné zážitky a skúsenosti ktoré sú z hľadiska učenia najhodnotnejšie.

Profesijná sloboda na tvorbu a sebarealizáciu prináša so sebou zároveň aj zodpovednosť v ponímaní akontability ako *adresnej zodpovednosti učiteľa za kvalitu poskytovaného vzdelávania pred vzdelávacou inštitúciou* (Švec, 2002 s. 155), ale i pred rodičmi i širšou verejnosťou. Učiteľ sa nemôže skrývať za vzdelávaciu inštitúciu (a vzdelávacia inštitúcia za okres či kraj), jeho práca ako i práca konkrétnej vzdelávacej inštitúcie je priamo hodnotená a musí niesť zodpovednosť za to, ako vzdeláva, za kvalitu služieb.

V mnohotvárnosti praxe a v súvislosti s vytvorenými možnosťami na realizáciu učiteľskej profesie vystupujú do popredia nové požiadavky na odborné spôsobilosti učiteľa, prejavujúce sa rozširovaním požiadaviek. Rozvíjanie týchto kompetencií si vyžaduje cieľavedomú *odbornú prácu učiteľa na sebe* – v samoštúdiu, sebvzdelávaní a procese autokreácie. To nie je všetko. Súčasne tento dlhodobý proces zahŕňa podstatne väčšiu starostlivosť o zdravie v chápaní upevňovania fyzickej a duševnej kondície, ale i celkovo pestovania aktívneho prístupu k životu. Učiteľ musí cielene podporovať *invenčné mechanizmy a vlastnú senzibilitu a tvorivosť* (Drotárová, 1997, s. 15), vedecky sa obohacovať, študovať najnovšie vedecké a odborné práce i aktuálnu literatúru svojho odboru.

Učiteľská inovačná kompetencia (ako osobitný druh odbornej spôsobilosti) je v súčasnosti jedným zo základných predpokladov dobre zrealizovaného výučbového predmetu. Pri realizácii inovácie veľa záleží na osobnosti učiteľa, veď práve jeho osobnostné kvality dávajú spracovaniu a predkladaniu obsahu výučbového predmetu žiakom osobité zafarbenie. Úzko súvisí s tvorivými procesmi ale i odvahou, odhodlaním na zmenu. Vhodným výberom aktivít môže učiteľ pomocou týchto inovatívnych prostriedkov:

- podporovať zvedavosť a vnútornú motiváciu;
- podporovať samostatnosť a vytrvalosť pri riešení úloh;
- rozvíjať rečové a komunikačné schopnosti žiakov;
- rozvíjať hudobné a pohybové schopnosti, hudobný cit, zmysel pre rytmus a takt;
- rozvíjať estetické cítenie a vkus;
- zdokonaľovať manuálne zručnosti a praktický výcvik.

Inovačná kompetencia zahŕňa v sebe prvok *vedy* – vedecké poznatky z rôznych disciplín a vedných odborov a zároveň predstavuje *schopnosť* učiteľa tieto vedecké poznatky metodicky správne aplikovať do reality, praxe školy. Treťou súčasťou

inovačnej kompetencie je *zodpovednosť* učiteľa vykonávať odborné kompetencie v rovnakej kvalite po celý čas jeho pedagogického pôsobenia. Do popredia vystupuje osobitá schopnosť učiteľa pracovať na projektoch, čo umožňuje zaujímavo sprostredkovať žiakom nové témy, získať žiakov pre nové aktivity a činnosti.

Prvotným v tvorbe projektu základnej školy je vymedzenie potrieb. Učiteľ – tvorca zamýšľaného projektu najskôr zvažuje momentálny stav. Berie do úvahy, aký je deficit, čo potrebujeme dosiahnuť. Zamýšľa sa, čo potrebujú poslucháči, aké sú ich záujmy a potreby i aká je momentálna úroveň ich poznania. Výsledkom je vytvorenie predstavy a následne zámeru, ktorý by mal byť výslednicou zladených individuálnych potrieb jednotlivca s celospoločenským zámerom. Zo strany učiteľa je pri zavádzaní inovácií do edukačného procesu z didaktického hľadiska dôležité:

- dôkladné poznanie metodiky predmetu,
- sledovanie a poznanie aktuálnych odborných a vedeckých prác,
- poznanie záujmov a individuálnych potrieb žiakov,
- poznanie miestnych prírodných a sociálnych podmienok.

Prax učiteľa v základnej škole realizujúcej rôzne výučbové projekty vyžaduje určitú prípravu. Pri práci na projekte sa od učiteľa očakáva i štúdium aktuálnej odbornej literatúry podľa zamerania projektu, spracovanie textov, podchytenie zaujímavých tém a problémov, ale i dopracovanie metodických materiálov – vybratie typických ukážok na demonštráciu niektorých prác súvisiacich s problematikou. *Preto všetky inovačné kompetencie sú zároveň i rastovými kompetenciami.*

Problémy súčasného obsahu vzdelávania

Vzdelanie by malo byť mladému človeku poskytnúť spôsobilosti, ktoré potrebuje pre úspešný život. Ako vážny problém súčasného procesu vzdelávania sa javí *narastajúce množstvo poznatkov v učebniciach*, ktoré musí žiak v procese vzdelávania zvládnuť, čiže osvojiť. Je tu rozpor medzi informačnou explóziou – narastajúcim množstvom poznatkov a obmedzenou kapacitou ľudskej pamäti: *„Počiatočná eufória z encyklopedického vzdelania začala postupne prerastať do problému jeho psychického zvládnutia. Problém existuje dosiaľ a prejavuje sa intenzifikačnými, extenzifikačnými a racionalizačnými prístupmi človeka k osvojeniu si poznatkov“* (Grác, 1997, s. 13). Tieto negatívne trendy možno vyjadriť ako tlak na osobnosť v procese učenia:

a) *Intenzifikačný prístup* vyjadruje, že nadobúdanie veľkého množstva poznatkov si vyžaduje aj primerane veľké množstvo vynaloženej psychickej energie. Psychická záťaž je čoraz častejšie zameraná nielen na kapacitu pamäti, ale i na vyššie myšlienkové operácie a dĺžku sústredenej pozornosti človeka. (Preto dávať dôraz na vyvážené vzdelanie znamená mať na zreteli aj ochranu človeka pred presýtenosťou informáciami a učenia i napriek tomu, že tieto informácie a učenie sľubujú získať akokoľvek hodnotné vedomosti a schopnosti.)

b) *Extenzifikačný prístup* je vyjadrením veľkého množstva času, ktorý človek potrebuje, aby si osvojil a aktualizoval množstvo poznatkov potrebných pre život. Táto požiadavka v súlade s rozširovaním vzdelanostnej bázy vedie k predlžovaniu obdobia štúdia aj do času po ukončení formálneho vzdelávania, do stredného až vyššieho veku, teda k permanentnému celoživotnému vzdelávaniu.

c) *Racionalizačný prístup* v praxi znamená úsilie spoločnosti inštitucionálne vyriešiť intenzifikačný a extenzifikačný problém rozširovania vzdelania: „*Zvyšovanie nárokov rieši predlžovanie detstva predlžovaním školskej dochádzky. Považuje sa to za najúčinnjší spôsob, ako, okrem iného, čeliť aj narastajúcemu preťažovaniu žiakov a študentov*“ (Grác, 1997, s. 13).

Slovenské školy poskytujú absolventom množstvo vedomostí, poznatkov, informácií, faktov o okolitom svete, no v preplnenom učebnom pláne neostáva čas na rozhovor, na formáciu, na výchovu žiakov. Pritom ide o významnú súčasť edukácie, lebo obsah výchovy a vzdelávania je prostriedkom kultivácie človeka, ktorý odráža nielen úroveň poznania, a ale aj významné sociálne skúsenosti, čím zabezpečuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti. Reflektuje systém hodnôt, ideí a sociálnych vzorcov správania, kultúrne tradície, vedecké a umelecké poznanie, potreby sociálno-politické, ekonomické.

Vzdelávanie v zmysle rozvoja rozumovej (kognitívnej) zložky osobnosti už na úrovni základného školstva má u nás hlboké korene, historickú tradíciu. Obsah, rozsah a formu výchovy a vzdelávania si každá krajina utvára sama, na základe svojich špecifických podmienok a tradícií. V kultúrnych kruhoch jednotlivých skupín krajín (anglosaské, latinsko-americké a po nemecky hovoriace krajiny) sa uplatňujú rôzne predstavy vzdelania.

Jan Průcha (1997) uvádza, že *vzdelávanie* sa používa ako termín označujúci súhrnne jednak výchovné, ako aj vzdelávacie pôsobenie. Uvádza viacerých anglosaských autorov

zastávajúcich tézu, že *veľa ľudí síce prejde školou, ale vzdelaní nie sú*. Takéto chápanie poslania učiteľa v procese vzdelávania súvisí so zameraním školského systému anglosaských krajín, ktoré popri učiteľskom „vyučovateľskom“ pôsobení kladie dôraz na sociálne a tútorské poslanie učiteľa. U nás sa stretávame s trendom skôr opačným: naše školstvo poskytuje absolventom množstvo poznatkov, a v preplnenom učebnom pláne akosi neostáva čas na rozhovor, na formáciu, na výchovu žiakov. V procese vzdelávania celkove absentuje priestor na hlbší záujem o žiaka ako osobnosť, o jeho problémy a záujmy. Chápanie vzdelávania v zmysle rozvoja predovšetkým rozumovej (kognitívnej) zložky osobnosti žiaka už na úrovni základného školstva má u nás hlboké korene. Obsah, rozsah a formu výchovy a vzdelávania si každá krajina utvára sama na základe svojich špecifických podmienok a tradícií.

5. Výhovné a vzdelávacie ciele

Obsah vzdelávania určuje výhovné a vzdelávacie ciele. Slovo „ciel“ vyjadruje očakávaný, predpokladaný výsledok. Svojou podstatou je kultúrno-spoločensky a historicky podmienený: „*Výhovný cieľ je kategória historická, mení sa s epochou, štátom a národom, filozofiou i kultúrou*“ (Jůva, 1997, s. 34).

V edukačnom pôsobení vyjadruje hlavný cieľ následne i čiastkové ciele, ktoré tomuto očakávanému výsledku predchádzajú. Vo vzťahu k obsahu vzdelávania sú ciele vyjadrené v hierarchickej štruktúre, a to na najvyššej úrovni celospoločenským, všeobecne vymedzeným cieľom, na strednej úrovni čiastkovými cieľmi, ktoré sa smerom dole rozbiehajú, a na najnižšej úrovni sa konkretizujú jednotlivými cieľmi vyučovacej hodiny podrobne špecifikovanými podľa zamerania (teórie vzdelávania). Ciele sú určujúcimi pre výber obsahu vzdelávania, jeho premenu, tvorbu i realizáciu.

Spôsob a kvalitu realizácie cieľov obsahu vzdelávania významne ovplyvňuje osobnosť učiteľa, kvalita jeho vysokoškolskej prípravy, ako i každodenné úsilie a reflexia o vlastnom učiteľskom pôsobení.

Práca s cieľmi. V situácii, keď učiteľ uvažuje o žiakoch, v etape prípravy, je dôležité podrobné naplánovanie, rozpracovanie a aj dôsledné kontrolovanie naplňovania cieľov: „*plánovanie má malý zmysel, keď výsledky nie sú kontrolované*“ (Schwalbe, 1995, s. 36).

Etapu plánovania, priebežnú a spätnú kontrolu by nemal pri zavádzaní inovácie podceňovať žiadny učiteľ – plánovanie totiž predstavuje takú vôľovú aktivitu, ktorá je pre správnu realizáciu inovácie (metódy, projektu) nevyhnutná. Keď si uvedomíme, že je potrebná dôkladná podrobná písomná príprava na každú hodinu i bežná *hodina realizovaná bez prípravy je odsúdená na neúspech* (Petty, 1996). O to viac je dôležité podrobné rozpracovanie cieľov pri novátorskej, priekopníckej práci. Nedostatočné plánovanie má za následok improvizáciu, čo v praxi znamená neistotu a chaos. Plánované tolerancie predstavujú odchýlky v realizácii od pôvodného plánu. U krátkodobých plánov môže byť tolerancia malá, u dlhodobých plánov môžu byť plánovaná tolerancia väčšia.

Vytvoreniu inovačnej zmeny teda predchádza dôsledné vytýčenie cieľov najskôr na základe kognitívnej taxonómie cieľov, t. j. vymedzenie jednoduchších úloh a postupné zaraďovanie náročnejších úloh zameraných na používanie vyšších myšlienkových

operácií – až po najvyššie zamerané na hodnotenie a sebahodnotenie žiaka. Často sa zabúda na vymedzenie cieľov v nonkognitívnych doménach žiackej osobnosti, ktoré sú dôležité pre formovanie charakteru a pozitívnych postojov k okolitému svetu.

Spoločnosť v súlade so svojimi potrebami a ideálmi vyjadruje požiadavky na jednotlivca v oblasti formálneho vzdelávania predovšetkým prostredníctvom obsahu vzdelávania v systéme štátnych škôl.

V realizačnej forme sa obsah vzdelávania prezentuje žiakom v určitej podobe (prednáškou, filmom, demonštráciou a pod.). V tejto forme sa môže viac-menej odlišovať od svojej statickej (normovanej) formy, môže dochádzať k jeho modifikáciám (situačne podmieneným), prípadne aj *deformáciám a chybám* (Průcha, 1997, s. 229). Javy vystihujúce aj nežiaduce prvky obsahu vzdelávania sú v Európskom pedagogickom tezaure vymedzené termínom *skryté kurikulum* (Walterová, 1994, s. 14). Toto označenie významovo vymedzuje a zahrňuje všetky významné javy a skúsenosti, ktoré žiaci, študenti v procese nadobúdania vedomostí, zručností získali, osvojili si alebo zažili, aj keď neboli priamo vymedzené v cieľoch edukácie. Pri zostavovaní obsahu vzdelávania sa musia brať do úvahy viaceré hľadiská.

6. Podmienky vzdelávania

V prostredí sa prejavujú rozličné vplyvy a pôsobenia, vzťahy, postupy a činy, ktoré výrazne ovplyvňujú formovanie a proces utvárania osobnosti jednotlivca. Pozitívne stimuly z prostredia podporujú zdravý rozvoj osobnosti žiaka a predstavujú základnú podmienku rozvoja osobnosti s jej potencialitami. Na druhej strane, zlé, nevhodné materiálne a sociálne prostredie (podnetovo chudobné, alebo podnetovo presýtené) sa prejavuje na zdravotnom stave, psychickom a fyzickom zdraví človeka – zaostávaním vo vývoji v podnetovo chudobnom prostredí, alebo únavou a vyčerpanosťou v podnetovo presýtenom prostredí.

Nechceme zasahovať do zásadných sporov medzi nativistami a empiristami⁴, nebudeme hovoriť o miere vplyvu prostredia a dedičnosti na formovanie osobnosti. Našou snahou je poukázať na významný faktor, vo vzťahu jednotlivca k svetu ovplyvňujúci mieru pretvárania skutočnosti, a tým je vlastný *aktívny prístup (angažovanosť)* človeka k prvotnému prostrediu, rodine a užšej spoločenskej komunite, svojej ulici a obci, k rodisku, ku krajine.

„Vyučovanie alebo odovzdávanie vedomostí má zmysel iba v nemennom prostredí. Ale ak existuje nejaká pravda, tak je ňou to, že žijeme v prostredí, ktoré sa neustále mení“ (Rogers, 1995, s.178). C. Rogers vystupoval proti spôsobu výučby, proti tradičnému transmisívnemu systematickému vzdelávaniu v školskom prostredí. Výchovno-vzdelávacie pôsobenie učiteľa smerom k žiakom považoval za interakciu bezvýznamnú pre ich učenie a budúci život. Podľa Rogersa každý človek sám najlepšie cíti a vie zhodnotiť, čo je preň významné, z tohto dôvodu má v procese učenia význam len vlastná aktivita jednotlivca.

Dynamickosť, mnohotvárnosť foriem a neustála zmena prostredia je dôvodom, prečo nie je možné vytvoriť univerzálne pravidlá pre prístupy, spôsoby a výcvik jednotlivca na život v konkrétnom prostredí. Človek ako osobnosť vo svojom vývine od narodenia prechádza dvoma zdanlivo protichodnými procesmi: socializáciou a individualizáciou. Aj keď charakter a kvalitu týchto procesov významne ovplyvňujú i vnútorné činitele osobnosti, dôležité je, že oba tieto formačné procesy sa „odohrávajú“ na pozadí interakcií jednotlivca so svojím materiálnym a sociálnym prostredím.

⁴ Nativisti tvrdia, že najviac vývoj človeka ovplyvňuje dedičnosť (genetický základ s ktorým sa rodíme na tento svet a empiristami, ktorí veria v absolútnu moc výchovy.

Sociálne i materiálne prostredie sa v rôznej miere podieľa na živelnom formovaní osobnosti žiaka. Širšie procesom socializácia nazývame každú interakciu s vonkajším prostredím, ktorá umožňuje jednotlivcovi získať tak pozitívne ako i negatívne skúsenosti, potrebné pre začlenenie (adaptáciu) sa na životné podmienky v určitej spoločnosti. „*Proces, v ktorom sa formuje osobnosť v priebehu jeho spoločensko-kultúrneho zapojenia sa, sa nazýva socializácia*“ (Helus, 1977, s. 257).

Úspešné začlenenie žiaka v ďalšom živote významne ovplyvňujú najmä jeho prvé skúsenosti získané v interakcii s prostredím v ranom detstve a neskôr, v mladšom školskom veku, ktoré získal v kontakte so svojim najbližším okolím. Najbližšie prostredie je okolie, ktoré tvorí prírodný a kultúrny základ, odvodený od príslušného regiónu. „*Typicky mentálne funkcie a výkony (vzdelanie, kultivovanosť) majú svoj pôvod v sociálnych vzťahoch*“ (Vygotský, 1976).

Erich H. Erikson (2002, s. 225 – 245) v ôsmich štádiách psychického vývinu vymedzil vždy dve možnosti riešenia dilem, prekážok, pred ktorými jedinec stojí v každej etape života a ktoré musí na svojej ceste životom prekonať. Výber správneho riešenia, kľúč správneho prístupu k životným situáciám (okrem vlastného potenciálu) získava dieťa v sociálnej skúsenosti, v interakcii s prostredím najprv v rodine, potom neskôr v širšom prostredí, v mladšom školskom veku v škole a v najbližšom okolí. Skúsenosti, ktoré jedinec v interakcii s prostredím získal, nadobudli pre žiaka dôležité osobné významy. Ak si v ranom detstve jedinec vyberie pozitívny spôsob riešenia, ak zaujme aktívny postoj k životu, získanými hodnotami, devízami sú (podľa E. H. Eriksona) *samostatnosť, iniciatíva a pracovitosť*. Život spoločnosti sa nemôže rozvíjať bez angažovanosti, bez tvorivej aktivity jednotlivých občanov. Jednou z dôležitých úloh výchovy je sústavná príprava jedinca pre účasť na kultúrnom a politickom živote, a to nielen v pasívnej podobe ako pozorného a zaujatého kultúrne vyspelého diváka alebo voliča, ale predovšetkým ako aktívneho účastníka niektorej z početných foriem kultúrnej, politickej a spoločensky prospešnej činnosti spoločnosti. A to je jedna z najdôležitejších úloh školskej výchovy.

7. Škola ako vzdelávacia inštitúcia jej úlohy

Z predchádzajúcej podkapitoly vyplýva, že aktivita, zaangažovanosť človeka, jeho aktívny prístup vo vzťahu k sociálnemu prostrediu, k okoliu, k životu, významne ovplyvňuje úspešnosť jeho snáh smerujúcich k emancipácii, plnohodnotnému, šťastnému životu človeka v dospelosti.

Prostredie svojím pôsobením môže podporiť, znásobiť účinok výchovného pôsobenia. Ale i naopak, podceňovanie kultúry užšieho sociálneho a materiálneho prostredia, nezohľadňovanie (nebratie do úvahy) vplyvov živelného pôsobenia prostredia na osobnosť žiaka môžu viesť k tomu, že vplyvy, pokiaľ nie sú usmerňované, môžu pôsobiť kontraproduktívne proti edukačným cieľom, proti výchovnému pôsobeniu školy. Niekedy môžu dokonca úplne znihilizovať výchovné úsilie rodičov a vzdelávacej inštitúcie.

Škola ako spoločenská inštitúcia je určená predovšetkým na vzdelávanie, no vo vzťahu k spoločnosti predstavuje aj významný politicko-mocenský a zabezpečovací mechanizmus, predstavujúci kontinuálne tradovanie hodnôt spoločnosti. Jej hlavnou úlohou je pripraviť žiaka na život v konkrétnych podmienkach, na úspešnú existenciu v spoločnosti. V tomto nosnom vzťahu (smerom k žiakovi) plní škola viaceré významné funkcie. Napríklad profesijnú, personalizačnú, integračnú a pod. Vzhľadom na to, že sa zaoberáme aktivitami škôl sledujúcimi svojím pôsobením v prvom rade záujmy dieťaťa, zaujíma nás najmä socializačná a personalizačná funkcia školy.

Nemeckí autori u nás známej všeobecnej pedagogiky R. Kaiser – Kaiserová uvádzajú tieto funkcie školy ako sekundárnej socializačnej inštitúcie:

Vzdelávacia alebo *personalizačná funkcia*. Škola poskytuje žiakovi špeciálne vedomosti, otvára nové významové oblasti na dosiahnutie vývinu a rozvoja osobnosti. Ďalšiu dôležitú funkciu predstavuje *integračná funkcia*, keďže škola ako spoločenská inštitúcia zastupuje štát a žiak so začlenením do školy vstupuje do oficiálnych štruktúr štátu – škola, tak uvádza jednotlivca do spoločensko-politického systému. A v neposlednom rade významnou pre prežitie jednotlivca v spoločnosti je socializačná funkcia. Predstavuje často *implicitné sprostredkovanie vzorov činnosti typických pre inštitúciu* (Kaiser – Kaiserová, 1995, s. 69).

Z postavenia školy ako vzdelávacej inštitúcie vyplývajú jej jednotlivé funkcie:

1. Vzdelávacia – je ťažiskovou funkciou školy. Žiakovi sprostredkúva isté informácie, ktoré on pretvára na vedomosti.
2. Výchovná – ide tu o mnohostranné a harmonické rozvíjanie osobnosti žiaka po všetkých stránkach – nie len po rozumovej, ale aj po stránke mravnej, estetickej, telesnej, svetonázorovej a i.
3. Selektívna a diferenciacná – škola prostredníctvom dosahovaných výsledkov žiakov uskutočňuje ich diferenciaciu (delenie) a selekciu.
4. Personalizačná – spočíva v účasti školy na utváraní osobnosti žiaka, má vytvoriť zo žiaka ako jednotlivca, samostatne konajúcu osobnosť.
5. Kvalifikačná – má za úlohu sprostredkovať vedomosti, zručnosti a návyky nevyhnutné pre výkon určitej profesie – voľba povolania.
6. Integračná – škola pripravuje jednotlivcov aj na verejno-politický život – príprava na „rolu občana“. Úlohou je uviesť žiaka do politicko-právneho poriadku platnej ústavy štátu.
7. Socializačná – spočíva v sekundárnej socializácii žiakov, ktorá nadväzuje na primárnu socializáciu v rodine nasledujúcim spôsobom:
 - a) stabilizuje schopnosti a postoje získané v rodine,
 - b) diferencuje získané schopnosti a postoje tým, že zásobu vedomostí nadobudnutých v rodine dopĺňa „špeciálnymi vedomosťami“.

Len úzkou spoluprácou rodiny a školy môžeme dosiahnuť úspechy vo výchove a vyriešiť problémy, ktoré vznikajú počas vývinu dieťaťa.

7.1 Vznik podmienok na inováciu v českých školách

Spoločensko-politické zmeny v priebehu posledných desiatich rokov zmenili podmienky života v spoločnosti natoľko, že vyústili do snahy zmodernizovať naše štátne školstvo, ktoré v období po „zamatovej“ revolúcii začalo výraznejšie zaostávať za spoločenskou potrebou. Zaostávanie výchovno-vzdelávacích inštitúcií však nie je javom typickým len pre našu krajinu. Svetová organizácia UNESCO už v 70. rokoch konštatovala, že inovácia vzdelávania zaostáva za inováciou rozvoja spoločnosti. Mierne zaostávanie, neustále vyrovnávanie školy so spoločenskými potrebami je jav charakteristický pre kontinuitu spoločenského vývoja v historickom vývine civilizácie.

Bálint (2005, s. 56) podstatu pojmu inovácia v školstve vymedzil nasledovne:

1. *S pojmom inovácia je spojená určitá obnova, zavedenie niečoho nového, slovom zmena.*
2. *Obnova, zavedenie niečoho nového, zmena je nasmerovaná na rozvoj.*
3. *Charakteristickým znakom inovácie je, že vychádza zdola, jej východiskom je bezprostredná prax, tvorivé dielne a jednotlivci.*
4. *Pre inovácie v školstve je charakteristické, že vychádzajú buď od jednotlivcov alebo skupín, prípadne z inštitúcií, ktoré sú blízke a prepojené s výchovou a vzdelávaním.*
5. *Inovačná činnosť sa nezameriava na celý výchovno-vzdelávací systém, ani na jeho hlavné oblasti, ale len na parciálne oblasti.*
6. *Inovácia má väčšinou takúto logiku postupu: niekto nadhodí problém – problém sa domyslí a dopracuje sa – výsledok sa rozširuje.*
7. *Spôsob šírenia inovácie je prirodzený. Štátna správa v školstve nenariaďuje využívanie výsledkov inovácie. Šíri sa rôzne, napríklad na základe osobných kontaktov, pri príležitosti seminárov pre učiteľov, prostredníctvom pedagogickej tlače a pod.*
8. *Inovácia vytvára sama pre seba prirodzenou cestou sieť inštitúcií, kde sa inovácia realizuje. Je tu skupina osôb, inštitúcií, t. j. sieť tých, ktorí inováciu podporujú, skúšajú a rozširujú.*

Táto charakteristika inovácie nepostihuje zmeny iniciované zhora, centrálné, napr. Ministerstvom školstva Českej republiky, na základe ktorých vznikli viaceré inovačné projekty, napríklad projekt zdravej školy.

8. Alternatívna škola

Pojem alternatívna škola. Alternatívny /lat./ znamená „*pripúšťajúci voľbu medzi dvoma prípadmi; možnosť výberu*“ (Šaligová – Maníková 1983, s. 58). „Alter“ znamená výber, voľbu z viacerých, najmenej dvoch možností. V aktuálnom pedagogickom slovníku nachádzame k pojmu alternatívna škola, alternatívne vzdelávanie nasledujúce definície:

1. *alternatívna škola – všeobecný termín pokrývajúci všetky druhy škôl (súkromné aj štátne), ktoré sa odlišujú od hlavného prúdu štandardných (bežných, normálnych, tradičných) škôl určitej vzdelávacej sústavy* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 20),
2. *alternatívne vzdelávanie (alternative education) – všeobecný termín pre prístupy ponúkajúce alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu alebo pre hnutia, ktoré odmietajú koncepciu formálneho vzdelávania.* (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991),
3. *alternatívny – z lat. „alter“ znamená aj iný, opačný, zmenený; možné synonymá v slovenčine: voliteľný, variantný, zameniteľný* (Šaligová, 1995).

Z uvedeného prehľadu vyplýva, že pojem alternatívna škola je mnohovýznamový. V širšom chápaní štandardné (tradičné) školy sú také, ktoré svojimi charakteristikami reprezentujú určitú zaužívanú normu (štandard), vo všeobecnosti predpísanú úroveň. Z tohto pohľadu sú potom školy, ktoré sa v určitom ohľade požiadaviek a prístupu odlišujú, chápané ako neštandardné, teda alternatívne.

Alternatívne vzdelávanie (alternative education) sa vo všeobecnosti používa ako termín pre prístupy ponúkajúce *alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu*, alebo často mylne pre hnutia odmietajúce koncepciu formálneho vzdelávania.

Jan Průcha (2001, s. 17) porovnáva chápanie tohto pojmu v nemecky hovoriacich krajinách kde si pod *alternatívnymi školami prevažnej miere predstavujú školy s neštátnym prevádzkovateľom*, pritom chápanie súkromnej školy nesie v týchto kultúrnych pomeroch nádyh exkluzivity. Netradičnosť alternatívnych škôl je tu chápaná ako „nadštandardná“, t.j., že budú prekračovať úroveň bežných (normálnych) škôl, teda, že budú dosahovať lepšiu úroveň vzdelania ap.

V snahe o bližšie vymedzenie tohto termínu, ktorý sa do pedagogickej teórie dostal až po roku 1989, viacerí slovenskí a českí autori (Průcha 2002, Zelina 2000) vychádzajú z najnovšieho britského slovníka pedagogických pojmov (D. Lawton, P. Bordon, Dictionary

of Education, London 1993), ktorý definuje alternatívne vzdelávanie ako vzdelávanie (alternative schooling), ktoré je odlišné od vzdelávania ponúkajúce štátom, alebo inými tradičnými inštitúciami. Alternatívne školy sú obyčajne spojené s radikálnymi koncepciami, vzdelávania, ako je napr. odmietanie formálneho kurikula, či formálnych metód výučby.

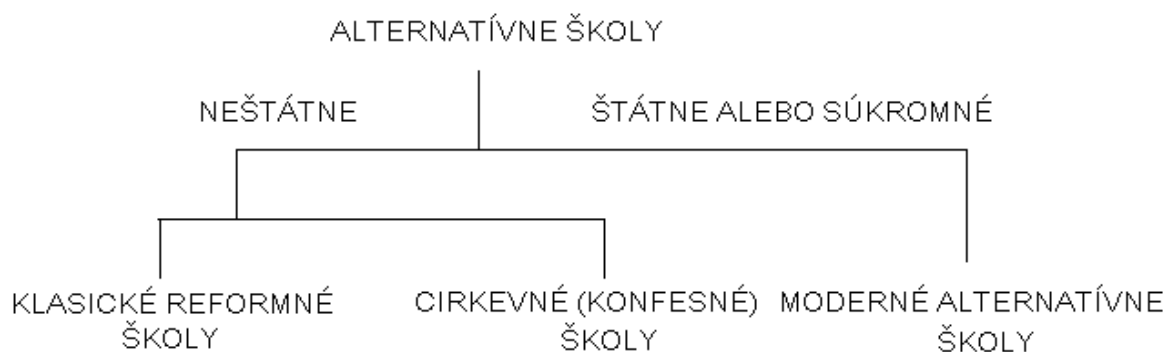
Iní uznávaní odborníci v oblasti pedagogiky (napríklad Štefan Švec) uprednostňujú označenie vychádzajúce z *postavenia* takéhoto typu škôl v systéme formálneho vzdelávania a navrhujú označovať tento typ škôl ako *paralelné vzdelávacie (školské) systémy*.

V USA sa termínom alternatívna škola (alterantive school) vyjadruje v podstate akákoľvek inovácia, tak vo verejnej škole (public school), ako aj v súkromnej škole (private school).

Z toho vyplýva, že význam termínu alternatívna škola sa nekryje s významom termínu súkromná škola, ako sa to chápe u nás. Alternatívne školy postupne zaplňajú biele miesta v ponuke slobodného vzdelávania. V systéme škôl tvoria skôr doplnok, alternatívu k súčasným štátnym školám.

Typológia alternatívnych škôl

V širšom chápaní, (napr. český autor Jan Průcha) sú medzi alternatívne školy zaradované aj školy líšiac sa od tradičných napr. v zriaďovateľovi:



(Průcha, 2001, s. 38)

Základné rysy alternatívnych škôl

Keďže máme veľa druhov alternatívnych škôl je samozrejmé, že každá má svoje vlastné osobité rysy, ktoré ju charakterizujú. Preto nie je jednoduché určiť jednotnú charakteristiku týchto škôl.

Avšak od roku 1990 sa uvádza týchto 5 základných rysov:

1. Výchova sa zameriava na osobu dieťaťa, a teda všetky výchovné činnosti sú vykonávané v súlade s individualitou dieťaťa.
2. Škola je aktívna, uplatňuje rôzne formy vyučovania (rozhovor, skupinové práce, individuálne práce, projektové vyučovanie ap.; najvyššou prioritou je rozvoj aktivity, zodpovednosti ako aj tvorivosti).
3. Výchova dieťaťa je komplexná, t. j., vedľa zložky vedomostnej dbá aj na emocionálny a sociálny rozvoj jednotlivca).
4. Škola je živým spoločenstvom, formy a postupy výchovy a vzdelávania tvoria učitelia, žiaci aj rodičia).
5. Cieľom školského vzdelávania je pripraviť žiakov pre život.

Pre lepšie pochopenie by sme mali poznať aj to, aké rudimentárne funkcie tieto školy spĺňajú. Podľa J. Průchu (2001) i M Zelinu (2000) plnia alternatívne školy predovšetkým tieto tri funkcie:

1. Kompenzačná funkcia – jej podstatu tvorí idea, že samotné alternatívne školy vznikli preto, aby boli iné ako štátne školy. Vznikli a vznikajú preto, aby nahradili, vyrovnávali (kompenzovali) nedostatky štandardného školstva. Už svojou samotnou existenciou rozširujú možnosti výberu na trhu vzdelávania, umožňujú širšiu škálu vzdelávacích možností, a to najmä takého zamerania, aké absentujú v ponuke predmetov štátnych škôl.

2. Diverzifikačná funkcia – zdôrazňuje, že alternatívne školy vznikli preto, aby zaistili v demokratickej spoločnosti potrebnú pluralitu vzdelávania. Prostredníctvom tejto funkcie sa zabezpečuje rozšírenie vzdelávacej ponuky a nevyhnutná pluralita vo výchove a vzdelávaní.

3. Inovačná funkcia – z pedagogického hľadiska predstavuje najdôležitejšiu funkciu alternatívnych škôl. Znamená, že alternatívne školy vytvárajú slobodný priestor, v ktorom sa realizuje experimentovanie a rôzne dosiaľ prakticky nevyskúšané inovácie vzdelávania. Tieto inovácie sú veľmi rôznorodé podľa typu alternatívnej školy alebo pedagogickej koncepcie. Sú teda akýmisi experimentálnymi laboratóriami.

V rozpoznávaní alternatívnych škôl sú podľa M. Zelinu (1992, s. 4) najvýznamnejšími kritériami rozpoznávania:

1. *Systémová novosť a užitočnosť alternatívneho školského systému v porovnaní k tradičnému.*
2. *Zriad'ovateľ (môže ním byť štátna škola, ale i súkromná, cirkevná či obecná škola).*
3. *Vedecko-odborná novosť.*

Zmeny v alternatívnych školách sa dotýkajú týchto základných znakov (pojmov a kategórií): *ciele výchovy a vzdelávania, obsah vyučovania, jeho rozsah a štruktúra, postupy, stratégie, metódy, formy, postavenie a vzájomný vzťah učiteľa a žiaka, postavenie učiteľa v škole, riadenie školy, postavenie rodičov vo vzťahu k škole, príp. zriad'ovateľ* (Hrubišková, 1996, s. 5).

ZÁKLADNÉ ZNAKY ALTERNATÍVNEJ ŠKOLY

Východisko alternatívnej školy
Je ním ontogenetická psychológia, fyziológia, pedagogika a sociológia. Spoločným znakom alternatívnych smerov je: poznať dieťa, jeho vývojové osobitosti, individuálne potreby a záujmy, rozvojové možnosti a iba na základe tohto poznania je možné pristúpiť k rozvoju a vzdelávaniu konkrétneho dieťa.
Ciele alternatívnej školy
Tým najpodstatnejším je rozvoj žiaka podľa jeho individuálnych schopností a „predpísané“ učivo je len nástrojom k tomuto cieľu. V prvom rade ide o výchovu, potom o vzdelávanie. Pritom vo vzdelávaní nesmie ísť o pasívne odovzdávanie vedomostí, ale o aktívne zmocňovanie sa skutočnosti žiakom na základe osobného poznania. Poznávanie je výsostne individuálny proces, keďže dieťa je neopakovateľné entita. Žiak má v sebe zakódovanú prirodzenú túžbu po nových poznatkoch a prirodzenú detskú zvedavosť, ktorú stačí podporovať.
Obsah vzdelania
Obsah alternatívnej školy nie je presne vymedzený. Rámcové učebné osnovy len naznačujú líniu okruhov, ktorými sa bude vzdelávanie uberať. Vychádzajúc z predpokladu, že každý žiak je iný, vo vyučovaní postupujú žiaci rôznym tempom a za osem rokov dôjdu v rôznych predmetoch rôzne ďaleko.
Organizácia vyučovania v alternatívnej škole

<p>V alternatívnej škole je čas využívaný flexibilne, podľa individuálnych potrieb žiakov. V triede (v niektorých alternatívnych školách triedy ani neexistujú) neplatí učiteľom predpísaný zasadací poriadok, celkom bežná je komunikácia detí. Žiaci majú veľkú slobodu.</p>
<p>Metódy alternatívnej školy</p>
<p>Používajú širokú škálu metód. Ide najmä o didaktickú hru, rôzne problémové metódy, inscenačné metódy, synektickú metódu, sociodrámu a experiment. Je bežné, že žiaci robia jednu činnosť každý inak, aby to zodpovedalo potrebám a záujmom žiaka.</p>
<p>Spolupráca alternatívnej školy s rodinou</p>
<p>Spolupráca je intenzívnejšia ako v tradičnej škole. Ide o prelínanie vzájomných síl, o dobrú vzájomnú informovanosť a predovšetkým o koordinovaný smer postupu pôsobenia všetkých výchovných vplyvov. Rodičia a učitelia sú rovnocenní partneri, ktorí spolupracujú na spoločnom diele – budovaní osobnosti dieťaťa. Rodičia sú spolutvorcami imidžu školy, na všetkých činnostiach sa podieľajú, vo všetkom spolurozhodujú.</p>
<p>Hodnotenie v alternatívnej škole</p>
<p>Známkovanie je nahradené rozsiahlym štvrtročným slovným hodnotením, ktoré veľmi detailne zaznamenáva úroveň dosiahnutú žiakom, prípadne i jeho schopností. Informačná hodnota hodnotenia je veľká, motivačný zámer povzbudzujúci. „<i>Hodnotenie nie je založené na vopred stanovených normách, ale na vlastných možnostiach a schopnostiach dieťaťa, hodnotí sa vlastný pokrok, vždy oproti predchádzajúcemu stavu</i>“ (Kosová, 1993, s. 3).</p>
<p>Vzťahy v alternatívnej škole</p>
<p>Alternatívne školy väčšinou odsudzujú autoritatívne, direktívne poňatie vyučovania v prospech partnerských vzťahov medzi učiteľom a žiakom. <i>Snažia sa presadzovať to, čo rozvíja vlastnú identitu žiaka prostredníctvom úcty k nemu, empatie, dôvery, pozitívneho oceňovania, odmietajú to, čo dieťa ponižuje, resp. deformuje</i> (Kosová, 1993, s. 3).</p>
<p>Profil žiaka alternatívnej školy</p>
<p>Žiak je vyhranenou osobnosťou, ktorá sa dobre orientuje v hodnotovom rebríku. Nemá síce také rozsiahle vedomosti ako žiak tradičnej školy, ale vie si poradiť, kde ich nájsť. Žiak je sociabilný a asertívny, vie sa presadiť.</p>

2. Alternatívne školy

2.1 Vznik a vývoj alternatívneho školstva

Spor o typ školy, o typ vzdelania, o spôsob prístupu k dieťaťu sa vedie v myšlienkach a prácach všetkých filozofov a pedagógov v celej histórii ľudstva. V praxi reálneho vyučovania sa však začína prejavovať realizovanými individuálnymi pokusmi až na prelome 19. a 20. storočia, keď sa ojedinelé pokusy, úsilie zanietencov postupne spája do silného prúdu reformnej pedagogiky. V tomto období v mnohých krajinách Európy a zámoria odborníci zameraní na rôzne antropologické disciplíny začali venovať zvýšenú pozornosť rozvoju detských záujmov, detskej osobnosti, praktickej príprave detí pre život – a to z najrozličnejších pohnútok. Pokrokoví pedagógovia vyvíjali úsilie na realizovanie demokratických ideí v praxi, *„kritizovali nepraktickú podobu vtedajšej školy, jej odtrhnutosť od života, formalizmus a verbalizmus a postupom doby stále narastajúcu encyklopedickosť poznatkov“* (Nemes, 1994, s. 18 – 19).

V reakcii poukazujúcej na existujúci neutešený stav zastaraného školstva, na žiaka ako pasívneho konzumenta informácií, prišli biológovia, lekári a psychológovia s novým pohľadom na dieťa, na jeho zvláštnosti a potreby. Toto široké a rôznorodé reformné hnutie spájali dve hlavné myšlienkové línie: sprístupniť školu dieťaťu a otvoriť školu životu. V takomto edukačnom prístupe ako „practickej filozofii života“ išlo najmä o rešpektovanie osobnosti dieťaťa a jeho individuálnych potrieb. Odborníci poukázali najmä na to, že v zmysle poslania sa má škola v prvom rade zameriavať na komplexný rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa a následne naučiť žiakov riešiť konkrétne problémy. Preto sa má stávať činnou, pracovnou, praktickou. V edukačnom procese, pokiaľ je to len trochu možné, treba čo najčastejšie opúšťať uzavretosť školskej triedy.

V zmene prístupu išlo od verbálneho predávania hotových poznatkov k ich samostatnému hľadaniu a objavovaniu a v tomto novom prístupe sa deti stávali spolutvorcami učenia. Cieľom vyučovania už nebolo vybudovanie sumy poznatkov, ale osvojovanie si efektívnych spôsobov ich získavania, spracovania a zhodnotenia a v autentickom procese objavovania sveta, na základe nového poznania, tak dochádzali u žiaka aj k tvorbe vlastných postojov, názorov a vzťahov k sebe i k okolitému svetu.

„Z najznámejších smerov, ktoré v tomto období vznikli, bola pedológia a z nej vyplývajúce hnutie nových škôl, škola života, činná škola (Srogoň, 1981, s. 220). Na prvé miesto kládli potrebu slobodného rozvoja tvorivých síl dieťaťa, jeho spontánny rozvoj, ako aj podporu vlastností a tvorivého potenciálu, s dôrazom na jeho riadenú sebvýchovu a autokreáciu.

Takto sa individualite dieťaťa, jeho špecifickým schopnostiam prispôbovali najmä v Daltonskom pláne i vo Winetskej sústave, lebo umožňovali žiakom postupovať vlastným tempom a vyberať si predmety a témy podľa individuálnych záujmov a schopností.

Naproti tomu pedagogický naturalizmus vychádzal z nemennosti a večnosti zákonov prírody, podľa ktorých sa uskutočňuje i vývoj dieťaťa. Pretože dieťa je od prírody dobré a neskazené, dôležité je len podporovať jeho slobodu a rozvíjať pracovné návyky. Z ďalších reformných škôl, ktoré boli známe, môžeme spomenúť najmä experimentálnu pedagogiku, ktorá považovala experiment za základný prostriedok získania vedomostí. Okrem pedológie sem patria pedocentrizmus, pracovná výchova, pedagogický pragmatizmus a pozitivismus, zájmová a funkcionálna pedagogika, individuálna pedagogika, experimentálna pedagogika a ďalšie *smery, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú* (Srogoň, 1981, 221).

2.2 Klasické reformné školy

V tomto širokom a revolučnom prúde inovačných zmien a hnutí sa výrazne vyprofilovali predovšetkým klasické reformné školy. Podľa Bolkovej (1996, s. 25) pre hlbšie pochopenie tohto priekopníckeho reformného hnutia (ako úsilia o komplexnú zmenu pohľadu predovšetkým prostredníctvom zmeny školy) je dôležité poznať v historickom kontexte tri nasledujúce faktory:

1. *„Reformné pedagogické hnutie bolo od začiatku hnutím medzinárodným, ktoré svojím všeobecným cieľom presahovalo hranice jednotlivých krajín.*
2. *I keď bola pedagogická teória a prax tohto hnutia zameraná na zmeny životného štýlu a jeho obsahu, považovala za najdôležitejšie východisko zmien stále školu.*
3. *Reformné hnutie v rôznej intenzite presadzovalo pedocentrickú orientáciu výchovy a vyučovania v škole i mimo školu.“*

Z uvedeného vyplýva, že hlavným cieľom nebolo zmeniť len školu, ale i celkové myslenie dospelých v pohľade na dieťaťa a v jeho chápaní. Škola bola len začiatkom

spoločenskej zmeny prístupu a najdostupnejším prostriedkom, ako toto úsilie o zmenu prístupu naplniť.

Pragmatická škola

Pragmatizmus je založený na myšlienke, že nič nie je dôležitejšie ako ľudské šťastie.

R. Rorty 1991.

Progresivizmus predstavuje významný americký smer vo filozofii vzdelávania – vychádzajúci z pragmatizmu. Dodnes existuje ako rudimentárna filozofia výchovy a je programovým cieľom na prevažnej väčšine škôl v Spojených štátoch amerických. V centre pozornosti uvedeného prístupu je z historického aspektu nový zorný uhol pohľadu na dieťa, dieťa sa z okraja spoločenského záujmu dostáva do stredu pozornosti (deti naša budúcnosť), t. j. pedocentrizmus. Vplyvom tejto filozofie sa dieťaťu prispôsobujú učitelia, škola, inštitúcie, ich vonkajšia a vnútorná organizácia. Medzi ideologických otcov hnutia pragmatizmu, ktorí ovplyvnili tvorbu pragmatizmu patria:

Charles Sanders Peirce – zakladateľ amerického pragmatizmu, profesor v Boltimore. V práci *Ako vyjasniť naše idey* prezentuje zásadnú tézu, podľa ktorej naše vnútorné presvedčenie najviac ovplyvňuje naše konanie. Ďalej postuluje, ako správne konať, aby sme v myšlienkach a v predmete snaženia dosiahli dokonalú jasnosť. Tieto myšlienky zásadne ovplyvnili Johna Deweya (Pierce bol inštruktorom logiky J. Deweya na Johns Hopkinsonovej univerzite).

John Dewey – najvýznamnejšia osobnosť, ktorá sa zaslúžila o zrealnenie filozofie pragmatizmu v školskej praxi. Narodil sa v r. 1859 v meste Burlington, v štáte Vermont. Pôsobil najskôr na Michiganskej, od roku 1894 na Chicagskej univerzite. Tu založil v roku 1896 svoju slávnu *laboratórnu školu*, ktorá mala slúžiť na praktické skúmanie jeho teoretických názorov na vzdelávanie a výchovu. Veľa cestoval a prednášal svoje názory na výchovu v rozličných krajinách (Japonsko, Turecko, Mexiko, ZSSR).

Svoju pragmatickú školu založil na princípe pedagogického utilitarizmu. J. Dewey vychádzal podobne ako zakladateľ pozitivizmu A. Comte z myšlienky, že *čínorodosť je jednou z najdôležitejších stránok podstaty života*. Základnou činnosťou je *myslenie a jeho základnou funkciou je prispôsobovanie sa* (odtiaľ aj názov celého smeru *pragmatizmus* znamená čin). Vo svojej teórii považoval čínorodosť za hlavnú stránku života spojenú s neustálym prispôsobovaním sa človeka spoločnosti. V zhode svoju filozofiu pragmatizmu sám nazval „*instrumentalizmom*“ (Riška, 1996, s. 49). Neustále „*zdôrazňoval úlohu praxe vo*

vyučovacom procese: nie pasívne zbieranie poznatkov ale aktívne „položenie ruky“ na študované objekty bolo jeho ideálom“ (Riška, 1996, s. 56). Podľa J. Deweya osobná, vlastná skúsenosť poskytuje dieťaťu tie najlepšie a najtrvácnejšie poznatky. Z uvedených dôvodov za základ vyučovania pokladá vlastnú skúsenosť získanú činnosťou žiaka. Každú učebnú látku (učivo) je potrebné merať hodnotou jej overiteľnosti v živote.

Dewey namiesto učebných plánov odporúčal prácu v škole zorganizovanú tak, ako sa vyskytuje v bežnom živote. Aby aj prakticky dokázal, ako je to možné zrealizovať v školskej praxi, zakladal pracovné školy. V nich žiak získaval potrebné poznatky najmä riešením projektov v komplexných životných podmienkach tak, aby sa zabezpečil čo najslobodnejší rozvoj jeho vlôh. Učiteľ bol na vyučovaní len poradcom.

Pedagogické názory Johna Deweya sú predstavené v prácach *Demokracia a výchova, Škola a spoločnosť* (predstavujú zároveň aj nosné práce pragmatizmu). Ďalšie pedagogické práce *Moje pedagogické krédo, Sociálne princípy vo výchove, Škola budúcnosti, Skúsenosť a príroda, Skúsenosť a výchova, Pedagogická situácia, Škola a dieťa, Výchovné situácie, Mravné zásady výchovy*. V nich žiada nový prístup k dieťaťu. U nás sú dostupné práce Singuleho (1991) o americkej pragmatickej pedagogike i A. Rišku (1996) a malá Antológia filozofie zväzok I. zameraná na predstaviteľov pragmatizmu (z r. 1998).

Odporcovia pragmatizmu kritizovali negatívne dôsledky rozširovania škôl takéhoto typu. Odsudzovali predovšetkým rozklad presne organizovanej štruktúry učenia, oslabenú disciplínu v školách, pokles študijného nasadenia žiakov, prílišný liberalizmus vo výchove. „Obviňovali Deweya z pomýlených teórií a metód vyučovacieho procesu. Zabúdali, že sám Dewey videl a kritizoval tieto slabiny a snažil sa dištancovať od tých, ktorí im v teórii a praxi vyučovacieho procesu podliehali“ (Riška, 1996, s. 56).

Problémové vyučovanie

Problémové vyučovanie vzniklo koncom 19. storočia a rozšírilo sa začiatkom 20. storočia v USA. Jeho filozofickú podstatu tvorí typicky americký smer pragmatizmus – filozofický smer, ktorý okrem pedagogiky výrazne ovplyvnil i psychológiu a sociológiu.

Model reflexívneho myslenia, ktorý rozpracoval Dewey (1933), je pokladaný za jadro problémového vyučovania. Podľa Z. Obdržálka (1993, s.14, 1997, s. 13) je model konštruovaný do piatich fáz:

1. *Suggestions*. Nemožnosť uplatnenia tradičného, alebo predtým používaného postupu spôsobuje *vplyv ťažkostí*, ktoré pri úsilí o riešenie vyvolávajú v mysli nové podnety a návrhy ich možného riešenia.
2. *Intelektualizácia ťažkostí*. Riešiteľ sa pokúša skúmať problém (situáciu) systematickejšie, a po analýze problému sa postupne dostáva od nejasného pocitu ťažkostí k postupnému vymedzeniu jadra problému. Usiluje sa ho vyjadriť intelektuálnymi prostriedkami, napríklad matematickými symbolmi, vzorcami, graficky alebo logickými úvahami.
3. *Hypotézy* – predstavujú predpokladané riešenia problémov. Vyjadrujú cestu alebo prístup k riešeniu problémov, ktorú zvolil riešiteľ. Na ich základe formuluje adekvátne prostriedky vhodné na riešenie problému.
4. *Argumentácia* – základom argumentácie je pokus o vyvodzovanie a zdôvodnenie možností optimálneho riešenia na základe pracovnej hypotézy.
5. *Testovanie* – v procese riešenia sú pracovné hypotézy preverované testovaním prostredníctvom pozorovania, laboratórnym experimentom, praktickou činnosťou.

Z. Obdržálek (1997) vychádza W. Okoňa (1966), ktorý ukladá učiteľovi a žiakovi postup pri organizovaní problémového vyučovania. Podľa neho učiteľovi v prípravnej etape

prináleží:

1. *Formulovanie vhodných problémov*, ktoré začína výberom vhodnej témy. (Formulovanie je potrebné urobiť už v písomnej príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu, v nej sa učiteľ zamýšľa nad témou a premyslí si konkrétny metodický postup. Metodická príprava súvisí s analýzou učiva (textu), súvisí s tvorivosťou, nápaditosťou a originalnosťou učiteľa).

Realizačná etapa:

2. *Organizovanie a navodzovanie problémových situácií na vyučovacej hodine*. Učiteľ často sám má problém ako formulovať, ale ani samotné formulovanie problému nestačí. Učiteľ musí mať schopnosť problém realizovať a to realizovať ako problémovú situáciu na vyučovacej hodine! Pritom učiteľ musí: uviesť žiakov do problémovej situácie a realizovať riešenie adekvátnou aktivizujúcou metódou tak, aby v priebehu riešenia neporušil problémovosť úlohy.

3. *Poskytovanie nevyhnutnej pomoci pri riešení problémov a pri overovaní tohto riešenia.* Ako pomoc pri riešení môže učiteľ použiť aktivizujúce metódy, ktoré vedú k produktívnemu mysleniu (diskusné, situačné, inscenačné metódy a hry).

Skupiny sú schopné riešiť oveľa náročnejšie úlohy než jednotlivci.

4. *Riadenie procesu systematizácie a upevňovanie takto získaných poznatkov.*

Žiak: nachádza problémy, formuluje problémy, rieši problémy, overuje výsledky riešenia (Obdržálek, tamtiež). Riešenie problémov vyžaduje myšlienkovú námahu, učí tvorivému mysleniu, čo je síce časovo náročné, ale z hľadiska výchovy kvalifikovaných odborníkov nevyhnutné. Pri problémovom vyučovaní sa najčastejšie používajú nasledovné metódy:

- problémový výklad, ktorý učiteľ prezentuje žiakom ako vývoj problému a logiky jeho riešenia. Pri výklade sa najviac uplatňuje dokazovanie, overovanie a vysvetľovanie,

- heuristická beseda, vyvodená z klasickej metódy, ktorú využíval už Sokrates (heuristika grécke slovo, znamená hľadanie pravdy skúmaním),

- situačná (prípadová metóda) – spočíva v konfrontácii názorov na riešenie konkrétneho prípadu z praxe, vyžadujúce si riešenie zodpovedajúce povahe a náročnosti problému,

- výskumná metóda – metóda z výskumu: logická, empirická, historická metóda.

Prednosti problémovej a projektovej výučby

„Samostatné práce dávajú žiakom možnosť využívať tvorivosť, laterálne myslenie, hodnotenie, analýzu a syntézu“ (G. Petty, 1996, s. 214).

Problémové vyučovanie je náročnejšie na prípravu učiteľa než tradičné slovo-názorné vyučovanie, a na už i tak dosť preťaženého žiaka kladie menšie nároky, žiak pritom pracuje samostatne a tvorivo. Ako sme uviedli vyššie, podstatou problémového vyučovania je riešenie mierneho rozdielu, rozporu medzi požiadavkami, ktoré vyplývajú z úloh a aktuálnymi žiackymi spôsobilosťami. Úsilie prekonať tento rozpor (rozdiel) je hlavnou hnacou silou myšlienkového zdokonaľovania žiakov. Riešenie problémov u našich žiakov sprevádza často nechut' spôsobená strachom z

chýb, ktoré pri samostatnom riešení môžu urobiť, obávajú sa prípadného neúspechu a negatívneho hodnotenia zo strany učiteľa alebo posmechu zo strany spolužiakov.

Projektové úlohy a problémové úlohy tvoria základ všetkých inovačných metód, predsa však nevyužívame dostatočne ich možnosti. Kritické fázy problémových metód predstavujú najmä stanovenie problému, treba ho formulovať jasne, jednoznačne, najlepšie vo forme otázky, a formulovanie predpokladov, alternatív, ktorým sa nevenuje dostatočný priestor.

V praktickej aplikácii býva užitočné držať sa aspoň v začiatkoch, tzv. heuristickej schémy (pozri bližšie Nemes, 1994).

1. V čom je problém?
2. Čoho chceme dosiahnuť?
3. Čo na to potrebujeme?
4. Tvorenie alternatív riešenia
5. Výber riešenia
6. Realizácia

Individuálna pedagogika

Historicky na pedocentrizmus v reformnom úsilí o zmenu nadväzuje individuálna pedagogika, ktorá zaznamenala najväčší rozvoj koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Práve pedocentrizmu patrí zásluha pri vytvorení ideových podmienok na rozvoj takého špeciálneho prístupu, akým individualizované vyučovanie nesporne je. Predstavitelia individuálnej pedagogiky tak ako pedocentristi a pedológovia hlásali *škodlivý vplyv systematického sprostredkovania vedomostí*. Na prvé miesto v školskej výchove kládli potrebu slobodného rozvoja tvorivých síl dieťaťa, spontánny rozvoj jeho vlastností a tvorivého potenciálu, jeho riadenú sebavýchovu a autokreáciu. Reformné školy sa v rôznej miere prispôbovali individuálnym osobitostiam, záujmom a potrebám žiakov. Individualite dieťaťa, jeho špecifickým schopnostiam sa prispôbovali najviac v Daltonskom pláne a Winetskej sústave, lebo umožňovali žiakovi postupovať podľa individuálnych záujmov a schopností v individuálnych plánoch práce.

Daltonská škola

Tento druh alternatívnej školy sa nazýva podľa mesta Dalton (USA). Škola vznikla z iniciatívy americkej reformátorky a zanietenej učiteľky Heleny Parkhurstovej (1887 – 1973). Osobne spolupracovala aj s Máriou Montessoriovou, od ktorej získala viaceré podnety na realizáciu vlastnej experimentálnej školy, ktorú založila v roku 1919 v už spomínanom meste pod názvom High school for boys and girls. Vyvinula vlastnú pedagogickú koncepciu založenú „na princípe individuálneho prístupu k žiakovi a rozvoji jeho osobnej zodpovednosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 42, 1998). Je to zároveň aj tzv. laboratórne vyučovanie, keďže žiaci študujú v triedach – laboratóriách úplne samostatne a len v prípade potreby využívajú pomoc učiteľa. Svoje názory H. Parkhurstová prezentovala v diele *Education on the Dalton Plan* (London, 1923), práca bola preložená do rôznych jazykov a získala ňou veľký úspech. Popísala v nej teoretické zdôvodnenia, základné tézy práce ako aj praktické skúsenosti zo svojej reformnej školy. Za základ edukačného prístupu považovala decíznu kompetenciu predstavenú v schopnosti sebariadenia žiaka. Táto sloboda žiaka predstavovala zároveň jeho osobnú zodpovednosť za učenie. Z týchto dôvodov H. Parkhurstová vytvorila pre každého žiaka vlastný individuálny program na jeden mesiac – zvlášť na každý výučbový predmet. Tento individuálny mesačný program bol však zároveň aj záväznou mesačnou zmluvou žiaka. Vo vytvorenom individuálnom pláne boli vymedzené ciele pre každý predmet, ktoré má žiak dosiahnuť. Tento individuálny prístup umožňoval žiakovi postupovať svojím vlastným tempom a zodpovedať sa tak za úspech učenia.

Helen Parkhurstová sa opierala v svojej pedagogickej práci o Decrolyho metódu. V nej sa deti učili podľa individuálneho záujmu a tempa, spoločne mali len náboženstvo, mravovedu, spev a telesnú výchovu. V ostatných disciplínach postupovali jednotlivo – žiak dostal listinu s úlohou a dátumom, do kedy treba úlohu splniť. Úloha bola rozdelená na týždne s návodom, ako ju robiť a aké pomôcky možno pri jej riešení použiť. Na učiteľa sa žiak obracal len v prípade potreby. Žiaci mali podľa nadania minimálne alebo maximálne plány (niektorí ju skončili načas, iní i s ročným oneskorením).

Na rovnakom princípe sa realizovalo vzdelávanie vo Winetskej sústave, ktorú založil obdivovateľ teórie H. Parkhurstovej Wasburne v meste Winetka (USA). V jeho koncepcii vidíme určitý posun ku kolektívnosti. Učebná látka bola rozdelená na dve časti:

1. časť obsahovala základné nevyhnutné poznatky, mal ju absolvovať každý žiak vlastným tempom rovnako ako v Daltonskom pláne,
2. časť bola tvorivá a žiaci ju absolvovali v skupinovej práci; do skupín sa zaradovali podľa záujmov.

V práci a učení sa Wasburne usiloval o striedanie skupinovej a individuálnej práce. Poradie jednotlivých aktivít si aj naďalej určoval žiak sám. Tieto školy sa vyznačovali voľnou triednou štruktúrou, variabilitou vyučovania a učebnými aktivitami. Daltonské školy sa nachádzajú v USA, Anglicku a Holandsku.

Prednosti Daltonského plánu:

Takýto edukačný prístup by mohol osloviť tých pedagógov, ktorí hľadajú otvorený školský systém s vysokou mierou vlastných tvorivých možností. Výhodou oboch typov škôl individuálnej pedagogiky bolo samostatné napredovanie talentovaných žiakov. Nevýhodou bol zaostávanie žiakov s nižšou motiváciou k učeniu, nesúbežnosť učiva, nesúvislosť až útržkovitosť poznatkov z jednotlivých vedných odborov. Viacerí odporcovia v hodnotení koncepcie Helen Parkhurstovej odsudzovali „preexponovaný russeovský princíp“.

Hnutie novej výchovy

Hnutie novej výchovy prezentujúce nový prístup a smerovanie k dieťaťu. Najznámejšou alternatívnou školou je Waldorfská škola.

Waldorfská škola

Waldorfská škola v súčasnosti patrí k najznámejším a najrozšírenejším typom reformných škôl. Prvýkrát bola alternatívnej škola tohto typu realizovaná v obci Waldorf v roku 1919. *Postupne sa rozšírila v Nemecku, USA, Kanade a Austrálii* (Průcha, 2001, s. 38).

Waldorfská pedagogika predstavuje najucelenejší alternatívny systém s presne vymedzenou štruktúrou, organizáciou a metódami.

Zakladateľom školy waldorfského typu bol rakúsky filozof a pedagóg Rudolf Steiner (1861 – 1925), ktorý svoje názory na ideálnu výchovu vyložil v sústave filozoficko-pedagogických názorov na výchovu človeka. Táto koncepcia, vychádzajúca z autorovej nauky sa nazýva filozofického prístupu antroposofie (duchoveda). Karel Rýdl

v stati „Vývoj a súčasný stav Waldorfskej školy v Spolkovej republike Nemecko“ (1990) podrobne vysvetľuje filozofické východiská waldorfskej pedagogickej školy, didaktické princípy, osnovy, učebný plán, systém riadenia a financovania škôl tohto typu.

V svojej teórii R. Steiner rozdeľuje vývoj dieťaťa na tri etapy:

I. etapa: do siedmeho roku života (ukončenia druhej dentície). V tomto období sa dieťa učí predovšetkým imitáciou. Vychovávateľ sa stará o správne fyzické prostredie a podnetné prostredie.

II. etapa: od siedmeho roka do obdobia pohlavnej zrelosti. V tomto období nastupuje pôsobenie autority dospelého (učiteľa, vychovávateľa) ako pozitívneho vzoru hodného nasledovania. Pritom sa kladie „dôraz na emocionálnu stabilitu a rovnováhu dieťaťa.“

III. etapa: od dosiahnutia pohlavnej zrelosti do dospelosti. V tejto etape dochádza k posunu v pôsobení vychovávateľa smerom k personalizácii a individualizácii prostredníctvom vlastných názorov a samostatnosti vychovávaných (Kantorková, 1996, s. 40).

Z hľadiska didaktickej koncepcie i celkove pedagogiky možno Waldorfskú školu charakterizovať nasledovne: „*Plne organizovaná slobodná waldorfská škola predstavuje dvanásťročné vzdelávanie integrovaného typu*“ (Průcha, 2001, s. 39). Predchádza jej materská škola a nadväzuje na ňu trinásť ročník, ktorý je vo waldorfskej školy prípravou žiakov na maturitu. Tá ich oprávňuje (v Nemecku) k prijatiu na štátnu vysokú školu.

Typickým charakteristickým znakom waldorfských škôl je, že sa v nich nedáva dôraz na teoretické predmety ako v tradičných školách, ale na estetickú (celkove umeleckú) výchovu a pracovné predmety ako i na výučbu cudzích jazykov.

Žiaci nie sú hodnotení tradičnými známami podľa stupnice známkovania, ich práca a jednotlivé výkony sa oceňujú výlučne slovnými charakteristikami, zahŕňajúcimi i usmernenie a perspektívu pre ďalší rozvoj žiaka. Waldorfská škola nemá repetentov – žiak v nej nemôže „prepadnúť“. Ak má problémy so zvládnutím učiva, žiak postupuje do vyššieho ročníka s osobitným hodnotením od učiteľa.

Učitelia waldorfskej školy sú v pedagogickej práci „slobodní“, nie sú viazaní podrobnými osnovami tradičného typu a konkrétnu výučbu si plánujú v spolupráci so žiakmi, niekedy i s rodičmi. Namiesto kompetitívneho prístupu (jedného na úkor ostatných) – dravého súťaženia medzi žiakmi navzájom, sa tu uplatňuje princíp harmonickej

spolupráce a sociálneho partnerstva. Veľký vplyv sa prisudzuje náboženstvu v duchu kresťanskej morálky.

Zriedkavosťou aj v alternatívnych školách je vo waldorfskej škole typické riadenie školy. Za vedenie školy nezodpovedá riaditeľ, ale celý učiteľský zbor v úzkej spolupráci s rodičmi, učiteľmi a priateľmi waldorfského hnutia v danom meste.

Vo waldorfských školách rodičia platia žiakom školné a časť nákladov školy je hradená zo štátneho rozpočtu a iných zdrojov (sponzorských darov).

Priebeh a organizácia vyučovania vo Waldorfskej škole

Ranné učenie začína pozdravom učiteľa s dieťaťom pri vstupe do triedy alebo školy. Učiteľ s úsmevom privíta každé dieťa podaním ruky – žiadne dieťa nie je anonymné.

Medzi organizačnými formami je hlavnou jednotkou vyučovania forma nazývaná *epocha*. Je časovo vymedzená v rozsahu 105 minút. V priebehu epochy sa vyučujú tzv. hlavné predmety. Epocha má vždy tri časti (podľa D. Kováčikovej, 1997):

1. časť – *rytmická* (15 – 30 minút). Celá trieda sa venuje rozmanitým umeleckým aktivitám, napríklad zborovému spevu, recitácii, inštrumentálnej hudbe, rečovým cvičeniam, pohybovým hrám a pod. V tejto časti zaraďuje učiteľ podľa vlastného uváženia voľné rozprávanie detí o zaujímavých zážitkoch alebo iných skutočnostiach z predchádzajúceho dňa, ktoré deti chcú porozprávať ostatným. V 1. – 8. triede sa venuje tejto časti viac času ako neskôr na vyššom stupni. V každej triede však recitujú tzv. *ranný verš* (riekanka, básnička, modlitbička), ktorý sa zborovo recituje na začiatku rytmickej časti. *Autorom ranného verša býva často sám učiteľ, a to najmä v nižších triedach. Zmyslom tejto úvodnej časti je aktivizácia vôle dieťaťa, jeho „prebudenie“, vytvorenie príjemnej atmosféry na celý deň, spoločné zžívanie sa detí.*
2. časť je *poznávacía*, zameraná na zoznamovanie sa s novým, a to v úzkej nadväznosti na predchádzajúce učivo. V tejto časti sa opakuje, diskutuje, rozpráva o domácej práci, úlohách, ktoré doma deti plnili a pod.
3. časť je väčšinou *individuálna práca* – *písanie, kreslenie, maľovanie, modelovanie a pod. Deti výtvarne alebo inak spracúvajú námet hlavného vyučovania. Ide o určité doznievanie, resp. spracovanie nového učiva dieťaťom na inej úrovni. Vo vyšších triedach v tejto časti učiteľ rekapituluje preberané*

učivo so zdôraznením nutných zreteľov a súvislostí, ktoré sa viažu na prácu v triede v konkrétnom dni (Kováčiková, tamtiež).

Výučba predmetu v tradičných 45 minútových jednotkách. Dôraz sa kladie v nich na rytmické opakovanie a stále precvičovanie. Rozumové zaťaženie je vystriedané cvičením vôle. Sem patria cudzie jazyky (dva), čiastočne matematika, eurhythmia a materinský jazyk. V týchto predmetoch ide o výrazne komunikatívnu formu vyučovania s využívaním hier, spevu a hudby, najrôznejších rytmických prvkov.

Pred obedom, ale väčšinou až odpoľudnia sú zaradované predmety pracovného charakteru, umeleckého zamerania a telesná výchova. V tomto čase sa deti zúčastňujú na rôznych aktivitách mimo školy, napr. exkurzie, návštevy výstav, prechádzky do prírody a pod.

Epocha je špecifickou organizačnou jednotkou waldorfských škôl. Trvá 100 až 120 minút a začína sa ňou (po spoločnom rannom verši) každý školský deň. V rámci epochy sa preberá vždy jeden z hlavných predmetov, obvykle po dobu 3 – 6 týždňov, ktorý je potom vystriedaný ďalším hlavným predmetom.

Eurythmia predstavuje ďalší špecifický predmet waldorfskej pedagogiky a do vyučovacieho procesu je zaradovaný už od prvého ročníka. „*Ide o druh pohybového umenia, ktorý vytvoril R. Steiner (duchovný otec WP). Je to pohybové umenie, ktorým sa vyjadruje reč (hlásky, slová i celé básne) alebo zvukové tóny. Vznikla z potreby dať najavo svojmu okoliu zodpovedajúcim spôsobom obsah svojej duše. Je to pohybové celostné cvičenie, spočívajúce najmä v pohyboch paží a rúk. Je obrátené do vnútra človeka, na jeho prežívanie. Možno ho považovať za zvláštny druh pohybovej kultúry*“ (bližšie pozri Kováčiková, 1997, s. 73).

Waldorfská škola má najdokonalejší systém vzdelávania a doškoľovania vlastných učiteľov. Prvé centrum pre vzdelávanie učiteľov bolo založené v *Dornachu* (H. Kantorková, 1996, s. 37).

Výskyt: Waldorfská škola je najrozšírenejším typom alternatívnej školy, ktoré na báze reformy pedagogického hnutia v súčasnej dobe existujú takmer vo všetkých západoeurópskych krajinách (Nemecko, Holandsko, Rakúsko). Ich počet sa odhaduje okolo 600. Existujú hlavne v európskych krajinách – „*v SRN, kde v roku 1988 existovalo 308 škôl tohto typu, v Holandsku 90 škôl, vo Švajčiarsku 24, v Belgicku 15 a v Dánsku 12*“ (Zelina, 2000, s. 31).

Má pomerne širokú učiteľskú podporu. Waldorfské školy v Maďarsku, Estónsku, Poľsku, Rumunsku i Rusku.

V menšej miere, než v Českej republike existujú aj na Slovensku. Waldorfskú školu u nás propaguje antroposofická spoločnosť a kruh priateľov. Slobodné waldorfské školy, ktoré spolupracujú s medzinárodnou organizáciou Európske fórum pre slobodu vo vzdelávaní.

Prednosti waldorfskej školy:

Waldorfská škola je mnohými učiteľmi v praxi obdivovaná, často sa považuje na prvom stupni za najoptimálnejší typ alternatívneho modelu vôbec. Má najdokonalejší systém vzdelávania vlastných učiteľov. Pritom chýbajú hodnoverné analýzy výsledkov výskumov waldorfskej školy, preto do určitej miery možno waldorfskú školu hodnotiť skepticky.

Nemožno však poprieť, že v tejto škole sa popri výchovnom pôsobení predkladajú žiakom určité svetonázorové princípy. Často je predkladaná ako škola vychádzajúca z kresťanskej náuky, no filozofia R. Steinera obsahuje prvky mysticizmu, vychádza tiež z reinkarnácie duší, čo je pre kresťanskú vierouku neprijateľné.

Metódy využívané vo waldorfskej škole

Výchova a vzdelávanie sú úplne podriadené tomu, aby podnecovali a rozvíjali aktivitu dieťaťa, jeho záujmy a potreby. K tomu je prispôsobené i didaktické organizovanie výučby.

Osobitne vhodný je citlivý prístup k dieťaťu a jeho harmonický rozvoj.

Montessoriovská škola

Táto alternatívna škola je nazývaná podľa svojej zakladateľky Talianky Márie Montessoriovej (1879 – 1952), talentovanej lekárky, pedagogičky, priekopníčky mierového hnutia a organizátorky boja za práva detí a žien. Patrí bezpochyby k najvýznamnejším postavám reformného pedagogického hnutia a za svoju celoživotnú prácu bola ocenená Nobelovou cenou mieru.

Pôvodne sa M. Montessoriová venovala mentálne postihnutým deťom. V roku 1907 založila v Ríme „Dom detí“, kde vytvorila originálne edukatívne prostredie v duchu výrazného pedocentizmu a dôvery v spontánne sebarozvíjanie dieťaťa: „Každé dieťa má už vo svojej podstate vlastný stavebný plán a zároveň aj vnútorné sily pre sebarozvoj“ (Kantorová, 1996, s. 41).

Zaoberala sa predovšetkým vývojovými možnosťami dieťaťa, pričom výchovu chápala ako pomoc. Vzdelávací princíp montessoriovej školy možno zhrnúť do požiadaviek dieťaťa voči vychovávateľovi: „*Pomôž mi, aby som to mohol urobiť sám.*“ Ide o oslobodenie dieťaťa od diktatúry dospelých, o vytvorenie možností, aby to dieťa mohlo robiť samo. Pritom sama M. Montessoriová ako odborníčka – detská lekárka pripúšťala, že v dieťati sa odohrávajú procesy, ktoré sú pre dospelých zahalené tajomstvom: „*celá vývojom vymedzená práca, ktorú vykonáva dieťa, je určená zákonmi, ktoré nepoznáme a sledujeme rytmus činností, ktorý je nám cudzí...*“ (Singule – Rýdl, 1988, s. 8 – 9). Napriek tomu je potrebné tieto procesy rešpektovať. Niektorým vývojovým kvalitám a funkciám detskej psychiky talianska pedagogička venovala osobitnú pozornosť, predovšetkým mysleniu a pozornosti. Významnú pozornosť venovala zahĺbeniu sa, sústredeniu (a jej podpore) detí pri práci.

Osobitné miesto v montessoriovskej škole zaujímajú *pomôcky*. Podľa M. Montessoriovej je individualizácia dieťaťa akcelerujúca, jeho rozvoj je možný len vtedy, ak je pre dieťa pripravené dobré a podnetovo bohaté prostredie. Záslužnú úlohu hrajú pritom špeciálne pomôcky, ktoré sú kľúčom k poznaniu sveta. Slúžia na rozvoj zmyslového vnímania, reči, matematických schopností a i.

Okrem práce s mentálne postihnutými sa neskôr zaoberala najmä predškolskou pedagogikou. Rozpracovala didaktický materiál pre rozvoj zmyslového vnímania, v ktorom preferovala slobodný prístup ale presný postup. M. Montessoriová hovorila o polarizácii pozornosti (fenomén Montessori), ktorú objavila, keď pozorovala deti pri práci a hre. Senzitívne fázy: „*Autorka na základe dohodového pozorovania detí, rozoznáva, že môžeme pozorovať zvláštne obdobia, v ktorých sú deti citlivejšie na vnímanie a chápanie určitých javov*“ (Kantorová, 1996, s. 41). V tomto prístupe ide najmä o tri momenty:

- vytvorenie *primeraného prostredia* pre dieťa (v súlade s momentálnymi fyzickými dispozíciami a celkovou anatómiou veku);
- poskytnutie *vhodných didaktických pomôcok*;
- vytvorenie priestoru na realizáciu, t. j. *pracovného kútika pre každé dieťa*.

Zvláštne postavenie v tomto pedagogickom systéme má tzv. *kozmickej výchova*. Jej zmyslom je poskytovať deťom povedomie o vzájomných väzbách človeka a prírodného prostredia. (Zelina, 2000, s. 36). Dnes existujú montessoriovské semináre, školy existujú v kombinácii s inými prúdmi.

Metódy a prostriedky montessoriovskej školy:

Medzi montessoriovej učebné pomôcky – hračky, napr. pomôcky na čítanie, písanie a počítanie (ako efektívne ich prebrali aj iné typy škôl).

Špecifické metódy montessoriovskej školy podporujú u dieťaťa sústredenosť, ktorú je potrebné rešpektovať a cielene rozvíjať. Najväčším prínosom prác M. Montessoriovej je obrátenie pozornosti na prostredie, v ktorom sa výchova realizuje.

Freinetovská škola

Zakladateľom školy bol Célestin Freinet (1896 – 1966), francúzsky vidiecky učiteľ, ktorý propagoval myšlienky novej výchovy vo Francúzsku. Zároveň patrí aj medzi hlavných predstaviteľov myšlienky tzv. pracovnej školy. Vychádzajúc z idey bola „zo života, pre život prácou“, žiadal aktívnu školu. Založil modernú školu (patrila medzi pracovné školy i keď potreba učiť sa bola jej prvotnou potrebou). Najväčšie popularitu získala – je rozšírená vo Francúzsku – kde ovplyvnila i štátne školstvo.

V diele *Moderná Freinetova škola* zdôrazňuje C. Freinet nutnosť vybaviť školu pracovnými kútmi, v ktorých sa žiaci venujú čítaniu z oblasti prírodných vied a techniky, domácim prácam, umeleckej tvorbe a jazykovej komunikácii. Najdôležitejšie prvky školskej práce podľa C. Freineta sú:

1. organizačne je trieda vnútorne rozčlenená na pracovné ateliéry,
2. každý žiak má vlastný individuálny týždenný plán,
3. triedna rada ako odraz zodpovednosti a dôvery žiakov.

Žiaci pre samostatnú aktívnu činnosť by mali mať k dispozícii:

- pracovnú knižnicu v každej triede, obsahujúcu infozošity svojím obsahom podnecujúce k ďalším pracovným činnostiam,
- pokusnú kartotéku s návodmi pre experimentovanie v prírodovede, technike a hudobnej oblasti,
- pracovnú kartotéku rozčleňujúcu základné učivo pomocou kariet s testami na časti umožňujúce spätnú väzbu, ako i info-kartotéku o úlohách a ich správnych riešeniach,
- akustické učebné programy pre jazykové vyučovanie,
- školskú tlačiareň s mnohostranným použitím, ktorá slúži na rozvoj manuálnych a intelektových schopností študenta,

- nástenku na zverejňovanie kritik a pochvál, prianí a pracovných výsledkov žiaka (menovite, nie anonymne),
- možnosť slobodného vyjadrovania sa v rámci jazykovej výchovy ako vyučovací princíp vôbec. „*Sloboda slovom , písmom a kresbou*“ (Zelina, 2000, s. 23).

Výskyt freinetovských škôl:

Freinetove alternatívne školy sú najrozšírenejšie vo Francúzsku (22 škôl), kde v niektorých z nich sa vyučuje zmiešane, teda dva ročníky tradične a dva freinetovou technikou. V Holandsku sa Freinetova škola realizuje na oboch stupňoch škôl, aby bola zachovaná kontinuita všetkých ročníkov. „*V Dánsku v súčasnosti existujú dve školy, v Španielsku dve školy, v Švajčiarsku jedna, v Holandsku trinásť škôl, v Belgicku štrnásť a najväčšie zastúpenie má vo Francúzsku (22) freinetových škôl*“ (Zelina, 2000, s. 41).

Združenie Freinetovej školy „Pädagogik – kooperative“ (Nemecko) má svoje stredisko v Brémach. Vydáva vlastný časopis, učebné pomôcky a študijné materiály. Z postsocialistických krajín má Freinetova škola najväčšie zastúpenie v Poľsku – 2000 . pedagógov. Český odborník na Freinetovu školu Prokop (1991) sa domnieva, že časť Freinetovej pedagogickej koncepcie by mohla nájsť uplatnenie aj v našom školskom systéme, a to predovšetkým v školách na nižšom stupni.

Jenská škola

Koncepciu jenskej školy možno pokladať za syntézu rôznych vývojových trendov v medzinárodnom reformno-pedagogickom hnutí 20. storočia. Jej zakladateľom je nemecký pedagóg Peter Petersen (1884 – 1952), priekopník novej výchovy. Ako vysokoškolský profesor pedagogiky viedol od roku 1923 pokusnú školu pri Univerzite v Jene, ktorú prebudoval na pracovnú školu. Petersenova škola sa stala známou vo svete pod názvom Jenský plán (Jena plan). Toto označenie nadobudla na kongrese New Education Fellowship, konaného v roku 1927 v Locarne, na ktorom P. Petersen referoval o svojej experimentálnej škole. Jeho dielo bolo viac ako 60x vydané.

Najdôležitejšie rysy Jenského plánu:

- ide o učenie v spoločnosti, ročníky sú zrušené, namiesto nich sú kmeňové skupiny, ktoré vznikajú spojením troch ročníkov – tým sa vlastne posilňuje rôznosť detí.
- učebné skupiny žiakov presahujú ročník, žiaci sú združení podľa vekových skupín (šesť až osem roční),
- rytmické týždenné pracovné plány pre jednotlivé skupiny,

- striedanie pedagogických situácií (rozhovor, hra, práca, slávnosť),
- školská obývacia izba – tvoria ju deti,
- myslenie nie je v tradičnej forme.

Výskyt jenských škôl:

Petersenovská (jenská) škola sa vyskytuje menej než ostatné uvádzané, najčastejšie v Holandsku: „*V súčasnosti je v Nemecku je v súčasnosti desať škôl jenského typu, v Holandsku existuje až dvesto základných súkromných a štátnych škôl a v Utrechte sú dve integrované školy (pre žiakov od 12 – 16 rokov), v Belgicku existujú štyri základné školy tohto typu*“ (Zelina, 2000, s. 46).

Prednosti jenskej školy:

Prednosťou jenského plánu je voľné edukatívne prostredie pre deti. Jenská škola v Holandsku používa kombinovane okrem techník C. Freineta aj techniku M. Montessoriovej.

Moderné alternatívne školy

Stále silnejúci prúd reformnej teórie a praxe bol v Európe násilne prerušený nástupom fašizmu. Vo väčšine európskych štátov boli reformné úsilie zastavené. Niektoré reformné školy boli zrušené alebo boli nútené sa presťahovať napr. do Švajčiarska, kde živorili.

Po druhej svetovej vojne dochádza k obnove niektorých škôl, ktoré pokračovali ako alternatívne školy, zachovávajúc v hlavných znakoch podobu svojich predchodcov. Okrem nich vznikali moderné alternatívne školy s pomerne voľnou organizáciou a štruktúrou.

Slovenska sa tento celosvetový trend netýkal. V našich podmienkach s nástupom socialistického poriadku a povinnej jednotnosti zmizol priestor pre pluralitu a vývoj a inovácie v oblasti školstva boli úplne zastavené. Ale v Európe sa vyvíjalo a napredovalo i štátne školstvo. Štátne (verejné) školstvo v edukačne vyspelých štátoch (napr. škandinávske štáty, Holandsko, USA a i.) dospelo do takého **vysokého stupňa vlastnej inovácie, že niektoré alternatívne školy reformného typu sa v porovnaní s ním javia skôr strnulo** než inšpirujúco. Podľa M. Matulčíkovej (2004) môžeme v reformných trendoch inovácií školstva západoeurópskych krajín zachytiť tieto prevažujúce vývojové trendy:

– *Sedemdesiate roky* sa rozvíjali v duchu idey *rovnosť šancí vo vzdelávaní*, čo sa prejavilo sa predovšetkým v raste a rozvoji *predškolskej a kompenzačnej výchovy*. Viaceré výskumy, ale najmä výskumy B. Bersteina a B. S. Blooma, sa zaslúžili o *rozšírenie slovného hodnotenia* a ovplyvnili i *zmeny v učiteľskej príprave*.

– *Osemdesiate roky* sa prejavili *krízou školy*. V duchu ideí od kvantity školských poznatkov ku kvalite vzdelávania, záujem o problémy školskej neúspešnosti detí. V tomto období sa rozvíjajú *reformné hnutia v USA*, v Európe nastupuje *reformná skepsa*.

– *Deväťdesiate roky* sa prejavili *stabilizáciou* a sústredením na aktuálne problémy. Toto obdobie predstavuje najnovšiu reformnú vlnu. Musíme si uvedomiť, že školy majú nepomerne väčšiu slobodu na inovácie.

V súčasnosti existujú alternatívne školy po celom svete. Je ich nepreberné množstvo, veľké množstvo zaniká, no súčasne vznikajú nové. „*Základným kľúčom k odumieraniu alebo prežitiu nových alternatívnych škôl je ich vedecká, odborná validita. Validita sa dá preukázať len dlhodobým sledovaním efektívnosti týchto škôl*“ (Zelina, 1992, s. 4).

Termínom moderné alternatívne školy sa označujú všetky novšie typy alternatívnych škôl, ktoré nie sú priamo odvodzované od koncepcií reformnej pedagogiky. Vo všeobecnom vymedzení musíme konštatovať, že všetky typy alternatívnych škôl, ktoré nie sú odvodzované od koncepcie reformnej pedagogiky (t. j. klasické reformné školy) a nie sú zriaďované cirkevnými spoločnosťami (t. j. nie sú školy cirkevné), sú moderné alternatívne školy.

Moderné alternatívne školy sa opierajú o ideové prúdy či filozofiu, ako je: Hnutie za autoritatívnu výchovu, Hnutie za odškolenie výchovy a vzdelávania, Hnutie za rešpektovanie práv dieťaťa.

Aj moderné alternatívne školy, podobne ako reformné, majú silné zapojenie rodičov v rámci mimoškolskej výchovy, odmietajú honbu za učebnými výsledkami a konkurenčné napätie medzi žiakmi, bojujú za odstránenie hraníc medzi vzdelávacími predmetmi a presadzujú uplatnenie projektov vo výučbe, sú dynamické. Predstavujú ich najmä tzv. public schools v USA (súkromné aj štátne školy). V Nemecku majú označenie aj ako „volné“ a slobodné školy, v Dánsku sa pre ne používa aj pre ne názov „malé“ školy, vo Švajčiarsku a Rakúsku ich predstavujú „demokratické alebo kooperatívne“ školy. V zahraničí majú pomerne široké zastúpenie.

Najznámejšie alternatívne školy súčasnosti: Waldorfská škola, Zsolnayova škola, Systém PCE Rogersa, Piagetov model, Alternatívny systém ITV S. Kovalikovej a K. Olsenovej. Systém s uzavretým cyklom, Sugestológia G. Lozanova a ďalšie. Prínos predstavuje:

- humanistická psychológia,
- teória motivácie A. H. Maslowa,
- nedirektívna pedagogika C. R. Rogersa,
- hnutie pedagogickej kooperácie MCE v Taliansku,
- francúzska skupina novej výchovy GFEN,
- rozvíjajúce vyučovanie Amonašviliho z Gruzínska,
- pedagogika spolupráce ako hnutie učiteľov v bývalom Sovietskom zväze v osemdesiatych rokoch (Nemes,1994, s. 21).

Pod alternatívnym školstvom máme na mysli inovujúce školy po roku 1945, ktoré tvoria systémovo novokoncipované školy ako alternatívu k dnešnej tradičnej škole. V zmysle zmeny systému ide o zmeny, o inovácie alebo novoformulované ciele, obsah, postupy, metódy, organizáciu a postavenie žiaka a učiteľa. Skutočne na zváženie je posúdenie slobody poskytovanej žiakom v takýchto školách: „*Základnou otázkou pre posúdenie miery extrémnosti je miera slobody dieťaťa v alternatívnej škole*“ (Zelina, 1992, s. 8). Táto miera je relatívna a určite by mala byť priamo-úmerná schopnosti dieťaťa niesť zodpovednosť za svoje jednanie.

Princípy alternatívneho školstva

Základným princípom je princíp radosti a uvoľnenia.

1. Komplexnosť – je to snaha všetkých alternatívnych škôl a komplexné všestranné, čo najúplnejšie rozvíjanie osobnosti žiaka, jeho vlôh, dispozícií, schopností a nadania, a to nielen klasickými metódami, ale i s použitím nových netradičných metód a stratégií, ktoré dieťa zobudzajú a burcujú, motivujú k väčšej aktivite v škole, v kolektíve, medzi ľuďmi, a tým následne podporujú jeho sebadôveru.
2. Vysoká odborná spôsobilosť učiteľa – alternatívna škola kladie vysoké nároky na učiteľa, jeho špecializáciu a odbornú spôsobilosť. Veľký dôraz kladie na neustále rozširovanie vedomostí, značný časový úsek musí venovať domácej príprave (príprava programu, inštrukčných listov, testov), príprave pedagogických situácií, zhotovovaniu a príprave pokusov, materiálov a podnetov pre vlastný zážitok detí. Všetky alternatívne školy vyžadujú od učiteľa vysoký stupeň

komunikačných schopností, schopnosti empatie, sociálno-psychologické výcviky, tvorivosť, ovládanie (u niektorých) špecifických aktivít, ako joga, sugescia, hlbšie znalosti z psychológie a sociológie. Rola učiteľa je rolou uľahčovateľa sebauvedomovania sa detí. Dôležitá je učiteľova autenticita (úprimnosť, dôvera), akceptácia – viera, že každý žiak môže byť lepším.

3. Rešpektovanie osobnosti dieťaťa – v ponímaní alternatívnych škôl je všetko snaženie učiteľa smerované k rozvoju osobnosti dieťaťa. Požiadavky učiteľa smerujú k maximálnej individualizácii detí. Rozvíjajú tvorivú osobnosť s dôrazom na rozvoj kladných vlastností, pozitívnych postojov k okoliu a spoločnosti. Učiteľ alternatívnej školy má snahu naučiť žiaka analyticky myslieť, tvorivo pracovať, robiť rozhodnutia, uplatňovať vodcovstvo, tolerovať iných, hľadať konštruktívne riešenie a dohodu, spolupracovať. Prostredníctvom pestovania sebakontroly, sebadisciplíny, sebauvedomovania, nezávislosti a vnútornej aktivity sa stáva správanie žiaka zrelšie, čo ho vedie k väčšej zodpovednosti za svoje činy. Týmto má alternatívna škola väčšie predpoklady vychovať samostatne tvorivo mysliacich ľudí s motiváciou presadiť sa a uplatniť sa, ľudí zainteresovaných na získavaní vedomostí, hodnôt a vzorov osobne účelového správania.
4. Snaha priblížiť školu životu – to je najvšeobecnejšia požiadavka alternatívnej školy. Žiak musí získať schopnosť riešiť problémy. Väčšiu pozornosť ako vedomostiam venujú osobnosti, jeho charakterovej stránke. Prostredníctvom samostatnosti a zodpovednosti treba vychovať samostatne mysliacu osobnosť prospešnú pre spoločnosť.
5. Nerigorózna organizácia – znamená popretie toho, čo sa v tradičnej škole týka presného časového vymedzenia vyučovacej jednotky, časovo-tematických plánov, ako aj tradičného hodnotenia vedomostí a zručností žiakov. Zmena znamená snahu o zvýšenie efektívnosti vyučovacieho procesu. Voľnejšie zostavené učebné plány a osnovy dávajú väčší priestor pre opakovanie, umožňujú dlhšie a hlbšie sa venovať tým témam, ktoré sú pre deti zaujímavé, to znamená, že sú flexibilné
6. Humanistický prístup – humanizmus vo výchove a vzdelávaní predstavujú rad stratégií a metód, ktoré akceptujú ľudskú vzťahovú stránku pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese. Filozofia školy definuje postavenie žiaka a učiteľa. Ide o tvorivú prácu nad otázkami zmyslu a významu činnosti školy, výchovy. Je to hľadanie „svojej tváre“ v protiklade k uniformnej škole jednotnej

na základe predpisov, nariadení a vyhlášok. Učitelia si všímajú aj psychické procesy, ktoré prebiehajú medzi ľuďmi pri výchove a vzdelávaní.

Problémom humanizácie vzťahu učiteľ – žiak i školy celkovo sa venujú viacerí poprední slovenskí odborníci (Š. Švec, M. Zelina, B. Kosová). Najvýstižnejšie popísala znaky humanistickej výučby naša popredná lingvodidaktička Iva Pýchová. Podľa nej humanisticky orientovaný prístup alternatívnych škôl zahŕňa viaceré významné okolnosti.

Významnou stratégiou humanistickej výchovy je vyučovanie a výchova k ľudským právam, k právam dieťaťa. V autoritatívnom systéme klasickej školy sa žiaci učia poslušnosti a rešpektu k autorite. V alternatívnych školách sa učia tolerancii k druhým, rešpektovať ich práva, ide o vytváranie dôležitých životných postojov v demokratickej spoločnosti. Štýl pôsobenia učiteľa na žiaka je liberálny, nedirektívny, s participáciou detí a žiakov na tom, čo sa deje v skupine, v triede.

- Optimálna klíma, atmosféra v triede alebo výchovnej skupine. Pod atmosférou chápeme vzťahy, ktoré sú odrazom momentálneho stavu triedy, teda vzťahy krátkodobé, situačne podmienené. Pri klíme ide o vzájomné dlhodobejšie vzťahy, vnímanie sa ľudí navzájom, spôsoby spolupráce a riadenia. Rozvíja sa úprimnosť (empatia), porozumenie, ocenenie hodnoty a hodnôt a akceptácia. Dôležité je podnecovanie žiakov k tomu, aby kládli sebe i iným otázky, pretože otázky vo výchove sú začiatkom múdrosti. Podporuje sa tým aj zvedavosť detí, hľadanie, skúmanie, objavovanie.
- Sústreďenie sa na osobnosť dieťaťa. Obsahom vyučovania je nielen učebná látka, ale i žiakove pocity, city, skúsenosti, zážitky, spomienky, očakávania a nádeje, aspirácie a hodnotenia, postoje, potreby. Učenie by malo zahŕňať celú osobnosť, ale najmä jej emocionálnu zložku, ktorá je základom vnútornej motivácie osobnosti.
- Učiteľ je napomáhateľom sebauvedomovania sa žiaka, vytvára neohrozujúcu atmosféru ako základnú podmienku samostatného učenia sa. Pôsobí ako organizátor diania v triede, robí dohody so žiakmi a prizýva ich do hodnotenia a rozhodovania v triede a spôsobe štúdia.
- Samostatnosť a nezávislosť žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ neustále upevňuje tým, že poveruje žiakov úlohami. Nerobí nič z toho, čo by mohli robiť žiaci. Umožňuje žiakovi, aby si sám stanovil ciele, riadil si činnosť a sám sa hodnotil.

Učiteľ uznáva právo žiaka nesúhlasiť, odmietnuť názor, klásť otázky, hodnotiť a kritizovať.

- Tradičná pedagogika chápe chyby negatívne. Oslobodenie od tyranie chýb vychádza z humanistického filozofického názoru, že myliť sa je ľudské (v zmysle výroku „Len ten nič nepokazí, kto nič nerobí“). V skutočnom živote len ten chyby nerobí, kto nič nerobí. Tolerancia – komunikatívne učenie chápe chybu ako súčasť procesu učenia, je dôkazom toho, že žiak sa učí. V pozitívnom postoji sú chyby výsledkom snaženia sa, a teda sú jeho pozitívnym prejavom. Napríklad žiak hoci nevypočíta príklad správne, pri jeho riešení vynaložil určitú (často značnú) duševnú energiu. Učiteľ by mal vždy oceniť intelektuálny výkon žiaka a taktne naznačiť, že na riešení tejto úlohy ešte musí popracovať.

- Zavrhnutie záťaže memorovania vedomostí. Tradičná škola vyžaduje najmä pamäťové výkony a odpovede, ktoré sú výsledkom konvergentného myslenia. V prístupe učiteľa je dôležité zbytočne žiakov nepreťažovať učením naspamäť, nevyžadovať od nich naučenie informácií (netrváť najmä na takých, ktoré sa menia, napr. koľko obyvateľov majú Helsinky), skôr je potrebné ich naučiť, kde si potrebnú informáciu nájdu.

- Riadenie sa vlastnou motiváciou je ďalšia črta humanistického prístupu alternatívnej školy. Harvardská škola motivácie skôr zdôrazňuje podmieňovanie a posilňovanie, rozpracúva najmä spôsoby a techniky odmeňovania a trestania. Škola C. Rogersa zdôrazňuje zážitkovú sféru osobnosti a jej tendenciu sebazdokonaľovania ako primárne motívy výchovy a vzdelávania.

- Obmedzené postavenie učebného textu a jeho suverenity transformovaním do iných foriem dramatisáciou, pretlmočením, pantomímou, obrázkami, počítačmi, pomocou maľby, zvukov, hudby, modelovaním. Učiteľ vytvorením priestoru v rámci vyučovacej hodiny na rozhovor a otázky žiakov k preberanej učebnej téme podporuje ich osobnú zaangažovanosť a záujem.

- V alternatívnej škole nemá miesto stres. Učiteľ navodzuje neohrožujúce situácie, dáva len ohlásené previerky na vopred dobre zopakované učivo.

Dôraz nie je položený na dosahovanie výkonov, skôr sa kladie dôraz na zvyšovanie zaujímavosti vyučovacieho procesu a zážitkovú sféru. Charakteristický je ľudský, humanistický prístup k žiakom so slabším prospechom. Rozvíja sa hodnotiace myslenie žiakov – emocionálne, estetické (krása – škaredosť), etické (dobro – zlo). Neskôr sa

postupne rozvíja reflexívne hodnotenie, kritériálne hodnotenie, zvažovanie váh kritérií v staršom školskom veku až po argumentovanie.

V alternatívnych školách sa rozvíja kreativita. Najdôležitejšie postuláty:

- Tvorit' nie je možné bez slobody.
- Tvorit' môže každý žiak na svojej úrovni.
- Tvorivosť sa môže prejavit' v každej ľudskej činnosti.
- Rozvíjať sa dá cvičením, tréningom, sebazdokonaľovaním.
- Neexistuje netvorivý človek, sú len rôzne stupne tvorivosti.

Kreativita sa rozvíja:

- A) V tvorivých úlohách sa môže žiak prejavit' ako autentická bytosť, môže byť sám sebou, čo rozvíja jeho sebavedomie a sebahodnotenie.
- B) V tvorivých úlohách žiak môže prejavit' svoju samostatnosť, čo vedie a rozvíja nezávislosť, kritické myslenie.
- C) Tvorivé úlohy na rozdiel od pamäťových, neohrozujú žiaka tým, že by odhalili jeho nevedomosť.

Medzi ďalšie významné znaky alternatívnych škôl patria:

1. dôraz na umeleckú výchovu, výchovu umením a prírodu,
2. dôraz na socializáciu,
3. náhrada známok slovným alebo písomným ohodnotením.

Alternatívne školy postupne zaplňajú biele miesta v ponuke slobodného vzdelávania. V systéme škôl tvoria skôr doplnok, alternatívu k súčasným štátnym školám. Tieto školy realizujú inovácie, ktoré sú veľmi rôznorodé podľa typu alternatívnej školy alebo pedagogickej koncepcie, podľa ktorej bola škola založená.

Prevažne sa však týkajú dvoch oblastí, a to:

- „o inováciu organizácie vzdelávacieho procesu (neštandardné metódy výučby, netradičné spôsoby komunikácie medzi partnermi vzdelávacieho procesu, iné typy psychosociálnej klímy v triedach a školách); – ide najmä o otázky typu ako, akým spôsobom, o nové technológie výučby,
- o inováciu obsahu vzdelávania (neštandardné vyučovacie predmety, inovácia v obsahu tradičných vyučovacích predmetov, inovácie v spôsobe prezentácie vzdelávacích obsahov a i“ (Průcha, 1996, s. 20). Školy tejto skupiny sa zameriavajú v inováciách najmä na

skvalitnenie obsahu vzdelávania (ide o otázky typu čo učiť, kedy je vhodné danú tému zaradiť do výučby a pod.)

PCE systém Carla Rogersa

Učiteľ rogersovsky orientovanej školy, ktorá stavia na sebadisciplíne, sebakontrole, samospráve a tvorivosti žiakov, prejavuje dôveru každému žiakovi v každom veku. Úzko spolupracuje s rodičmi žiaka, pripravuje a navodzuje pedagogické situácie, materiály a podnety pre žiakov, aby sa učili pre ich vlastný zážitok a skúsenosť. Pre PCE systém sú príznačné štyri základné princípy:

Autenticita – pravdivosť, prejavuje sa najmä v úprimnosti a dôvere. Je to pozitívne navodená atmosféra, v ktorej žiak voľne, slobodne, bez strachu a úzkosti vyjadruje svoje zážitky a pocity, city (napr. podobne ako učiteľ by mal mať odvahu vyjadriť svoje skutočné pocity: „...nechce sa mi hovoriť, ... nudím sa a pod.).

Akceptácia – pozitívne prijatie bez podmienok (akceptujem ťa takého, aký si) sa prejavuje aj v tom, že učiteľ verí, že každý žiak sa môže stať ešte lepším, múdrejším. Takáto viera v žiakov, najmä v tých, ktorých nikto nemá rád, ktorí sú odstrkovaní alebo neuznávaní, je najvyššou profesionálnou spôsobilosťou učiteľa. Ide teda o nepodmienečné rozdávanie lásky deťom. Tento prístup je nosným princípom humanisticky orientovanej školy.

Empatia – predstavuje učiteľove vcítenie sa do prežívania žiakov a následné lepšie porozumenie ich citom a pocitom. Cieľom pochopenia je pomôcť žiakovi sústrediť sa nielen na to, nad čím rozmýšľa, ale aj na to, čo prežíva, aby tak žiak mohol lepšie porozumieť sám sebe. Je to základ rozvoja emocionálnej inteligencie. Humanizácia obracia pozornosť do nonkognitívnej zložky osobnosti – dôraz sa presúva z hodnôt kognitívnej stránky na stránku socioemotívnu, na oblasť prežívania, citov a pocitov. Pochopenie detského prežívania učiteľom zvyšuje tendenciu učiteľa vyhýbať sa situáciám, v ktorých je dieťa pod psychickým tlakom. Odbúranie stresu vedie žiakov k zvýšenej motivácii, k odblokovaniu strachu a napätia, vedie k tvorivosti, umožňuje

samostatnosť a podporuje sebavedomie žiaka. Takýto prístup učiteľa sa umocňuje prostredníctvom samostatných úloh a podnetov zameraných na tvorivé myslenie žiakov.

Hodnotenie – podľa C. Rogersa vonkajším hodnotením žiak stráca kontakt s potenciálnou múdrosťou vlastného „ja“. A ak je to navyše ešte spojené s negatívnym hodnotením, devaluje to hodnotu (sebaobraz) a motiváciu žiaka. Ak sa žiak učí sebahodnoteniu, pozdvihuje sa osobnosť dieťaťa a zvyšuje sa jeho schopnosť hodnotiť nielen seba, ale aj svet okolo seba.

Pozitíva rogersovskej školy sú najmä v tom, že viac naučí žiakov. Žiak je autentickjší, dokáže byť otvorenejší v orientácii aj komunikácii. Sám sa učí riešiť svoje životné problémy. Je tu viacej schopnosti iniciovať nezávislé správanie, znižuje sa úzkosť. Žiak sa spolieha sám na seba, sám o sebe rozhoduje. Zvyšuje sa jeho sebavedomie a jeho správanie je zrelšie. Teda, rozvíja sa jeho samostatnosť, autenticnosť, nezávislosť, vnútorná aktivita. Všetko toto vedie k väčšej zodpovednosti za správanie.

Zsolnayova škola

Zsolnay napísal knihu, v ktorej vysvetľuje ontológiu pedagogiky a pedagogickú tvorivosť. Metóda profesora Zsolnaya kladie vysoké nároky na učiteľa. Program tejto novej alternatívnej školy sa zameriava hlavne na:

- integráciu narušených detí do štandardizovaných škôl,
- rozvoj talentu, nadania a tvorivosti detí,
- odovzdávanie hodnôt.

Popri tom v celej koncepcii ide o to, aby každé dieťa v niečom vynikalo, aby bolo v niečom dôležité. Stredobodom záujmu je rozvoj schopností, talentu detí. Pestuje sa tu individuálno-psychologické zameranie na osobnosť žiaka. V triedach sú žiaci delení do skupín podľa dosiahnutých výsledkov. Nie dieťa sa prispôbuje učiteľovi, ale učiteľ dieťaťu. Vyžaduje si to empatiu, delenie pozornosti, dobre zvládnutie komunikácie.

V tomto type školy sa vyučuje sa päť cudzích jazykov: ruský, nemecký, anglický, francúzsky a japonský jazyk. Obsah výučby cudzích jazykov je okrem dôrazu na rozvoj komunikačných zručností zameraný na poznávanie kultúry príslušných krajín a národov.

Silný akcent sa kladie na umeleckú výchovu, žiaci sa učia filmovať, pracovať s videozáznamom, fotografovať, robiť grafické techniky atď. Dôraz je položený aj na prírodovedecké predmety a informatiku. Z predmetov, ktoré sa učia, sú uvádzané ešte tieto: vizuálne kultúra, džudo, dejepis, bábky, spev a fujara, ľudový tanec, výpočtová technika, chémia, materinský jazyk atď.

V popredí celého systému stojí *komunikácia*. Žiaci sa učia komunikačnej kultúre. *Dobrá komunikácia dáva žiakovi pocit väčšej istoty.*

Skúšky sú až z dvadsiatich predmetov. Napr. skúška z tanca je verejná, skúška sa nakrúca na video, na skúšku sa môžu pozerať aj rodičia. Slovné hodnotenie sa výlučne uplatňuje len v prvom ročníku, od druhého ročníka sa využívajú aj klasické známky, ale aj netradičné hodnotenie napríklad, v tanci sú stupne: prospel, veľmi dobre prospel, vynikajúco prospel.

V niektorých školách tohto druhu je celodenný výchovný systém a zsolnayovská alternatíva sa uplatňuje až po ôsmy ročník. Niektorí žiaci sú na internáte, ale sú aj takí, ktorí dochádzajú do školy. Zsolnayovské školy majú svoje špecifické učebnice. Denný režim si robí každá škola sama.

Rodičia môžu požiadať o revíziu činnosti učiteľa. Majú právo sa pozrieť, ako prebieha výučba. Rodičia tiež dostávajú príručku, v ktorej sú informácie o Zsolnayovej koncepcii školy. Podľa autora tejto metódy pedagogiku môže robiť len ten, kto ovláda filozofiu pedagogiky, psychológie, vie objektívne merať výsledky a pozná technológiu vzdelávania.

Hlavné znaky Zsolnayovej alternatívnej školy sú:

- akcent na umeleckú výchovu,
- tvorivosť, výchova umením,
- programy zlepšovania komunikácie,
- dôraz na možnosti osobnosti žiaka,
- rozvoj nadania a talentu,
- integrácia postihnutých do štandardizovaných tried a bežnej populácie,
- neobvyklá šírka predmetov, netradičné vzdelávacie a výchovné predmety.

ITV systém Susane Kovalikovej

Centrálnou ideou edukačného prístupu tejto školy je myšlienka A. Einsteina:

„Zo školy by mal človek vychádzať ako harmonická osobnosť a nie ako špecialista“.

Program ITV znamená „Integrated Thematic Instruction“, čo možno preložiť ako „Integrované tematické vyučovanie“, ITV. Tento program vypracovali Susan J. Kovaliková a Karen D. Olsenová z Kalifornie (USA). ITV systém pozostáva z *troch častí*:

Prvá časť je založená na záveroch z výskumu mozgu a dáva novší pohľad na rozvoj psychických funkcií a procesov. Na základe poznania funkcií mozgu vyvodila S. Kovaliková osem „mozgovo kompatibilných prvkov“. Tieto prvky sú zásadami a podmienkami, ktoré sa majú vo výučbe rešpektovať. Medzi ne patrí: neprítomnosť ohrozenia, zmysluplný obsah, možnosť výberu, primeraný čas, obohatené prostredie, spolupráca, okamžitá spätná väzba a dokonalé zvládnutie nového učiva. Novým prvkom v filozofii ITV je zámerný pohyb – kineziológia. Kovaliková dokazuje, že až o 68 % zvyšuje ukladanie informácií do dlhodobej pamäti (S. J. Kovaliková, 1996).

Druhá časť je návodom na inováciu obsahu vzdelávania na základe integrácie učebnej látky do celoročných tém. Tretia časť je venovaná výučbovým stratégiám a postupom.

Autorky projektu uskutočnili pre našich učiteľov množstvo výcvikových seminárov. Príprava učiteľa do ITV programu trvá 3 až 5 rokov. V septembri 1992 bola zrazená Nadácia S. Kovalikovej na Slovensku s cieľom podporovať zavádzanie ITV systému. Medzi školy s ITV systémom patria tri ZŠ v Bratislave, čiastočne „Škola hrou“ v Banskej Bystrici.

ITV na Slovensku tvorí teoretický základ Suzane Kovalikovej a praktická vlastná slovenská modifikácia. Počas návštevy Slovenskej republiky Suzane Kovalikovou prijal kardinál J. Korec a od Ministra školstva Slovenskej republiky dostala veľkú medailu sv. Gorazda za pedagogické úsilie o humanizáciu školstva.

Otvorené vyučovanie (Open education)

Jedným z najrozšírenejších alternatívnych prístupov je open education, alternatívny prístup pochádzajúce z Anglicka a USA, odkiaľ sa rozšírilo do celej západnej Európy. Je to alternatívna pedagogická koncepcia, ktorá uvádza do praxe nové výchovné prístupy novoformulujúce vzťah učiteľ – žiak. Zaoberá sa aj plánovaním a riadením učebných činností. V podmienkach Čiech (ktoré sú veľmi podobné slovenským podmienkam) sa problematike open education venujú Váňová, Paláčková, Vališová, Skalková (1993). „*Otvorené vzdelávanie je široký pojem zahrňujúci celý rad vyučovacích procesov a prostriedkov, ktoré zabezpečujú vzdelávacie potreby študentov*“

jednotlivcov aj skupín a umožňujú im vzdelávaciu autonómiu v rámci primeranej pomoci“ (Turek, 1998, s. 175).

Charakteristická pre open education je celková zmena pedagogického postoja voči žiakom, otváranie sa školy dieťaťu i rodičovskej verejnosti. Typická je slobodná učebná činnosť, týždenný plán práce si vypracovávajú učitelia spolu so žiakmi. Prednosťou sú i integrované projekty prekračujúce hranice jednotlivých predmetov.

Ďalšie moderné alternatívne školy s voľnou architektúrou sú open plan school, ktoré vznikali v šesťdesiatych rokoch v USA. Dominantou týchto škôl je veľká ústredná hala používaná ako študijné centrum. V škole sa nachádza aj knižnica (mediotéka) zariadená pre štúdium a vyučovanie žiakov. Okolo mediotéky sa nachádzajú špeciálne učebne a tradičné učebne oddeliteľné pohyblivou stenou (paravánom), čo umožňuje vytvárať rozsiahlejšie učebne. V týchto školách je príjemné pracovné prostredie pre žiakov a učiteľov (farebné prostredie), veľké auditórium na premietanie filmov a divadelných predstavení, zborovňa a klubovňa.

V práci učiteľov open plan school sa uplatňujú nové princípy a prístupy pedagogickej práce:

- princíp variability žiakov (striedanie tradičnej a modernej formy vyučovania),
- princíp variability počtu žiakov (skupiny a spájanie žiakov dvoch a viac tried),
- princíp tímového vyučovania (jedna trieda sa učí s dvoma až tromi učiteľmi),
- voľný prístup žiakov k informačným zdrojom,
- škola neslúži len na vyučovanie, ale aj na kreatívnu a osvetovú činnosť v čase mimo vyučovania, aby žiaci mohli kedykoľvek prísť do školy za svojimi záujmami.

Od učiteľov moderných alternatívnych škôl sa vyžaduje kooperácia a spoločná príprava. Dozor nad žiakmi v tradičnom chápaní učitelia nemajú, aj v jedálni sa žiaci obsluhujú sami. Jedenkrát mesačne sa starší žiaci stretávajú s riaditeľom školy a diskutujú o tom, čo možno v škole zlepšiť. Vychádzajúc z predpokladu stále vyššej potreby priebežného dopĺňania vzdelania, vznikajú bariéry, najmä časového charakteru, ktoré neumožňujú ľuďom rozširovať svoj vedomostný obzor, teda vzdelávať sa. Ivan Turek (1998, s. 179) tieto bariéry tradičného vzdelávania rozdeľuje do 4 skupín:

1. Priestorovo-časové bariéry. Je výhodné pre zanepráznených, či inak časovo obmedzených ľudí, ale i pre bývajúcich ďaleko od vzdelávacích inštitúcií, alebo domácnosti, ktorým choroba, či dlhodobjšie telesné postihnutie neumožňuje dlhodobjšiu

pravidelnú dochádzku do školy, alebo pravidelnú dochádzku do školy, alebo v čase, keď prebieha vyučovanie.

2. Vzdelávacie bariéry. Ciele štúdia, jeho obsah alebo prostriedky vyučovania nemusia vyhovovať záujemcom. Škola nemusí mať taký odbor, o ktorý má jedinec záujem, alebo jedinec sa chce zdokonaľiť iba v niektorých oblastiach a nechce absolvovať celý program štúdia. Iný jedinec chce študovať rýchlejšim alebo naopak pomalším tempom ako v tradičnom vyučovaní.

3. Individuálne bariéry. Mnohí ľudia sa nechcú učiť vo veľkej skupine, pretože sa hanbia za prípadné vedomosti, nedôverujú si, iní majú zlé podmienky na štúdium tradičným spôsobom, ďalší nespĺňajú vstupné požiadavky na formálne vzdelanie, nemajú dostatok informácií o formách štúdia a podobne.

4. Finančné bariéry. Zväčšujúce sa sociálne rozdiely, nedostatok peňazí za cestovné, školné, prípadne ostatné výdavky potrebné na štúdium hovoria v prospech tohto druhu štúdia, ale i nemožnosť vybrať si dovolenku, hoci aj neplatenú a iné.

Teda z toho vyplýva, že v rozvoji osobnosti bránia predovšetkým subjektívne príčiny vyplývajúce zo spoločenských pomerov. Rozvoj otvoreného vzdelávania dnes podporuje aj rozvoj informačných technológií, dopravy správ a informácií elektronickou cestou umožňujúcich:

- rýchly prístup k informáciám a ich elektronické spracovanie (i veľkého množstva informácií),
- nie je potrebný (priamy) osobný kontakt „konzultácie“ s osobami zaoberajúcimi sa danou problematikou.

Hnacím motorom tohto procesu je najmä celosvetovo expandujúca počítačová sieť – internet. Otvorené vzdelávanie umožňuje flexibilitu vzdelávania, ťažko porovnateľnú s tradičnou školou, či už je to voľba študijného tempa, hĺbka ponúkaných vedomostí, rozsah a forma skúšania, ktoré dokonca vôbec nemusí byť podmienkou.

Vo väčšine škôl to zatiaľ v takejto podobe nie je možné, ale školy, v ktorých sa aplikuje otvorené vzdelávanie, sa snažia záujemcom o štúdium maximálne vychádzať v ústrety (Turek, 1998, s. 177). Veľkou výhodou otvoreného vzdelávania je aj možnosť rozvoja samostatného úsudku a samostatnej práce s ponúkaným (získaným) informačným materiálom.

V knihe Róberta Fishera Učíme deti myslieť a učiť sa je výrok dvanásťročného dieťaťa, výborne aplikovateľného aj pre chápanie tejto formy vzdelávania: „Keď si

myslím, že niečo dokážem urobiť, obvykle to zvládnem. Keď si nemyslím, že to môžem dokázať, obvykle sa mi to nepodarí“. Z tejto myšlienky vychádza aj samotný zmysel vzdelávania. Samotné nadobudnuté vedomosti bez ohľadu na ich praktickosť a aplikovateľnosť sú vhodným spôsobom zvýšenia sebavedomia, a tým sa zvyšuje pravdepodobnosť na uplatnenie v spoločnosti.

V súvislosti s otvoreným vzdelávaním sa vyskytujú viaceré nedorozumenia. „*Pojmy otvorené vzdelávanie, diaľkové, večerné a korešpondenčné štúdium sa zvyknú používať ako synonymá*“ (Turek, 1998, s.178).

Prax však potvrdzuje, že otvorené vzdelávanie, alebo aspoň niektoré jeho prvky je možné realizovať na všetkých typoch a stupňoch škôl. To kladie nové, zmenené požiadavky na koordinátorov štúdia. Mení sa ich úloha. Hlavnými faktormi moderných, alternatívnych vzdelávacích prístupov sa stávajú:

– vnútorná motivácia, flexibilita, schopnosť empatie.

Nespornou výhodou celkom určite je, že medzi vedúcim štúdia a „vzdelávajúcim sa“ je len minimálny alebo menší osobný kontakt. To umožňuje objektívny prístup k hodnoteniu práce a vzdelania. Príbuznými pojmami sú otvorená univerzita a otvorené vyučovanie. Otvorená univerzita je vo všeobecnosti „vysoká škola“ ponúkajúca korešpondenčné štúdium. Tento pojem a samotná otvorená univerzita pochádzajú z Veľkej Británie, z konca 60-tych rokov. „*Voľná je v tom zmysle, že poskytuje voľný prístup bez vstupných skúšok*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 175), prípadne bez určovania iných špecifických kritérií. Jedinou podmienkou je vek nad 21 rokov. Otvorené vyučovanie je koncepcia usilujúca sa i o celkovú zmenu charakteru vyučovania v zmysle otvárania školy dieťaťu podľa jeho záujmov a schopností. Hovoríme tu o otvorení školy navonok. To znamená, že škola sa prispôsobuje potrebám dieťaťa, individuálne pristupuje k jeho schopnostiam a vlastnostiam, ale na druhej strane aj študent preberá zodpovednosť za plánovanie svojej práce a štúdia.

V mnohých krajinách neposkytujú tradičné školy dostatok priestoru na to, aby všetci, ktorí majú o vzdelanie záujem, aj študovali daný odbor. Tým sa však porušuje princíp rovnosti príležitosti na vzdelanie, preto by práve Otvorené vzdelávanie mohlo tento problém aspoň na určitý čas čiastočne riešiť, prípadne suplovať ďalšiu skutočnosť, a to pružne reagovať na požiadavky trhu práce (to je však už otázka reformy školstva a školského systému).

Otvorené vzdelávanie je oprávnené považované mnohými za progresívnu formu vzdelávania, ktorá bude mať v 21. storočí stúpajúcu tendenciu, keďže je stále menej priestoru na dlhodobé, periodické vzdelávanie. Stále viac vzniká potreba prispôbovať život prioritám, ale aj napriek tomu existuje predpoklad, že ostane mimo oblasti povinnej školskej dochádzky a zachová sa len ako doplnková, doplňujúca, prípadne rekvalifikačná forma vzdelávania.

Niektoré moderné metódy zavádzané do školskej praxe

Inscenačné metódy. Ide o prenos situačnej metódy do hrania rolí, kde účastníci vzdelania preberajú role jednotlivých postáv problémovej situácie. Môžeme používať:

a) štrukturálnu inscenáciu, ktorá sa opiera o dopredu vytvorený scenár, včítane charakteristík rolí, b) neštrukturálnu inscenáciu, v ktorej sa vychádza z popisu situácie. Základnou činnosťou je improvizácia. Roly sú len naznačené alebo ich výber je ponechaný na účastníkov. Inscenačná metóda pracuje i s hodnotami – môže viesť k formovaniu postojov žiakov.

Situačné metódy. Umožňujú riešiť problémové situácie a úlohy. Základný princíp spočíva v konfrontácii účastníkov vzdelávacieho procesu s konkrétnou situáciou, ktorá je vo svojej podstate problémová a umožňuje variantný spôsob riešenia. Najznámejšie druhy situačných metód:

- a) metóda rozboru situácie. Podstata je v analýze životných problémov a situácií, jej posúdenia z rôznych hľadísk, návrhov variantných riešení.
- b) metóda konfliktnej situácie. Problémová situácia obsahuje dejove jednoduchší rozpor, ale s dynamickejším priebehom riešenia, ťažisko metódy je hlavne v zvážení následkov možných riešení situácie
- c) metóda postupného zoznamovania sa s prípadom. Zadaná problémová situácia je rozdelená do niekoľkých fáz, z ktorých každá nasledujúca fáza vrhá na predchádzajúcu nové svetlo, dokresľuje ju.

HOBO metóda. Je založená na prepojení prednášky, individuálneho štúdia a aktívnej diskusie k daným problémom. Diskusia prebieha na princípe referenti – oponenti.

Synektika. Problémy sa riešia prekonávaním doterajších stereotypov a tvorbou analógií. Po definovaní problému a spontánnych návrhov žiakov na riešenie problému sa

hľadajú riešenia v iných oblastiach života. Napr.: bionická metóda – analógia sa hľadá v prírodných javoch, ktoré možno aplikovať na riešený problém (ochranná funkcia hríbu – dáždnik).

Brainstorming. Najdôležitejší postulát správnej realizácie hovorí o striktnom oddelení fázy tvorby nápadov – nových myšlienok od fázy jej kritického hodnotenia a výberu. Princípov je úplná voľnosť nápadov, dôraz na ich kvantitu, reagovanie na nápady druhých, zákaz kritiky. Metóda založená na oddelení nápadu myšlienky od jej kritického hodnotenia. Princípom je úplná voľnosť nápadov, dôraz na ich kvantitu, reagovanie na nápady druhých, zákaz kritiky.

Metóda Phillips 66. Metóda sa využíva na riešenie problémov prostredníctvom malých skupín v rámci veľkého pléna. K uvedenému problému diskutuje každá skupina 6 minút.

Gordonova metóda. Je zameraná na vytvorenie jediného, úplne nového riešenia. Vyberie sa široká téma, ku ktorej sa diskutuje, ale len lektor vie, o aký problém ide.

Metóda 635. Rieši problém na základe kombinácie nápadov všetkých účastníkov. Každý účastník zapíše na obiehajúci papier 3 vlastné nápady.

Morfologická metóda. K vyriešeniu problému sa dospeje jeho rozdelením na niekoľko čiastkových problémov.

Projektovanie

Projektovým vyučovaním nazývame aj ucelenú, špecifickú koncepciu vyučovania, v ktorej projektová metóda predstavuje hlavnú metódu vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažujúcu časť vyučovania. V súčasnosti sa projektová metóda v širšom meradle využíva aj v iných koncepciách, ako dôležitá súčasť ich aktivít.

Projekt reprezentuje moderné vyučovanie prostredníctvom tvorby (projektovania) a uskutočňovania, napĺňania projektu, programu (obsahu vzdelávania) žiakmi a učiteľmi.

História projektov siaha až na začiatok 20. storočia k pragmatickej pedagogike a jej chápaniu ako prakticky orientovanej pracovnej školy, založenej na myšlienke neustálej rekonštrukcie skúsenosti dieťaťa a spojenia školy so životom. V roku 1918 rozpracoval pragmatik W. H. Killpatrik projektovú metódu, predstavujúcu – podľa autora – pre žiaka najlepšiu cestu osvojenia poznatkov.

Plné rozvinutie projektovej metódy nastalo až po 2. svetovej vojne a v posledných desaťročiach 20. storočia v moderných alternatívnych školách. Oproti projektovaniu v období vrcholiaceho pragmatizmu sa v súčasnosti viac zdôrazňuje tzv. konceptualizácia a pojmotvorný proces, teda to, že svet poznania nie je len svetom činnosti (praxe), ale aj svetom pojmov zostavených v systéme metodológie myslenia.

Filozofia projektov vychádza z tézy, že človeka obklopuje mnohotvárne prostredie, ktoré je celistvé, ako celistvé je aj človekom vnímané a človek naň celistvo reaguje. Pri riešení životných problémov alebo globálnych javov preto je potrebné uplatniť holistický prístup a skúmať poznatky rôznych vied komplexne, v rôznych súvislostiach, a to značne odlišných, než s akými sa žiak stretne pri riešení úloh v tradičnej škole. (S. Vrána definuje *projekt ako podnik, podnik žiaka, za výsledky ktorého prevzal žiak zodpovednosť a ktorý je realizovaný s určitým cieľom*).

Súčasní autori zdôvodňujú na základe výsledkov novších výskumov o fungovaní a funkciách mozgu opodstatnenosť častejšieho zaradovania projektových foriem do výučby (pozri bližšie H. Kantorková 2000, s. 77 – 95), napr.:

„Ľavá hemisféra má tendenciu rozbiť informácie na časti a analyzovať tieto časti, označovať ich a zaradiť, zároveň kontrolovať slovné a sluchové vnemy. Pravá hemisféra naopak informácie syntetizuje, chápe celky viac než časti, objavuje zmysel podľa vzoru a kontroluje zrakové a priestorové vnemy“ (Pike – Selby, 1994, s. 57 – 58).

Ľavá hemisféra sa stará o abstraktné a rozumové vnímanie, poznávanie a učenie sa a pravá hemisféra o emocionálne a intuitívne vnímanie, poznávanie a učenie sa.

Základom každého projektu je centrálna myšlienka, súhrnne pomenovaná ako koncentrácia, čiže stanovenie spoločného jadra, prípadne myšlienky alebo témy, okolo ktorej sa koncentruje učivo. V živote všetko so všetkým súvisí. Koncentrácia je súvislosť, tvoriaca myšlienkovú niť a integrujúca všetko učivo projektu podľa jednotiacej témy (myšlienky). Jej cieľom je zabrániť, aby sa poznanie žiaka rozpadlo, aby sa atomizovalo do rôznych oblastí. Zdrojom koncentrácie je vybraná životná realita, učebná látka a ich vzájomné prepojenie. Takýmito centrálnymi témami môžu byť:

- a) *všeobecná téma* v prípade, ak je potrebné osvojenie určitého zovšeobecnenia (jeseň, úroda);
- b) *konkrétny podnet* v prípade, ak je potrebné pochopiť konkrétne javy, potreby a úlohy človeka v ňom (ako vznikne sopečná erupcia, čo je to hlad);

c) *vybraný problém alebo problémová situácia* v prípade, ak je potrebné prekonať neznámu ťažkosť, aby sa dostavil učebný efekt (pochopenie podstaty prečo vznikajú vojny, ekologické katastrofy);

d) *výchovno-vzdelávací cieľ* v prípade, ak sa žiada istá zmena kvality osobnosti, napríklad usilujeme sa o rozvoj žiackej komunikácie a argumentácie, tematizácia je až druhoradá (naučiť žiakov prezentovať svoj postoj alebo obhájiť svoj názor).

Centrálne téma je hierarchizovane rozdelená na menšie okruhy a subtémy. Pri zachovaní predmetov učiteľ orientuje učivo k spoločnej téme (spoločnej myšlienke), čím zabezpečuje naplnenie medzipredmetových vzťahov. Základné princípy projektového vyučovania vyjadrujú jeho zmysel a sledované pedagogické ciele:

1. Pri výbere a realizácii projektu sa kladie dôraz na naplnenie potrieb a záujmov žiaka. Projektová práca uspokojuje prirodzenú žiacku zvedavosť, jeho potrebu aktivity a získavania nových skúseností, potreby vlastnej zodpovednosti, sebarealizácie a v neposlednom rade i potrebu priebežného i záverečného ocenenia za prácu, čo zabezpečuje aj vysokú motivovanosť dieťaťa.
2. Priblíženie školy životu sa realizuje prostredníctvom riešenia aktuálnych problémov a problémových situácií. Ide o otvorenie sa školy širšiemu okoliu, spoločenstvu, ale aj osobnej zainteresovanosti dieťaťa na riešení problémov bližšieho prostredia.
3. Interdisciplinarita predstavuje základný princíp riešenia projektu. Uplatnenie medzipredmetových a medziodborových vzťahov poskytuje holistické vnímanie a celistvé poznanie.
4. Sebaregulácia pri učení – žiak si sám plánuje postup, realizuje a hodnotí svoj projekt, učí sa učiť.
5. Orientácia na produkt znamená prácu na projekte prinášajúcu užitočný výsledok, a tým žiakovi názorne dokazuje a potvrdzuje zmysel učenia. Projektová práca vyžaduje podrobnú dokumentáciu celého priebehu projektovania, realizácie i konečného výsledku. Dôležitá je prezentácia projektu a jeho obhájenie.
6. Skupinová realizácia projektu umožňuje prepojenie činnosti detí v zmysluplnej tímovej práci, učí ich vzájomnej kooperácii pri uplatnení vrstovnickeho učenia.
7. Spoločenská relevantnosť projektového vyučovania je mostom, ktorý spája školu so životom okolia i spoločnosti.

Kľúčovým pojmom projektového vyučovania je pojem *integrácie*. Integruje vo vyučovaní obsahové otázky (čo učiť) s procesuálnymi (ako, kedy sa učiť). Integruje:

- pôvodne oddelené prístupy,
- matematicko-logický, verbálny, vizuálny, telesne kinestetický, muzikálny prístup k učeniu;
- myslenie, intuíciu, telo, city, zmysly (kognitívnu a nonkognitívnu doménu);
- jestvujúce skúsenosti s novým poznaním;
- riadenú činnosť s autoreguláciou;
- deti do spoločnej činnosti;
- deti, učiteľov, rodičov navzájom a iných členov spoločnosti;
- školu so svetom.

Najväčší význam integrovaného prístupu spočíva v tom, že projekt vracia škole a dieťaťu skutočný vzťah k poznaniu.

Organizácia a metodika projektového vyučovania

Organizačná štruktúra projektov je veľmi variabilná. Je v nej možné pracovať:

- s jednou triedou s jedným učiteľom v jednom predmete,
- s jednou triedou s jedným učiteľom vo viacerých predmetoch,
- s jednou triedou s viacerými učiteľmi vo viacerých predmetoch,
- s celým ročníkom, s viacerými ročníkmi, s celou školou.

Aplikácia závisí to od toho, či ide o veľké alebo malé projekty, krátkodobé alebo dlhodobé, individuálne alebo skupinové, školské alebo domáce projekty. Podľa účelu a zamerania ich možno rozdeliť na problémové (účelom je riešiť problém), konštruktívne (vytvoriť niečo nové), hodnotiace (skúmať a porovnávať), drilové (nacvičiť zručnosť).

Projekt sa podobá vedeckému postupu a predstavuje štyri základné kroky realizované predovšetkým žiakmi:

1. *Zámer* – sem patrí podnet a jeho spracovanie (záujem, motivácia detí, pri učiteľských znalosť detí, pohľad na učivo) ako aj formulácia východiska, ujasnenie cieľov a striktné vymedzenie problému.
2. *Plánovanie* – je vytýčenie základných tém a okruhov, určenie činnosti a prostriedkov, rozdelenie čiastkových cieľov, úloh, rolí, časový plán a pod.

3. *Uskutočnenie* – projekt realizujú deti, učiteľ je skôr v pozadí, ale môže – podľa potreby – hrať rolu vodcu, organizátora, pomocníka, rozhodcu, oponenta, podnecovateľa, sprostredkovateľa.
4. *Hodnotenie* – najskôr prebieha detské hodnotenie celej akcie, jednotlivých etáp, hľadanie ďalších možností a postupov, potom sa rovnocenne uplatňuje hodnotenie učiteľa.

Prednosti projektového vyučovania sú v tom, že je motivačné, blízke životu, celostné, umožňuje individualizáciu, učí spolupracovať, formulovať názory, riešiť problémy, hľadať informácie, učí byť zodpovedným, podnecuje tvorivosť a fantáziu.

V západnej Európe boli dlhé obdobie hlavní tvorcovia projektov samotní učitelia až neskôr v 70. rokoch (Glatter 1977, Walterová 1994) vyvstala potreba centrálne plánovaného vzdelávania. Centrálne plánovanie vychádzalo zo zámeru štátnopolitických kruhov, ktoré sa snažili o spriehľadnenie školského kurikula a zároveň vytváranie priestoru na usmerňovanie vzdelávacieho procesu na školách. „Proces tvorby projektu výučby v prvom období rozvoja kurikulárnych hnutí bol chápaný predovšetkým ako tvorba cieľov, ich štrukturalizácia detailné rozpracovanie a naplnenie obsahom“ (Walterová, 1994, s. 32).

V podmienkach organizácie škôl na Slovensku môžeme povedať, že ide o proces opačný. Učitelia dlhé obdobie pracovali v podmienkach centrálne riadeného školstva a až po roku 1989, keď sa sčasti uvoľnili predpisy, boli vytvorené možnosti na slobodnejšiu prácu učiteľa. Väčší priestor na tvorbu a realizáciu projektov sa vytvorila po zavedení schváleného projektu Milénium.

Stratégie a metódy vyučovania a rozvoja osobnosti v tradičných školách pod vplyvom alternatívnych škôl

1. Riadenie diania v triede zahrňuje princípy humanistického vzťahu učiteľa a žiakov a žiakov vzájomne, princípy spolužitia a disciplíny v triede a o princípy, ktoré pomáhajú rozvoju tvorivosti a osobnosti žiakov, ako napríklad nezhadzovať žiaka, nekritizovať ho, nevysmievať sa mu, aktívne ho počúvať, dôverovať mu, hovoriť mu pravdu a žiadať od neho pravdu.

2. K zlepšeniu triednej klímy i celkového výkonu žiakov prispieva zavádzanie kooperatívnych foriem výučby na úkor kompetitívnych foriem. Kooperatívne učenie znamená, že sa žiaci učia navzájom (uplatňuje sa vrstovnícke učenie), kladú si otázky,

radia si navzájom a vysvetľujú. Pri faktickom a emocionálnom hodnotení – sa hodnotí nielen to, čo žiaci vedia (fakty), ale aj to ako sa cítili, čo prežívali (emocionálne hodnotenie).

3. Z dôrazom na prepojenie školy so životom ide o napojenie učenia a školských úloh na konkrétne spoločenské úlohy, na potrebné praktické zručnosti, na riešenie problémov obce, okolia, rodiny. Každá téma sa komponuje tak, aby bola aplikovateľná do praxe. Téma sa má podávať takým spôsobom, aby rozvíjala všetky kognitívne funkcie, všetky druhy inteligencie. Pritom sa pomocou vhodných vyučovacích stratégií kladie dôraz na humanizáciu vzťahu učiteľ – žiak.

4. **Výchova k samostatnosti.** Samostatnosť ako komplexná vlastnosť veľkou mierou prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa. V narastajúcej miere určuje konanie, myslenie a správanie vyvíjajúcej sa osobnosti. Všetky výchovné opatrenia a ciele procesy učenia a precvičovania sú účinné len cez vlastnú aktivitu dieťaťa. Vytváranie samostatnosti môže optimálne postupovať v podmienkach inštitucionálnej výchovy iba pri zodpovednej systematickej pedagogickej práci a pri vytvorení priestoru na samostatnú činnosť predovšetkým prostredníctvom podpory sebavedomia, či ponechaním v práci na projektoch. *Samostatnosť je tak základom ako i cieľom všestranného vývinu dieťaťa.*

Tak ako sa rozvíjajú a zdokonaľujú vlastnosti a činnosti osobnosti, aj samostatnosť prechádza určitými vývinovými etapami. Samostatnosť sa na každom vývinovom stupni spája s inými činnosťami, s iným obsahom.

Vlastná aktívna činnosť má rozhodujúci význam pri získavaní skúseností rozhodujúcich pre formovanie požadovaných vlastností osobnosti. Keďže žiak sa môže plnohodnotne rozvíjať iba v procese činnosti, mal by tento fakt ovplyvňovať rozhodovanie učiteľa pri organizácii práce detí, teda ich aktívna účasť na konaní v životnom procese by mala byť bezpodmienečne zabezpečená.

Vlastnosti osobnosti (aj samostatnosť) sa vytvárajú samostatnými životnými podmienkami už v materskej, základnej a strednej škole. Vo veľkej miere sú kreované najmä *spôsobom organizácie* edukačného procesu, prístupom učiteľa, a neustálym vytváraním pedagogických situácií pre aktívne a samostatné činnosti žiakov.

Vzťah základného učiva obsahu vzdelávania a implementovaných poznatkov

Z hľadiska inovácie edukačného procesu základných škôl nás zaujímali najmä školské dokumenty, z nich osobitne učebné osnovy, ktoré sa orientujú na plánovanie učenia a vyučovania. Keďže na našich štátnych základných školách platí 100 % kompatibilita, inovácia obsahu vzdelávania je zatiaľ možná len v rozsahu do 30 % a to iba v prípade, ak základná škola realizuje projekt schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky.

Vzhľadom na to, že inovujúce školy sú štátne školy, prioritu má základné učivo stanovené učebnými osnovami. Učivo s regionálnym obsahom je doplnené v rozsahu 30 % k pôvodnému obsahu.

Starostlivé zváženie zaradenia každého nového učiva je nevyhnutným predpokladom úspešnej projektovej práce (keďže cieľom je obohatenie a zaujatie žiakov a nie ich preťažovanie). Pri implementácii inovačného materiálu do vyučovania – v zmysle zachovania proporcionality a vyváženosti obsahu vzdelávania – musia byť pri výbere nového učiva dodržané tieto zásady:

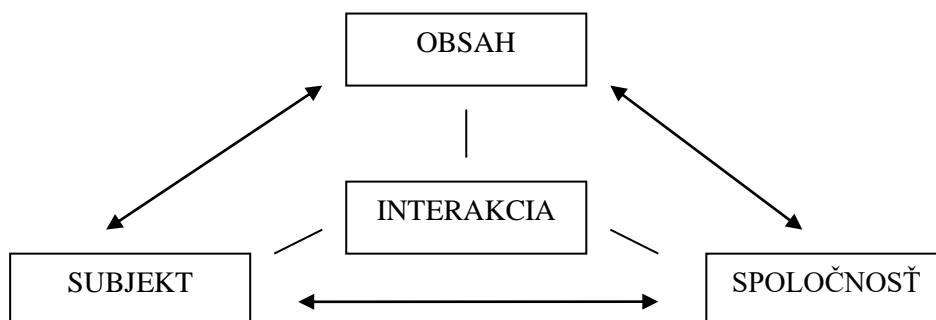
1. Zásadný dôraz sa kladie na základné učivo určené učebnými osnovami, kvantita nových informácií nesmie byť v rozpore s učebnými osnovami.
2. Inovačné prvky sa zaraďujú do vyučovacieho procesu čo najčastejšie, no vždy v nadväznosti na preberanú učebnú látku.
3. Z inovačnej stratégie každého predmetu je potrebné vybrať typické prvky.
4. Pri definitívnom výbere je potrebné zamerať sa rovnakým dielom na umelecké, myšlienkové, poznávacie a výchovné hodnoty žiackej tvorby.
5. Prostredníctvom moderných metód treba poskytovať žiakom priestor na pohybové, slovné, hudobné, jazykové, štylistické a adaptačné cvičenia a úlohy.

Učitelia majú žiakov na projektovanie pripraviť a poučiť. Kvalita výkonu žiakov i celkového výsledku do veľkej miery je závislá od osobnosti učiteľa, ktorý by mal byť rozhladený, s množstvom záujmov a vedomostí. Mal by taktiež vedieť hovoriť s deťmi o udalostiach a zážitkoch, a mal by byť schopný usmerniť ich tak, aby cítili potrebu navštevovať kultúrne podujatia, galérie, múzeá, výstavy a tak získavali nové poznatky. Základným cieľom vyučovania v inovujúcej škole je naučiť žiakov všetko, čo predpisujú učebné osnovy pre základné školy a popri tom rozvíjať u detí záujem o skúmanie vecí a samostatnosť.

VZDELÁVACIE TEÓRIE

Okrem humanistických trendov ovplyvňuje školstvo vo svete rôznorodosť koncepcií a teórií výchovy a vzdelávania. Podľa Bertranda (1998) sa môžu tieto vzdelávacie teórie podľa svojho zamerania rozčleniť do štyroch skupín:

- A. špiritualistické teórie, personalistické teórie
- B. akademické teórie
- C. sociálne teórie
- D. technologické teórie, kognitívno-psychologické teórie



VZDELÁVACIE CIELE A ICH TAXONÓMIA

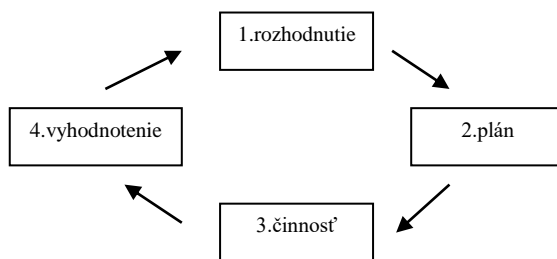
Kategória „cieľa“ je základným prvkom v pedagogickom a konkrétne didaktickom systéme. Práve cieľ determinuje výber metód, foriem, obsahu a prostriedkov výchovy a vzdelávania (Turek, 1997). Nie nadarmo sa hovorí, že „neplánovať znamená plánovaný neúspech“. A platí to najmä vo vyučovacom procese.

Pojem cieľ môžeme definovať ako ideálnu predstavu toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Sústava cieľov výchovy a vzdelávania vytvára určitú hierarchiu. Nižšie (t.j. konkrétne, čiastkové ciele, špecifické) sú podriadené vyšším (t.j. všeobecným cieľom zahrnutým v systéme výchovy a vzdelávania v SR). Avšak vyššie ciele sa dajú realizovať len vtedy, ak sú rozpracované v podobe nižších, etapovitých cieľov. Podľa Pettyho

(1996) je všeobecný cieľ ako šípka kompasu, ktorá vám ukáže smer, kam sa máte uberať, ale nemôže stanoviť ako a kedy miesto určenia dosiahnete.

Preto sa formulujú konkrétne (špecifické) ciele (t.j. ciele témy učiva, vyučovacej hodiny, tematického celku). Niektorí autori používajú na označenie konkrétnych cieľov tieto termíny: konkrétne úlohy, výstupy výučby, učebné požiadavky.

Efektívne pracujúci učiteľ by si mal pri plánovaní učiva, resp. vyučovacej jednotky zvoliť takýto postup (Petty, 1996).



1. aký je môj cieľ?
2. ako najlepšie tento cieľ dosiahnuť?
3. uskutočnenie plánu
4. dosiahol som cieľ? Chcem ho zmeniť?

Ak učiteľ presne nevie, čo chce žiakov naučiť, nemôže ani neskôr zistiť, či ich to naučil a nedokáže žiakov objektívne hodnotiť. Konkrétne ciele sa preto podľa psychických procesov učiacich rozdeľujú na:

- a) *kognitívne (poznávacie)* – zahŕňajú oblasť vedomostí, poznávacích schopností (pamäť, myslenie, vnímanie...)
- b) *afektívne (postojové)* – zahŕňajú oblasť citov, postojov, hodnotovej orientácie
- c) *psychomotorické* – oblasť motorických zručností a návykov. Nazývajú sa tiež výcvikové ciele, lebo sú hlavnou náplňou odborného výcviku na SOU a praxe na SOŠ.

Bloomova taxonómia cieľov (BTC, r.1956) – má šesť hierarchicky usporiadaných kategórií a je najznámejšou klasifikáciou vzdelávacích cieľov v *kognitívnej oblasti*. Tieto kategórie majú konkrétne pomenovania:

1. *znalosť (vedomosť) – zapamätanie*

- úlohy, cieľ na tejto najnižšej hladine BTC od žiakov vyžadujú aby si vybavil, rozpoznal, reprodukoval údaje, ktoré sa naučil. Odpovede sú predvídateľné a jednoznačné. (napr.

definície, vymenovanie faktov, vzorcov, postupov, zásad a noriem...). Ide o pamäťovú reprodukciu uvedených prvkov učiva.

Aktívne slovesá: definovať, napísať, opísať, vymenovať, spoznať, opakovať

Napr. Žiak má vedieť (ciele sa vždy formulujú v pojmoch žiackych výkonov!) vymenovať Newtonove zákony pohybu.

2. porozumenie

- na tejto kognitívnej (poznávacej) hladine žiaci pochopia učivo a vedia vyjadriť jeho obsah vlastnými slovami alebo podobnou formou. Vie odlíšiť podstatné od nepodstatného... Napr. Žiak má vedieť na základe Newtonových zákonov pohybu vysvetliť, prečo sa používajú bezpečnostné pásy.

Aktívne slovesá: formulovať, vyjadriť vlastnými slovami, lustrovať, vysvetliť, rozlíšiť, vyjadriť inou formou...

3. aplikácia

- na tejto a vyšších hladinách BTC sa od žiakov vyžaduje viac tvorivé myslenie, úlohy sú zložitejšie. Žiaci si musia informácie nielen v pamäti „vybaviť“, ale s nimi aj niečo robiť. Musí to byť zmysluplné použitie teórií, zákonov, princípov, pojmov, pravidiel v konkrétnych situáciách.

Aktívne slovesá: aplikovať, demonštrovať, nakresliť, preukázať, vypočítať, vyhľadať, „umenie použiť“.

Napr.: Žiak má vedieť použiť Newtonove zákony pohybu k riešeniu jednoduchých úloh č. 1, 2...

4. analýza

Tiež si vyžaduje od žiakov zložitejší myšlienkový proces. Je potrebné urobiť rozbor, skúmanie údajov, informácií a na tomto základe by mali žiaci vytvoriť dedukciu alebo hypotézy (prekročiť hranice memorovania informácií). Majú tiež určiť hierarchiu prvkov, organizáciu vzťahov, interakciu medzi nimi.

Aktívne slovesá: urobiť rozbor, rozlíšiť, rozčleniť, klasifikovať, dedukovať

5. syntéza

Na tejto úrovni sa žiaci učia vyberať, usporiadať pojmy, princípy do celku, plánu, postupu riešenia.

Aktívne slovesá: zhrnúť, vyvodiť závery, zovšeobecniť, organizovať, vytvoriť, skonštruovať

6. hodnotiace posúdenie

Je najvyššou hladinou BTC. Pri hodnotení žiak posudzuje hodnotu alebo cenu dvoch či viacerých možností, vyberá preferovanú možnosť a obhajuje svoj výber na základe kritérií.

Aktívne slovesá: obhájiť, porovnať, zhodnotiť, zdôvodniť, oponovať, uviesť výhody a nevýhody.

Afektívne ciele (podľa Kratwohla – jeho taxonómia je zameraná najmä na výchovné ciele) sa členia na tieto kategórie:

1. prijímanie (vnímavosť) – citlivosť k určitým podnetom, uvedomenie a ochota ich prijať (farba pokožky, iné vierovyznanie človeka...)
2. reagovanie resp. aktívna pozornosť (nielen pasívne prijímanie podnetov, ale aj reakcia na javy)
3. oceňovanie hodnoty – vytvorenie presvedčenia, kladný postoj k hodnote
4. integrovanie hodnoty – začlenenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt
5. začlenenie hodnoty do charakteru osobnosti – jeho presvedčenie, postoj je v súlade s jeho skutkami a slovami.

Slovesá na vyjadrenie afektívnych (postojových) cieľov: oceniť dôležitosť, vnímať estetickú hodnotu, byť niečomu oddaný...

Ciele v psychomotorickej oblasti (podľa Simpsona), resp. sa v odbornej literatúre označujú ako výcvikové ciele.

Do tejto oblasti patria senzomotorické, manuálne zručnosti – činnosti týkajúce sa zmyslového vnímania, pohybov, vzájomnej koordinácie vnemov s pohybmi atď.

Napr. kresliť, šoférovať, uvariť, hádzať, naaranžovať, obviazať a pod.

Konkrétne ciele by mali spĺňať nasledujúce požiadavky (Turek, 1995):

1. konzistentnosť – podriadenosť nižších cieľov vyšším. t.j. cieľ témy je podriadený cieľu tematického celku a ten cieľu vyučovacieho predmetu.
2. primeranosť – súlad vyjadrených cieľov so schopnosťami žiakov, s podmienkami vyučovacieho procesu.
3. vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov – cieľ je formulovaný a má opisovať konečný stav, výkon. (t.j. nie oboznámiť žiakov, ale žiak má vedieť definovať, vysvetliť a pod...).
4. jednoznačnosť – formulácia cieľa bez viacznačného výkladu.

5. kontrolovateľnosť, merateľnosť – vždy formulovaný a dopredu vytýčený cieľ porovnať s dosiahnutými výsledkami vo vyučovacom procese.

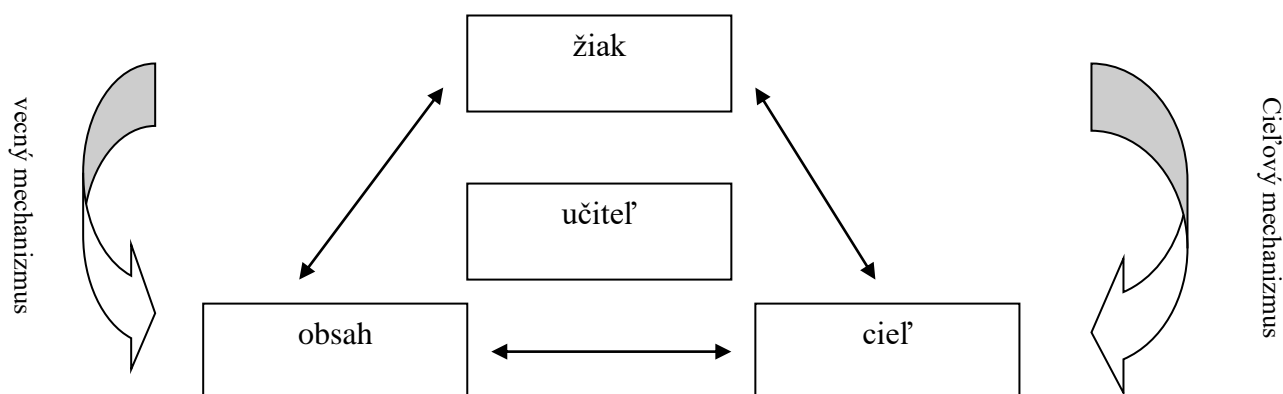
Postup pri určovaní konkrétnych cieľov:

1. oboznámiť sa s cieľmi (učebná osnova, tematický plán, metodické príručky pre daný vyučovací predmet);
2. analyzovať obsah učiva – v učebných osnovách sú nadradené ciele, ktoré je potrebné „rozmeniť“ na drobné. Je potrebné preto rozložiť obsah učiva v učebnici a doplnkových učebných textov na základné prvky: fakty, pojmy, fyz. veličiny, vzťahy, vzorce, poučky, schémy, princípy, zákony, postupy práce, obrázky, diagramy;
3. to, čo sa má žiak naučiť, čo má vedieť. Teda jeho výkon opísať pomocou aktívnych slovies (operacionalizácia);
4. vymedziť podmienky výkonu (napr. pomocou tabuliek, učebnice, pamäti a pod.);
5. určiť normu (mieru) výkonu (do akej miery to má žiak vedieť?) – určiť hranicu vedomostí a nevedomostí, napr. vyriešiť min. 6 úloh z 10, zaokrúhliť číslo na 3 desatinné miesta, mať v diktáte najviac 5 chýb a pod...).

TEORETICKÉ ZÁKLADY VYUČOVACIEHO PROCESU.

Vyučovací proces (VP) je plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania je zároveň aj subjektom, pretože si okrem osvojovania nových vedomostí, zručností a spôsobilostí, rozvíja a formuje svoju osobnosť a spätne vplýva na činnosti učiteľa (Petlák, 1997).

VP neplní len vzdelávaciu úlohu, ale aj výchovnú. Preto hovoríme o výchovno-vzdelávacom procese. Okrem toho má VP úlohu formatívnu (rozvoj poznávacích procesov), propedeutickú (uvádza do nového vo vede, v myslení), rozvíjajúcu (mal by zabezpečiť všestranný rozvoj osobnosti žiaka). VP má svoje prvky, elementy, činitele, ktoré vstupujú do vzájomných vzťahov a súvislostí. Uvedieme na ich priblíženie tieto schémy:



Podľa poslednej schémy žiak môže vo VP pracovať:

- prostredníctvom vecného mechanizmu, ktorý je založený na kontakte žiaka s obsahom vzdelávania. T.j. žiak vstupuje do VP na základe zoznámenia sa s obsahom vyučovania, ktoré si chce osvojiť. Ak si obsah osvojí, dosiahne cieľ.
- prostredníctvom cieľového mechanizmu žiak vstupuje do VP cez vopred stanovený cieľ, ku ktorému hľadá primeraný obsah.

Teda v tejto schéme je žiak východiskovým elementom VP, on stanovuje jeho model, čím sa podľa autorov stáva VP resp. proces edukácie humánnym, demokratickým.

VP sa vo svojej podstate opiera a vychádza z týchto základov (Petlák, 1997):

a) *spoločenského*, t.j. vyučovanie a jeho obsah nie je možné odtrhnúť od požiadaviek spoločnosti. Napríklad vo vyučovacom procese sa dnes odráža prechod od industriálnej spoločnosti k informačnej (podľa projektu Milénium). Zmeny v koncepcii VP sú odrazom zmien v spoločnosti. Taktiež úlohou školy je pripraviť žiaka pre život a prácu v spoločnosti.

b) *gnozeologického*, t.j. činitele, prvky vstupujúce do VP (predovšetkým subjekt VP) by mal poznať zákony učenia, poznávania, kognitívnych procesov (ako funguje pamäť, vnímanie a pod.). To by sa malo odrážať v sústavnom korigovaní ďalšieho poznávania. Mnohí učitelia nedoceňujú gnozeologické prístupy – snažia sa „predpisovať“ žiakom cesty a metódy poznania, ale nevedú ich k bádaniu, experimentovaniu, preverovaniu. Nevyužívajú ich vlastné skúsenosti, poznatky, názory. Získané vedomosti sú často encyklopedické, statické, málo využiteľné v praxi.

Pre subjekt vyučovacieho procesu by mala byť samozrejماً vedomosť o zákonoch učenia:

1. *zákon transferu (prenosu)* – (podľa Hunterovej, 2001) – tento princíp učenia umožňuje žiakom využívať poznatky z iných predmetov, či skúsenosti z nezámerného učenia.

Pozitívny transfer je procesom, v ktorom staré (predchádzajúce) vedomosti urýchľujú osvojovanie nových (budúcich). Znalosti z minulosti sú odrazovým mostíkom pre zapamätanie si nových, pre budúce riešenie problémov a úloh. Negatívny transfer (interferencia) vzniká vtedy, keď sa poznatky z minulosti prenášajú do prítomnosti a blokujú zapamätávanie novších informácií. (učenie sa cudzojazyčných slov: is / ist; he / er a pod.)

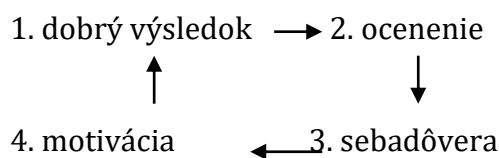
2. *zákon motivácie* – vyvolať kladný postoj k učeniu. Vnútoraná motivácia – žiak si sám uvedomuje potrebu učiť sa, má vlastný záujem. Vonkajšia motivácia – je navodená vonkajšími činiteľmi – prostredím, rodinou, učiteľmi.

Čo žiakov motivuje učiť sa, aké sú ich dôvody? (Petty, 1997):

- a) veci, ktoré sa učím, sa mi hodia
- b) nadobudnutá kvalifikácia sa mi hodí
- c) zažil som úspech v učení, mám dobrú známku (tzv. metóda „cukru“ v učení).

Úspech je najväčšou hnacou silou vo vyučovacom procese a funguje ako mechanizmus:

úloha → úspech → ocenenie → nová úloha



- d) snažím sa učiť kvôli priazni učiteľa, spolužiakov, rodičov
- e) ak sa nebudem učiť, bude to mať nepríjemné následky (tzv. metóda „biču“ v učení)
- f) veci, ktoré sa učím sú zaujímavé a vzbudzujú moju zvedavosť, údiv

3. *zákon spätnej väzby* – v procese učenia to znamená, aby žiaci boli čo najčastejšie informovaní o výsledkoch svojej činnosti. Nielen pomocou známkovania, ale aj slovným hodnotením o správnosti či nesprávosti postupov pri riešení úloh, či pozitívnou neverbálnou komunikáciou vo vzťahu učiteľ – žiak.

4. *zákon opakovania* – princíp, ktorý má viesť žiakov k systematickému opakovaniu učiva, čo prospieva k trvácnosti vedomostí.

c) *psychologického*, t.j. vyučovacie predmety, ktorých základom je príslušná vedná disciplína, majú byť prepracované do takého didaktického systému, ktorý rešpektuje vekové a mentálne osobitosti žiakov. V tejto súvislosti spomenieme štyri štádiá kognitívneho rozvoja dieťaťa podľa švajčiarskeho psychológa Piageta (1896-1980):

1. senzomotorické obdobie (do dvoch rokov) – etapa reflexných činností, nedá sa hovoriť o myslení. Od 6-8 mesiaca využíva dieťa sled pohybov zameraných na dosiahnutie určitého cieľa. Podľa Piageta je to sled schém, pomocou ktorých si dieťa činnosť „pospája“ do opakovaných jednotiek.

2. predoperačné myslenie (medzi 2-7 rokom)

a) predpojmové štádium (2-4 rok) – dieťa využíva symboly, vie si javy a činy „zvnútorňovať“

b) intuitívne štádium (4-7 rokov) – pre túto etapu si typické znaky: egocentrizmus (dieťa vidí svet zo subjektívneho hľadiska, nie je dostatočne kritické); centrácia (dieťa sústredí pozornosť len na jeden znak a prehliada ostatné: napr. rovnaké množstvo vody v užšej/širšej nádobe); inverzibilita (neschopnosť postupovať spätne k východiskovému bodu, napr. ľahšie vie spočítať 2+3 ako tento postup obrátiť a odpočítať 5-3).

3. konkrétne operácie (7-11 rokov) – dieťa má ohraničené myslenie a má sklon opisovať svoje okolie, namiesto toho, aby ho vysvetľovalo, uvádza príklady javov. Táto etapa je charakteristická dvoma kognitívnymi štádiami (seriácia – radenie, grupovanie – zoskupovanie).

4. formálne operácie (od 12 rokov) – dieťa/žiak vie formulovať hypotézy bez konkrétnej skúsenosti, čím sa myslenie začína približovať mysleniu dospelého človeka. Využíva tiež hypoteticko-deduktívne usudzovanie ako schopnosť vytvárať hypotézy, dedukcie a tak rozvíjať chápanie predmetu, ktorým sa zaoberá.

V rámci psychologického základu vyučovacieho procesu je tiež dôležité rešpektovať psychologické a hygienické požiadavky v zostavovaní koncepcie rozvrhu hodín:

a) predmet, ktorý sa vyučuje dve hodiny týždenne, nesmie nasledovať dva dni po sebe;

b) striedanie náročnosti predmetov v priebehu dňa (výchovy nemajú byť sústredené do jedného dňa);

c) max. výkonnosť majú žiaci cez 2-3 vyučovaciu hodinu;

d) max. výkonnosť žiakov kulminuje počas týždňa od pondelka do stredy.

Podmienky vyučovacieho procesu:

a) vonkajšie – podmienky, ktoré pôsobia na vyučovanie z vonkajšej stránky.

Patria sem učebné pomôcky, vybavenie triedy, organizácia práce. Čím je ročník nižší, tým väčšiu pozornosť treba venovať vonkajším vplyvom. Žiaci vo vyšších ročníkoch vedia činitele vonkajších vplyvov prekonávať vôľou, vyššou úrovňou predstavivosti.

b) vnútorné – vyplývajú z psychických dispozícií žiaka.

Ide o pripravenosť žiaka na vyučovanie (ako vstupuje do vyučovacieho procesu). Ďalej k týmto podmienkam zaradíme vlohy, schopnosti žiaka, typ nervovej sústavy, úroveň predchádzajúcich vedomostí.

Fázy (etapy) vyučovacieho procesu:

1. príprava žiakov na aktívne osvojenie učiva – *motivačná časť*

Funkciu motivácie s ohľadom na vekové osobitosti žiakov plnia rôzne motivačné činitele. (vid' zákon o motivácii).

2. prvotné zoznamovanie žiakov s novým učivom – *expozičná časť*

Úlohou tejto fázy je, aby žiak získal správnu predstavu o učive, osvojil si preberané učivo pomocou zvolených vyučovacích metód. (vid' kapitola o vyučovacích metódach).

3. prvotné opakovanie a upevňovanie učiva – *fixačná časť*

Úlohou tejto fázy je pomocou fixačných vyučovacích metód zopakovať a upevniť vedomosti žiakov.

4. preverovanie osvojených vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov – *diagnostická časť*. Diagnóza slúži nielen na hodnotenie výsledkov učebnej činnosti, ale plní aj funkciu spätnej väzby resp. spätnej informácie (čím sa ľahšie riadi a usmerňuje vyučovací proces).

(podľa Petláka (1997)).

Na vysvetlenie priebehu, činností vyučovacieho procesu využíva Petty (1997) tzv. mnemotechnickú pomôcku – pojem „VYUČOVAT?“ -

VY – *vysvetlenie* (javu, činnosti, prísun informácií)

Chybou učiteľa je, ak žiakovi poskytne zoznam činností, ktoré má urobiť, aj postup práce, ale nedá mu potrebné vysvetlenie prečo to robí, k čomu to je.

U – *ukážka* (konkrétne, názorná ukážka javu, činnosti, pomôcky)

Pomocou: - demonštrácie (experimentu, riešenie rovnice na tabuľu); - prípadovej štúdie (napr. videozáznam konkrétnych vyučovacích situácií, problémových situácií, príbehu zo života v rámci výchov – Ev, Nv); - príklad (ak napr. chce učiteľ naučiť žiaka písať referáty – zoznámi ho s dobre / zle koncipovanými referátmi); - objavovanie (metóda pokusov a omylov).

Č – *činnosť* (vo vyučovacom procese je nevyhnutná aktívna činnosť žiakov)

Q – *oprava a kontrola* (správnosti riešenia úloh, realizovaných postupov)

Žiak by sa nemal opakovane dopustiť chyby v riešení úloh, inak si zafixuje práve to chybné riešenie. Je potrebné viesť žiakov k sebakontrola, aby si vedeli aj sami opraviť prácu, úlohu, aby prevzali zodpovednosť za svoju prácu.

V – „*vybavovacie*“ *pomôcky* (príručky, poznámky dôležité pre zhrnutie učiva, vizualizáciu základných bodov učiva, pre kompenzáciu nedostatku ľudskej pamäte).

A – *aktívne opakovanie* (vrátiť sa k preberanému učivu aj pomocou hádanok, kvízov, otázok).

T – *testovanie* (s hodnotením) – hodnotenie a testovanie je dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu, pretože učiteľ sa inak nedozvie o úrovni poznatkov žiakov.

? – žiak má mať vždy možnosť opýtať sa na to, čomu nerozumie!

Višňovský (1999) – člení priebeh vyučovacieho procesu do piatich etáp:

1. *motivačná etapa*

- koncentruje žiakovu pozornosť na činnosť;
- vyvoláva v ňom záujem;
- vytára podmienky na zníženie napätia.

2. *expozičná etapa*

- má poznávací význam, žiak sa dostáva do kontaktu s obsahom učiva;
- jej súčasťou je pojmotvorný proces, ktorý má tri etapy:
 - a) vnímanie konkrétnych javov a faktov, ich slovného opisu
 - b) ich správne pochopenie a trvalé zapamätanie
 - c) systematizácia osvojených vedomostí, ich aplikácia do praxe

3. *fixačná etapa*

- je zameraná na utvrdzovanie, upevňovanie učiva;

4. *diagnostická etapa*

- umožňuje zistiť stav a úroveň vedomostí, zručností, návykov a postojov

5. *aplikačná etapa*

- zabezpečuje praktické uplatnenie získaných vedomostí, zručností, návykov;
- táto etapa má svoje pokračovanie v domácej príprave žiakov.

VYUČOVACIE (DIDAKTICKÉ) ZÁSADY – PODSTATA A APLIKÁCIA V PRAXI

Definície didaktických zásad sú v pedagogickej literatúre rôzne a rôzni autori pristupujú k ich vysvetľovaniu rozlične.

Niektorí ich charakterizujú ako pravidlá, všeobecné normy a požiadavky. Spolu s autorom (Petlák, 1997) sa prikláňame k tejto definícii: sú to najvšeobecnejšie alebo najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter, t.j. určujú, že má byť primeraný, názorný, systematický... Významne pôsobia na ostatné prostriedky a činitele súvisiace s týmto procesom.

1. *zásada uvedomelosti a aktivity*

- vyjadruje požiadavku, aby žiaci k učebnej činnosti pristupovali uvedomele a aby vlastnou aktívnou činnosťou získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky. Uvedomelosť neznamená iba to, aby žiak vedel čo sa učí, prečo sa učí, ale predovšetkým to, aby si k tomuto vytvoril kladný vzťah. Predpokladá to uvedomiť si cieľ, výsledok a metódy, ktoré k nemu vedú, vyvinúť úsilie na dosiahnutie cieľa, osvojovať si nové vlastnou činnosťou. Aktivita, to nie je len to, že sa žiaci hlásia, ani prezentácia vedomostí (t.j. vonkajší prejav aktivity). Aktivita sa týka aj myšlienkového aktivity (“spracovanie” učiva – analýza, syntéza, triedenie a systematizácia vedomostí). Aktivita rozvíja schopnosti žiakov, ich samostatnosť, iniciatívu, a tvorivosť.

Ako to dosiahnuť:

- využívať motivačné metódy;
- využiť predchádzajúce vedomosti a poznatky žiakov;
- uplatniť adekvátne metódy (stratégie) výučby vo vzťahu k obsahu prezentovanej učebnej látky a k vekovým osobnostiam žiakov;
- uplatňovať aktívnu činnosť žiakov s využitím problémových úloh;
- umožniť žiakom realizáciu vlastných, možno aj netradičných prístupov k riešeniu úloh;
- sústavne kontrolovať a hodnotiť dosahované výsledky v učebnej činnosti;
- rešpektovať individuálne osobitosti žiakov (napr. individuálny učebný prístup).

2. *zásada názornosti*

– patrí svojou podstatou ku gnozeologickým základom vyučovacieho procesu. Vyplýva z podstaty poznávania ako procesu. Na začiatku pozn. procesu je zmyslová skúsenosť,

potom sa tvoria predstavy a až potom pojmy. Ako Komenský píše: „...aby sa všetky veci podávali všetkým možným zmyslom. Veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, ak možno niektoré vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerými!“

Druh názornosti závisí od viacerých činiteľov:

- vekových osobitostí žiakov;
- od povahy učiva;
- od fázy vyučovacieho procesu.

Je potrebné venovať pozornosť aj psychologickým požiadavkám:

- primeranosť názoru (množstvo pomôcok, obrazového materiálu nemusí znamenať prínos pre pochopenie učiva);
- názor musí byť primeraný vyučovaciemu cieľu.

Obrazový materiál – nepriamy názor. Ideálne je pozorovanie skutočných predmetov a javov. Pri uplatňovaní názornosti vo vyučovaní treba:

- učiť správne pozorovať predmety a javy;
- viesť žiakov k analýze pozorovania;
- z pozorovaného vyvodzovať závery;
- pri demonštrovaní názoru sa sústrediť na podstatu pozorovaného.

3. zásada primeranosti

– vyjadruje požiadavku, aby obsah a rozsah učiva, ale i metódy jeho sprostredkovania žiakom boli primerané k ich schopnostiam. Primeranosť nie je len prispôsobovanie možnostiam a schopnostiam žiakov, ale aj to, aby sme mali na žiakov mierne zvýšené nároky, ktoré sú schopní zvládnuť, a tým súčasne významne prispievať k ich rozvoju.

Uplatnenie zásady primeranosti si vyžaduje:

- postupovať vo vyučovaní podľa pravidiel;
- od blízkeho k vzdialenému...;
- dávať žiakom primerané úlohy;
- umožniť žiakom vlastné postupy pri riešení úloh;
- nachádzať vzťahy a súvislosti medzi tým, čo už žiaci vedia a čo si majú osvojiť.

4. zásada trvácnosti

- vyjadruje požiadavku, aby si žiaci učivo zapamätali a aby si ho vedeli vybaviť, a využiť v činnosti. Nejde len o zapamätanie si učiva, ale dôležité je vedieť ho využívať. Bezprostredné uplatňovanie trvácnosti predstavuje opakovanie učiva. Opakovanie a upevňovanie učiva by malo nasledovať v krátkych časových odstupoch.

Dôležité je :

- venovať pozornosť trvácnosti v priebehu celého vyučovacieho procesu vo všetkých jeho etapách;
- voliť primeraný rozsah učiva (preťažovanie vedie k povrchnému učeniu);
- uplatňovať a využívať aktivitu, samostatnosť žiakov (aby žiak sám našiel riešenie...);
- systematicky preverovať vedomosti žiakov (teda viesť k ich opakovaniu...).

5. *zásada systematickosti* – vyjadruje požiadavku logicky usporiadaného didaktického systému učiva so zreteľom na vekové osobitosti žiakov, ktorý si systematicky osvojujú pod vedením učiteľa. Učením si žiaci osvojujú nielen jednotlivé pojmy, ale i vzťahy a súvislosti, predovšetkým príčinné vzťahy. Podľa Piageta uplatňovanie systematickosti umožňuje čím ďalej, tým viac utvárať medzi jednotlivými pojmami mnohostranné vzťahy, zaraďovať ich do širšej sústavy a hierarchie pojmov a priradovať nižšie pojmy vyšším.

Vyžaduje si to:

- pri osvojovaní nových poznatkov nadväzovať na prv osvojené, nové učivo má byť pokračovaním predchádzajúceho;
- prehľbovať konkrétnosť a všeobecnosť vedomostí (postupovať od zvláštneho k všeobecnému, od všeobecného k zvláštne);
- sústavne stupňovať nároky kladené na žiakov (rozvíjať ich poznávacie procesy, viesť ich od nižších k vyšším formám poznania).

Ďalšie zásady :

- *zásada individuálneho prístupu k žiakom*
- *zásada spätnej väzby*
- *zásada vedeckosti*
- *zásada spájania teórie s praxou*
- *zásada výchovnosti*

Iný prehľad (inú terminológiu, podstata je však tá istá) uvádza Kalhous, 2002:

1. *zásada komplexného rozvoja osobnosti žiaka*

Táto požiadavka kladie dôraz na rozvoj kognitívnych, afektívnych a psychomotorických štruktúr osobnosti žiaka. Otázkou však je, či je táto požiadavka reálna a či škola môže niest' plnú zodpovednosť za komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

2. *zásada vedeckosti*

Sa dá vnímať z pohľadu ďalšieho celoživotného vzdelávania učiteľov, ktorí využívajú všetky vzdelávacie možnosti k aktualizácii zastaralých poznatkov vo svojom obore. Tiež sa táto požiadavka napĺňa vo vyučovacom procese vtedy, keď učiteľ vie vhodnými vyučovacími metódami žiakom poskytnúť vedecké informácie, učí ich vyhľadávať, hodnotiť, spracovávať a využívať pri riešení rozličných úloh.

3. zásada individuálneho prístupu k žiakom

Kladie na učiteľa požiadavku rešpektovania individuálnych zvláštností žiakov tak, aby každý z nich mal možnosť pocítiť radosť z úspechu v učebnej činnosti.

4. zásada spojenia teórie s praxou

Škola ako inštitúcia nie je uzatvoreným systémom, ale je so svojím okolím spojená viacerými väzbami. Učiteľ má presvedčiť žiakov o zmysluplnosti výučby v škole, učí ich hľadať v praxi potrebné informácie, dokázať ich aj uplatniť.

5. zásada uvedomelosti a aktivity

Uvedomelosť sa podľa autorov nevzťahuje len na postoj žiaka k učeniu, ale aj na kvalitu osvojovaných poznatkov. Uvedomelo osvojené poznatky sú žiakmi hlboko pochopené a vie ich vysvetliť, či inak formulovať a najmä aplikovať v praxi.

Aktivita žiakov by mala byť nielen myšlienková, ale aj citová a vôľová.

6. zásada názornosti

Zanedbaním tejto požiadavky vo vyučovacom procese môže dôjsť k verbálnym, formálnym, nejasným vedomostiam žiakov. Jej precenenie môže brzdiť rozvoj abstraktného myslenia.

7. zásada sústavnosti a primeranosti

vyžaduje, aby učivo bolo logicky usporiadané v didaktickom systéme, ktorý by bol primeraný žiakom v určitom veku, pretože poznatky osvojené v určitom logickom usporiadaní sú žiakmi lepšie chápané a aplikované v praktických situáciách.

ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA. POJEM ORGANIZAČNÁ FORMA VYUČOVANIA. KLASIFIKÁCIA ORGANIZAČNÝCH FORIEM. CHARAKTERISTIKA HLAVNÝCH FORIEM VYUČOVANIA.

Organizačná forma vyučovania je časová jednotka zameraná na realizovanie obsahu vyučovania a vyučovacích cieľov, pričom sa uplatňujú a využívajú viaceré vyučovacie metódy a prostriedky, rešpektujú didaktické zásady a je v nej interakcia medzi učiteľom a žiakom. (Petlák, 1997 cit. Mojžíška, 1973).

Organizačné formy sa zvyknú deliť podľa rôznych kritérií, najčastejšie podľa (Turek, 1997):

1. počtu žiakov zúčastňujúcich sa na vyučovacom procese spolu s učiteľom:
 - individuálne (jeden žiak – jeden učiteľ)
 - hromadné (jeden učiteľ – viacej žiakov)
 - zmiešané (kombinácia individuálnych a zmiešaných)
2. miesta realizácie vyučovacieho procesu:
 - školské (v triede, v laboratóriu, v dielni atď.)
 - mimoškolské (domáca príprava žiakov, exkurzia)
3. stupňa samostatnosti práce žiakov vo vyučovacom procese, tzv. sociálnych foriem:
 - individuálna práca žiakov,
 - skupinová práca žiakov,
 - frontálna práca žiakov.

Z hľadiska prvého kritéria je na Slovensku zaužívané hromadné vyučovanie a tzv. triednohodinový systém, ktorého tvorcom bol J. A. Komenský. Charakteristické znaky tohto systému sú:

- rozdelenie žiakov na relatívne stále skupiny – triedy;
- obsah a rozsah učiva v každej triede určujú učebné plány a učebné osnovy;
- základnou stavebnou jednotkou je 1. vyučovacia hodina, ktorá sa spravidla venuje jednému vyučovaciemu predmetu.

Podľa Petláka (1997) môžu mať vyučovacie hodiny rôzne zameranie a preto ich klasifikujeme z hľadiska:

- a) metodického postupu (hodina základného typu, zvláštny typ vyučovacej hodiny, hodina besedy, hodina práce s knihou, na školskom pozemku a pod.);

b) funkcie v systéme vyučovania (hodina úvodná, hodina preberania nového učiva, hodina záverečná, zhrňujúca);

c) obsahu vyučovania (delenie hodín podľa predmetov, ktoré obsahuje učebný plán tej ktorej školy, napr. hodina slovenčiny).

- vyučovacie hodiny sú relatívne stabilne usporiadané podľa týždenného rozvrhu hodín;

- vedúcu úlohu v tomto systéme zohráva učiteľ.

Vyučovacia hodina základného typu (rovnocenné názvy sú: klasická, zmiešaná, kombinovaná) sa skladá z viacerých častí tvoriacich štruktúru vyučovacej hodiny a učiteľ v nej plní viaceré didaktické funkcie. Najčastejšie sa uplatňuje táto štruktúra:

a) organizačná časť hodiny

b) kontrola domácej úlohy

c) opakovanie učiva

d) vytváranie nových vedomostí, zručností a návykov

e) opakovanie a upevňovanie prebratého učiva

f) uloženie domácej úlohy

g) krátke zhodnotenie práce

h) záver vyučovacej hodiny

Túto štruktúru základného typu vyučovacej hodiny nemožno chápať dogmaticky. Jednotlivé časti sa počas vyučovacieho procesu prelínajú.

Ak učiteľ spolu so žiakmi plní len jednu didaktickú funkciu, hovoríme o zvláštnom type vyučovacej hodiny, napr. hodina osvojovania nových vedomostí, hodina opakovania a upevňovania učiva, hodina skúšania a hodnotenia vedomostí žiakov.

V súvislosti s vyučovacou hodinou sa často zdôrazňuje jej efektívnosť. Aby bola skutočne efektívnou, je treba mať na zreteli nasledovné požiadavky (Turek, Petlák):

- presne dodržiavať a efektívne využiť čas vyučovacej hodiny (napr. učiteľ nemusí urobiť zápis do triednej knihy na začiatku hodiny, ale v priebehu hodiny, keď žiaci samostatne pracujú. Mená chýbajúcich žiakov môže napísať týždenník na začiatku vyučovania do rohu tabule).

- k časovým stratám a k znižovaniu efektívnosti vyučovacej hodiny dochádza pri oneskorených príchodoch žiakov a učiteľa na hodinu, v nepripravenosti pomôcok na

vyučovanie, pri slabej príprave žiakov i učiteľa na vyučovaciu hodinu, organizačných medzerách.

- *efektívnosť vyučovacej hodiny* sa dá posúdiť aj na základe percentuálneho využitia času na vyučovacej hodine. Je to možné kvantitatívne vypočítať pomocou vzorca:

$E = \frac{\check{z} \cdot \check{c}}{\check{z} \cdot h} \times 100$ (\check{z} - počet žiakov v triede, \check{c} - počet minút aktívnej práce žiakov, h - počet minút vyučovacej hodiny). Výskumy dokazujú, že vyučovacie hodiny sú na prácu žiakov využité v priemere okolo 50% ba neraz i menej.

- na začiatku vyučovacej hodiny učiteľ často zvykne povedať: „napíšte si nadpis...“, ktorý však žiakom nič nemusí povedať, nevedia prečo sa to má preberať. Ak žiaci budú najskôr poznať cieľ hodiny a zmysel svojej činnosti, učiteľ si ich môže získať a motivovať. Je vhodné ciele hodiny modifikovať do „reči žiakov“, t.j. povedať im to tak, aby jasne vedeli, o čo pôjde, čo sa naučia.

- k samozrejmostiam by malo patriť striedanie a obmena metód skúšania (individuálne, frontálne skúšanie, písomné, ústne, skúšanie žiakov navzájom, skúšanie a preverovanie pomocou obrazov, tajničiek).

- na konci vyučovacej hodiny je dôležité, aby učiteľ krátko zhodnotil jej priebeh - či sa dosiahli stanovené ciele, čo bude potrebné vysvetliť na budúcu hodinu. Tento didaktický moment má motivačný účinok a poskytuje spätnú väzbu pre žiakov.

- je potrebné, aby si aj učiteľ vytvoril spätnú väzbu, aby zistil a vyhodnotil efektívnosť svojej práce. Na konci hodiny je vhodné zadať žiakom krátky test, alebo realizovať rozhovor, ktorým zistí do akej miery žiaci pochopili prebrané učivo. Dobrý učiteľ neustále zefektívňuje svoje postupy a neupadá do stereotypov. (Hunterová)

2. exkurzia, vychádzka, výlet

Sú to organizačné formy vyučovania, ktoré umožňujú žiakom poznávať predmety a javy v blízkosti školy. Ich bezprostredné pozorovanie a poznávanie prispieva k vytváraniu správnych predstáv a vedomostí.

Môžu byť zamerané monotematicky (na jeden jav, predmet), alebo majú charakter komplexnosti (pozorovanie viacerých javov). Okrem didaktickej hodnoty majú tieto formy aj výchovnú hodnotu (napr. formovanie vzťahu k prírode a pod.). Efektívnosť uvedených organizačných foriem by mala byť zabezpečená:

a) dôkladnou prípravou učiteľa - stanovenie cieľa, výber vhodných metód, preskúmanie miesta exkurzie, vychádzky

- b) dôkladnou prípravou žiakov – musia dopredu poznať ciele a význam pozorovania, rozdelenie do skupín, poučenie o správaní sa
- c) počas samotnej exkurzie, vychádzky – využiť vhodné vysvetlenie, upozorniť žiakov na podstatné znaky pozorovaných javov a objektov
- d) využitie vychádzky a exkurzie – slúži k prehľbovaniu získaných poznatkov, prípadne v ďalšej učebnej činnosti, kde žiaci pracujú s materiálom, ktorý získali.

3. laboratórna práca

Podľa Petláka (1997) môže byť krátkodobá alebo dlhodobá. Spravidla sa vykonáva v špecifickej, zvlášť upravenej učebni. Laboratórna práca môže plniť úlohu vysvetľujúcu, ilustrujúcu, doplňujúcu, precvičujúcu a experimentujúcu. Táto organizačná forma vyučovania má tieto etapy:

- a) príprava učiteľa (cieľ, časová organizácia, overenie experimentu)
- b) zabezpečenie podmienok, materiálu a pomôcok
- c) príprava žiakov (priebežné oboznámenie s postupom práce v domácej príprave, bližšie vysvetlenie významu, postupu práce učiteľom, rozdelenie do skupín)
- d) práca žiakov (učiteľ ju usmerňuje, kontroluje, radí)
- e) priebežné, čiastkové vyvodzovanie záverov
- f) zovšeobecnenie poznatkov (vypracovanie záznamu, protokolu, zápis na tabuľu)
- g) ukončenie práce, jej vyhodnotenie a úprava prostredia

4. doučovanie žiakov

Je veľmi málo rozšírenou organizačnou formou nášho školstva. Súvisí to s dobrovoľným prístupom žiakov aj učiteľov k tejto forme vyučovania. Z pohľadu učiteľov doučovanie žiakov nie je súčasťou ich pracovného úväzku.

5. sociálne formy práce žiakov vo vyučovacom procese

Učiteľ môže vo vyučovacom procese podľa Tureka (1997) organizovať individuálnu, skupinovú a frontálnu prácu žiakov triedy.

Pri *individuálnej* práci každý žiak pracuje samostatne, nezávisle od ostatných žiakov, má možnosť pracovať primeraným osobným tempom. Učiteľ sleduje prácu jednotlivých žiakov, najmä slabších a má úlohu poradcu. Táto forma práce je vhodná najmä na prehľbovanie a upevňovanie základného učiva, na riešenie konvergentných úloh (majú jedno správne riešenie), pri preverovaní a hodnotení žiackych výkonov.

Pri *frontálnej* práci učiteľ súčasne pôsobí na všetkých žiakov triedy. Efektívnosť tejto formy závisí najmä v zabezpečení aktívnej práce pre každého žiaka, v udržaní pozornosti a pracovnej disciplíny všetkých žiakov. Je vhodná pri skúšaní žiakov, pri osvojovaní učiva, ktoré má abstraktný charakter.

Pri *skupinovej* práci sa trieda zväčša rozdelí na skupinky s optimálnym počtom žiakov: 4-5. Pre efektívnu realizáciu tejto formy vyučovania by mal učiteľ, ktorý sa stáva najmä organizátorom, poradcom a usmerňovateľom samostatnej práce skupín žiakov, rešpektovať tieto požiadavky:

- zabezpečiť pozitívnu vzájomnú závislosť členov skupiny v zmysle „bud' spolu plávame, alebo sa topíme.“ Je možné dosiahnuť to tak, že za spoločné vyriešenie úlohy dostanú žiaci spoločnú odmenu (bod, pochvala, známka)
- zabezpečiť vzájomný kontakt členov skupiny (také usporiadanie skupiny, aby si žiaci videli navzájom do tvárí)
- posilňovať osobnú zodpovednosť členov skupiny. Učiteľ by sa mal presvedčiť, či každý člen skupiny je zapojený do práce, či sa niektorý „nevezie“ na úkor ostatných
- zdokonaľovať komunikatívne zručnosti žiakov – aby sa žiaci navzájom nerušili, aby si osvojili techniku tímovej práce a spolupráce
- usmerňovať prácu skupín žiakov, aby bola zameraná na dosahovanie určených cieľov

Práca žiakov v rámci skupiny môže byť:

1. nediferencovaná – každý žiak rieši jednu spoločnú úlohu skupiny, malo by ísť o spoločné riešenie. Môže sa stať, že jeden člen skupiny rieši úlohu a ostatní ho len kopírujú.
2. diferencovaná – každý člen skupiny rieši inú časť skupinovej úlohy alebo spracúva spoločnú úlohu inou metódou, pomocou iných pomôcok, prostriedkov (napr. v koncepcii integrovaného tematického vyučovania. vid' Turek, 1997 str.150)

6. diferencované vyučovanie

Podstatou diferencovaného vyučovania je, že žiaci sa zoskupujú podľa určitých kritérií (vek, pohlavie, prospech, záujem, celkové nadanie), aby vyučovací proces bol čo najefektívnejší.

Diferenciácia môže byť:

- vonkajšia, prostredníctvom rozličných typov škôl a tried (osemročné gymnáziá, triedy s rozšíreným vyučovaním angličtiny a pod.)
- vnútorná, v rámci jednej triedy - najčastejšie sa tento typ diferenciacie prejavuje tak, že učiteľ zostavuje úlohy vo viacerých variantoch podľa obsahovej či časovej obtiažnosti. Tieto diferencované úlohy buď žiakom sám prideli, alebo žiaci si sami vyberajú úlohy, na ktoré si trúfajú.

7. otvorené vyučovanie

Reformná pedagogika (reprezentovaná Freinetom, Petersenom) priniesla do organizácie vyučovacieho procesu veľa nových podnetov a zmien. Tieto vplyvy vyústili do novej koncepcie, ktorá sa všeobecne označuje ako otvorené vyučovanie (Kalhous, 2002).

Nové organizačné formy vyučovania vedú žiakov k prevzatiu väčšej zodpovednosti za plánovanie a priebeh vlastného učenia sa. V dennom rozvrhu sa vymedzujú časové bloky, tzv. voľná práca. V tomto čase žiaci pracujú podľa dopredu stanoveného týždenného plánu a plnia rôzne druhy úloh, ktoré sa klasifikujú na základné (pre všetkých žiakov rovnaké) a doplnkové (žiaci si ich vyberajú podľa potreby a svojho záujmu).

Zohľadňujú sa teda záujmy, schopnosti a potreby žiakov. Kontrola úloh prebieha na troch úrovniach – samokontrola žiakmi, niektoré úlohy kontrolujú si žiaci navzájom, možnosť kontroly má aj vyučujúci.

Ďalším významným znakom otvoreného vyučovania je vytváranie siete kontaktov s mimoškolským prostredím (rodičia, obec, občianske združenia a pod.). Prakticky sa to prejavuje napr. realizáciou rôznych školských projektov, ktoré naväzujú na učivo a zároveň bezprostredne sú napojené na život obce, mesta. (Pr. školské laboratórium zaisťuje rozbor pôdy a poskytuje tak služby záhradkárom).

VYUČOVACIE METÓDY

Pojem metóda je odvodený z gréc. slova *methodos* (t.j. cesta, spôsob). Všeobecne chápeme vyučovaciu metódu ako cestu k dosiahnutiu stanovených vyučovacích cieľov. Presnejšie ako koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie učiteľom stanovených a žiakmi akceptovaných vyučovacích cieľov.

Didakticky účinná vyučovacia metóda by mala spĺňať tieto kritériá (Kalhous cit. Mojžíška, 1975):

1. informatívne nosná – žiakom by mala vyučovacia metóda poskytovať plnohodnotné informácie z príslušného učiva, obsahovo neskreslené.
2. formatívne účinná – aby rozvíjala poznávacie procesy žiaka a zároveň formovala jeho osobnosť.
3. výchovne účinná – aby pôsobila na povahové vlastnosti žiaka (jeho aktivitu, samostatnosť, presnosť a pod.)
4. ekonomická – aby v krátkom čase dosiahla stanovený výchovno-vzdelávací cieľ.
5. prirodzená svojím priebehom a výsledkami – prirodzené sprostredkovanie učiva bez násilnosti.
6. využiteľná v praxi – v skutočnom živote, približuje školu životu.
7. v súlade so systémom vedy a poznávania – má rešpektovať vedeckú terminológiu, vzťahy medzi poznávanými predmetmi a javmi.
8. motivačne pôsobivá – aby zaujala žiakov a vzbudila záujem o ďalšie učenie a samovzdelávanie.
9. primeraná žiakovi – vyučovacia metóda má rešpektovať vekové a individuálne osobitosti žiaka.
10. primeraná učiteľovi – aby bola adekvátne pedagogickým schopnostiam učiteľa.
11. hygienická – aby jej aplikácia vo vyučovacom procese rešpektovala požiadavky mentálnej a fyzickej hygieny (psychohygieny).

I. Komplexná klasifikácia vyučovacích metód (Maňák, 1990 in Kalhous, 2002)

A. Metódy z hľadiska prameňov poznania a typu poznatkov – aspekt didaktický

i. *metódy slovné*

1. monologické metódy (popis, vysvetľovanie, rozprávanie, prednáška atď.)
2. dialogické metódy (rozhovor, diskusia, dramatizácia atď.)
3. metódy práce s učebnicou, knihou

ii. *metódy názorne demonštračné*

1. pozorovanie predmetov a javov
2. demonštrácia (predmetov, modelov, pokusov, činností)
3. demonštrácia statických obrazov
4. projekcia statická a dynamická

iii. *metódy praktické*

1. nácvik pohybových a pracovných zručností
2. experimentovanie
3. pracovné činnosti (v pracovných dielňach, na školskom pozemku)
4. grafické a výtvarné činnosti

B. metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov – aspekt psychologický

i. *metódy sprostredkovávania poznatkov*

ii. *metódy samostatnej práce žiakov*

iii. *metódy bádania a výskumu*

C. metódy z hľadiska myšlienkových operácií – aspekt logický

i. *postup komparatívny*

ii. *postup indukčný*

iii. *postup deduktívny*

iv. *postup analyticko-syntetický*

Petlák (1997) túto skupinu metód bližšie klasifikuje a definuje ako metódy logického postupu učenia: *Analýza* postupuje od celku k častiam. Učenie bez analýzy je povrchné. *Syntéza* postupuje od častí k celku, vedie k pochopeniu vzťahov a súvislostí. Učením bez syntézy sa strácajú súvislosti. *Indukcia* postupuje od jednotlivých faktov k všeobecným pojmom, definíciám (napr. biológia – fotosyntéza). *Dedukcia* postupuje od zákonov,

poučiek, definícií k ich aplikácii na konkrétne príklady (napr. fyzika – pohybový zákon). *Genetický postup* (vývinový) podporuje rozvoj vedomostí postupnosťou. Myšlienky a dôkazy na seba nadväzujú (napr. vyučovanie dejepisu, literárnej tvorby autorov, riešenie matematických operácií). *Dogmatický postup* učenia je bez zdôvodňovania a vysvetľovania (definície, pravidlá – napr. vybrané slová, pravopis, zloženie bunky). *Komparatívny* (porovnávací, synkritický) postup je charakteristický zisťovaním zhody alebo rozdielu viacerých predmetov a javov podľa určitých znakov. *Analógia* (podobnosť) je postup, keď z podoby istých predmetov usudzujeme ďalšie podobnosti.

D. metódy z hľadiska fáz vyučovacieho procesu

- i. metódy motivačné*
- ii. metódy expozičné*
- iii. metódy fixačné*
- iv. metódy diagnostické*
- v. metódy aplikačné*

E. metódy z hľadiska vyučovacích foriem a prostriedkov – aspekt organizačný

- i. kombinácia metód s vyučovacími formami*
- ii. kombinácia metód s vyučovacími pomôckami*

II. Klasifikácia všeobecnodidaktických vyučovacích metód z hľadiska charakteru kognitívnych činností žiaka pri osvojovaní obsahu vzdelania a charakteru činnosti učiteľa, ktorý túto činnosť vo výučbe organizuje. (Lerner, 1986 in Turek, 1997)

1. Informačno-receptívna metóda

Cieľ: osvojovanie vedomostí, najmä konkrétnych; rozvoj uvedomelého vnímania a pamäte

Typický znak: prezentácia informácií učiteľom alebo prostredníctvom učebnice či inej študijnej literatúry, názorných pomôcok; ide o odovzdávanie hotových poznatkov

Úroveň osvojenia poznatkov: zapamätanie, prípadne porozumenie

Činnosť žiakov: dávajú pozor, vnímajú, pozerajú, počúvajú, mechanicky zapisujú poznámky, odkresľujú, odpisujú; na samotné myslenie im nezostáva čas

Činnosť učiteľa: vysvetľuje, opisuje, ukazuje, usmerňuje, rieši

Najčastejšia forma realizácie: výklad, demonštrovanie, práca s knihou

Kedy metódu použiť: na úvod do nových vyučovacích predmetov a tematických celkov, z ktorých žiaci nemajú ešte vytvorený pojmový aparát; na osvojenie konkrétnych poznatkov: faktov, názvov, termínov, algoritmov činností; na osvojenie abstraktného a veľmi ťažkého učiva

Výhoda: na našich školách je táto metóda v kombinácii s reproduktívnou metódou veľmi rozšírená, pretože umožňuje v pomerne krátkom čase a v koncentrovanejšej podobe odovzdať žiakom väčší objem učiva (príznačná predimenzovanosť učiva na školách)

Nevýhoda: metóda neumožňuje dostatočne rozvíjať samostatnosť, aktivitu žiakov a nerozvíja ich tvorivé myslenie; nezaručuje trvácnosť vedomostí a neumožňuje ich aplikáciu v praktických činnostiach

2. Reproduktívna metóda

Cieľ: upevňovanie vedomostí, formovanie zručností a návykov podľa vzoru, rozvoj pamäti a reproduktívneho myslenia

Typický znak: reprodukcia (obnovovanie) a opakovanie činnosti podľa vzoru učiteľa, učebnice, či iného zdroja; napodobňovanie, opakovanie, cvičenie

Úroveň osvojenia poznatkov: porozumenie, zapamätanie, špecifický transfer (používanie, aplikácia vedomostí v typických podmienkach, t.j. v rovnakých alebo podobných tým, v akých boli získané. napr. žiaci riešia podobné úlohy, aké prv riešil učiteľ, alebo aké sú uvedené v učebnici)

Činnosť žiakov: opakujú, odpovedajú na otázky, riešia úlohy podľa vzoru

Činnosť učiteľa: vytvára a zadáva žiakom úlohy na opakovanie vedomostí; riadi činnosť žiakov pri riešení úloh

Najčastejšia forma realizácie: riešenie úloh, rozhovor

Kedy metódu použiť: pre dosiahnutie trvácnosti vedomostí a ich praktického použitia, pre sformovanie zručností a návykov; pri aplikovaní pojmov, zákonov, teórií

Výhoda: čiastočné upevnenie vedomostí, reproduktívneho myslenia (“opakovanie – matka múdrosti”)

Nevýhoda: nízka flexibilita tvorivého myslenia žiakov, v úzadí je divergentné myslenie (podpora len jedného spôsobu riešenia úloh)

3. Problémový výklad

Cieľ: začleniť žiakov do atmosféry vedeckého tvorivého myslenia; najskôr im ukázať ako tvorivé myslenie prebieha a potom ich naučiť tvorivo myslieť; poznať logiku riešenia problémov.

Typický znak: zdôvodňovanie javov, procesov a vôbec informácií, ich histórie a logiky; stanovenie hypotéz a ich obhajoba

Úroveň osvojenia poznatkov: aplikácia, porozumenie, zapamätanie

Činnosť žiakov: sú spoluúčastníkmi vedeckej diskusie a vedeckého objavovania, hľadania pravdy; prognózujú, kontrolujú jednotlivé kroky riešenia, robia si poznámky; sú v „škole myslenia“;

Činnosť učiteľa: nastoluje problém, zdôvodňuje postup jeho riešenia, jeho význam; stimuluje a riadi myšlienkovú činnosť žiakov, neustále im kladie otázky; uvádza ich do stavu napätia a zápalu pre tvorivú prácu; dáva im pocítiť radosť z objavovania

Najčastejšia forma realizácie: výklad, rozhovor, demonštrovanie (príp. experimentovanie)

Kedy metódu použiť: napr. pri preberaní učiva pozostávajúceho z kauzálnych (príčinno-následných) vzťahov...

Výhoda: dobre koncipovaný problémový výklad je presvedčivý, vedomosti sú uvedomelejšie, je tiež emocionálnejší, pretože zvyšuje záujem žiakov o preberané učivo

Nevýhoda: možno časovo náročná, dôkladne prepracovaná odborná a metodická príprava učiteľa pre tento typ vyučovacej metódy

Metóda problémového výkladu má podľa niektorých autorov (Kalhous, 2002) svoj algoritmus riešenia, postupu:

1. vyjasnenie problému, určenie neznámych, hľadaných veličín
2. rozbor problému, hľadanie dostupných argumentov a informácií potrebných pre riešenie
3. stanovenie možného postupu riešenia, uvažuje sa o viacerých možnostiach
4. výber najpravdepodobnejšieho riešenia a jeho postupné uskutočňovanie
5. overenie realizovaného riešenia, jeho potvrdenie alebo vyvrátenie, prípadne jeho modifikácia

4. Heuristická metóda

Ciel': žiaci sa aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov a metód práce, na osvojovaní učiva; rozvíjajú svoju tvorivosť vedecké myslenie

Typický znak: názov tejto metódy je odvodený z gréc. slova heuréka – našiel som; žiaci samostatne riešia úlohy - nie celé, ale ich časti, jednotlivé etapy

Úroveň osvojenia poznatkov: aplikácia, porozumenie, špecifický transfer, nešpecifický transfer (t.j. riešenie problémových, tvorivých úloh).

Činnosť žiakov: navrhujú možné riešenia, hypotézy; vyvodzujú závery a odhaľujú súvislosti medzi javmi (napr. po demonštrácii nejakého pokusu, javu); riešia úlohy s použitím heuristik (DITOR, TRIZ a pod.); vykonávajú sebakontrolu

Činnosť učiteľa: vytvára a zadáva žiakom problémové úlohy, rozčleňuje ich na etapy; motivuje žiakov a koriguje ich odpovede; kladie otázky

Najčastejšia forma realizácie (resp. konkretizácie metódy): didaktické hry, brainstorming, situačná metóda, inscenačná metóda, rozhovor, demonštrovanie, riešenie úloh, štúdium literatúry

Kedy metódu použiť: osvojenie učiva s kauzálnymi vzťahmi; osvojovanie si zovšeobecnených pojmov, princípov, teórií

Výhoda: podpora fluencie a flexibility tvorivého myslenia, hľadanie riešení; podpora aktívnej činnosti

Nevýhoda: podmienkou funkčnosti metódy je rovnováha medzi aktivitou učiteľa a žiaka; možno časovo náročná, dôkladne prepracovaná odborná a metodická príprava učiteľa pre tento typ vyučovacej metódy

Univerzálny heuristický návod (heuristika) DITOR (autori: Zelina, M., Zelinová, M. r.1990; názov je odvodený od začiatočných písmen základných krokov heuristiky)

1. krok: D – definuj problém
2. krok: I – informuj sa o probléme
3. krok: T – tvor riešenia, nápady, hypotézy
4. krok: O – ohodnot' nápady, riešenia, posúď ich užitočnosť
5. krok: R – realizuj vybrané riešenia v praxi

5. Výskumná metóda

Ciel': žiaci samostatne riešia stanovené problémové úlohy, ich činnosť sa svojím charakterom podobá výskumnej práci vedca; rozvoj logického myslenia, tvorivosti

Typický znak: samostatnosť práce žiakov je pri tejto metóde najväčšia

Úroveň osvojenia poznatkov: analýza, syntéza, hodnotiace posúdenie (podľa BTC); špecifický i nešpecifický transfer

Činnosť žiakov: samostatne alebo spolu s učiteľom nastolujú problémovú úlohu; samostatne vykonajú všetky etapy riešenia úlohy, aby si osvojili metódy riešenia; vytyčujú hypotézy a verifikujú ich

Činnosť učiteľa: jeho aktivita vo vyučovacom procese ustupuje do úzadia; môže vytvárať úlohy v závislosti od úrovne triedy, žiakov; sleduje priebeh práce žiakov, koordinuje ich v prípade potreby, preveruje výsledky práce

Najčastejšia forma realizácie: riešenie výskumných úloh, projektovanie, štúdium literatúry, experimentovanie

Kedy metódu použiť: pri objavovaní kauzálnych vzťahov samostatnou prácou žiakov

Výhoda: ukazovateľom efektívnosti výskumnej metódy je posun v intelektuálnom rozvoji žiakov, ktorý sa prejavuje úplnou samostatnosťou pri skúmaní a riešení najskôr ľahkých a neskôr zložitých problémov

Nevýhoda: medzi učiteľom a žiakom dochádza k odbornej komunikácii, na ktorú je potrebné žiakov dobre pripraviť. Pre učiteľa to znamená vysporiadať sa so zdĺhavým, zámerným a náročným procesom

III. Klasifikácia metód konkretizácie všeobecnodidaktických metód vo vyučovacom procese (Turek, 1997):

metóda výkladu, metóda demonštrovania a pozorovania, metóda práce s knihou, metóda riešenia úloh, metóda rozhovoru, situačná a inscenačná metóda, brainstorming.

Tieto metódy budeme bližšie charakterizovať v rámci klasifikácie vyučovacích metód z hľadiska fáz vyučovacieho procesu.

IV. Klasifikácia metód podľa etáp vyučovacieho procesu (Petlák, 1997)

i. motivačné (metódy usmerňujúce záujem o učenie)

- *vstupné motivačné metódy:* motivačné rozprávanie (sugestívne slovné priblíženie preberaného učiva); motivačný rozhovor (formou dialógu učiteľ prebúdza záujem o nové učivo); motivačná demonštrácia (využitie motivačnej ukážky – statický, dynamický obraz); problém ako motivácia (vid': metóda problémového výkladu)

- *priebežné motivačné metódy:* motivačná výzva (počas vyučovacieho procesu, individuálne alebo skupinovo); aktualizácia obsahu učiva (spájanie nového učiva

s príkladmi zo života, zaujímavosťami, hádankami); pochvala, povzbudenie a kritika (významné prvky motivácie, vid' kapitola o zákonoch učenia – zákon motivácie)

ii. expozičné (metódy prvotného oboznamovania žiakov s učivom)

A. metódy priameho prenosu poznatkov

1. monologické slovné metódy

1.1. rozprávanie – sprostredkováva vedomosti citovo podfarbeným spôsobom, predpokladá osobné dispozície učiteľa. Je vhodná v nižších ročníkoch ZŠ a z didaktického hľadiska je účinná vtedy, ak má učivo predovšetkým výchovné poslanie (napr. aj pre literárne či dejepisné učivo).

1.2. opis – žiaci sú ňou zoznámení s charakteristickými znakmi javu alebo predmetu. Metóda je spojená s pozorovaním. Je dôležité zvoliť systematický postup a sústrediť sa na podstatné znaky.

1.3. vysvetľovanie – patrí k častým vyučovacím metódam. Používa sa v situáciách, keď sa učiteľ nemôže dostatočne oprieť o predchádzajúce žiakové skúsenosti, vedomosti. Vyžaduje od učiteľa postupný, ucelený výklad v logickej nadväznosti doplnený rôznymi príkladmi a názorom. Je dôležité sústrediť sa na hlavné, podstatné myšlienky, zjednodušenia (rešpektovať obmedzený objem krátkodobej pamäte).

Požiadavky pre efektívnu realizáciu tejto metódy (Turek, 1997; Petty, 1996):

- na začiatku výkladu sformulovať ciele výkladu, prípadne ciele celej vyučovacej jednotky jasne a zrozumiteľne;

- učivo rozdeliť na logicky ucelené časti, graficky zobraziť jeho kľúčové slová – napr. pomocou pojmovej štruktúry pojmov, tzv. pojmovej mapy (na tabuľu, spätný projektor). Dodržiavať didaktické zásady (primeranosť, postupnosť, názornosť pomocou učebných pomôcok, didaktickej techniky), dôležitú časť učiva zopakovať, zhrnúť;

-realizovať spätnú väzbu: pri neverbálnej učiteľ pozoruje a interpretuje neverbálne správanie žiakov (ich mimika, stav pozornosti, únavy) a na základe toho ďalej organizuje výklad. Pri verbálnej spätnej väzbe je dôležité neustále klásť otázky, najmä po každej dôležitejšej časti učiva;

-učiteľ by sa mal sústrediť aj na neverbálnu techniku výkladu – očný kontakt so žiakmi, meniť intenzitu hlasu, používať prirodzenú a neformálnu mimiku a gestikuláciu, pohybovať sa po triede. Obmedziť používanie tých istých slov vo výklade (tzv. vypchávk).

1.4. prednáška – prezentuje poznatky v súvislom, logicky utriedenom prejave zväčša vysokoškolského pedagóga. Skladá sa z troch častí: úvod (zoznámenie s problematikou), výkladová časť, záverečná časť (rekapitulácia nosných myšlienok).

1.5. inštruktáž – slovne alebo písomne sa prezentuje žiakom nejaký spôsob činnosti, v podstate je to teoretický úvod pred praktickou činnosťou.

2. dialogické slovné metódy

2.1. rozhovor – je aktivizujúcou vyučovacou metódou a jej základným znakom je striedanie otázok a odpovedí všetkých účastníkov vyučovacieho procesu. Môže byť zaradená v ktorejkoľvek časti vyučovacej hodiny: otázky motivačné, expozičné -pri objavovaní nového učiva, fixačné -pri opakovaní a prehľbovaní učiva, diagnostické -pri preverovaní a hodnotení vedomostí.

Je efektívne realizovať túto metódu pomocou týchto krokov (Turek, 1997 cit. Zelinu, 1990; Kalhous, 2002 cit. Shapiro, 1992):

a) vzbudenie záujmu, pozornosti žiakov, by sa malo stavať na pozitívnej motivácii. Existujú premenné, ktoré pomáhajú vzbudiť záujem: prekvapivosť, novosť problematiky; vyvolanie pochybností u žiakov, rozpor s ich logikou; postavenie divergentného problému, ktorý má viac riešení; zdramatizovanie učiva (cez situačné, inscenačné metódy).

b) technika zadávania otázok – učiteľ má najskôr adresovať otázku celej triede a až potom vyvolať konkrétneho žiaka. Opačný postup je nesprávny, pretože nad odpoveďou premýšľa len jeden vyvolaný žiak, ostatní v triede „vypnú“ (viď. Petty, 1996). Otázky by mali byť jednoznačné, jasné, konkrétne. Učiteľ by sa mal pýtať vždy len jednu otázku. Tzv. anketové otázky, ktoré vyžadujú len odpoveď áno -nie nie sú vhodné (žiaci veľmi pozorne sledujú neverbálnu komunikáciu učiteľa, ak chcú odpovedať na takýto typ otázky). Učiteľ by si mal dopredu pripraviť v rámci písomnej prípravy na vyučovanie stručnú osnovu rozhovoru, ktorú by samozrejme podľa reálnej situácie pružne menil.

c) dať žiakom čas na premyslenie si odpovede na otázku. Skúsený učiteľ by mal dobre odhadnúť, aký čas je primeraný pre jeho žiakov na premyslenie odpovede. A nemal by si zodpovedať na otázku sám. Chybou je, ak učiteľ v čase

premýšľania vyrušuje žiakov nevhodnými poznámkami (typu: zodvihni papier, sed rovno a pod.).

d) učiteľ by mal žiakom ukázať, že ich „počúva“ a reaguje na ich verbálne či neverbálne podnety (nervozita, strach, neschopnosť odpovedať a pod.).

e) učiteľ by mal vyvolávať aj slabších žiakov s otázkami primeranými ich schopnostiam. Nemalo by sa stávať, že učiteľ vyvoláva žiakov podľa osobnej sympatie. Učiteľ si má pokojne vypočuť aj nesprávnu odpoveď a chybou je, keď nesprávnu odpoveď učiteľ sám opraví. Má žiakov viesť k tomu, aby si oni sami alebo s pomocou spolužiakov opravili chybu a dospeli k správnej odpovedi.

f) pri použití dialogickej metódy by mal učiteľ použiť tzv. techniku interpretácie odpovedí žiakov – opätovné slovné vyjasnenie toho, čo žiak povedal (napr. Znamená to, že si myslíš, že...). Žiak má tak šancu zvážiť (súhlasiť alebo nesúhlasiť) myšlienky alebo názory, ktoré prehlásil.

g) hodnotenie odpovedí žiakov – je vhodné, ak učiteľ najprv požiada žiaka, aby sa sám ohodnotil a aby svoje hodnotenie aj zdôvodnil a tiež aby ohodnotili jeho odpoveď aj spolužiaci. Učiteľ by mal hodnotiť konkrétne, presne a jeho hodnotenie by malo nasledovať okamžite po žiakovej odpovedi.

h) spätná väzba pre učiteľa – učiteľ by sa mal po skončení vyučovacej hodiny ohodnotiť, či dosiahol stanovené vyučovacie ciele, či ciele tej ktorej vyučovacej metódy. Mal by z toho vyvodiť konštruktívne závery pre svoj ďalší didaktický postup.

Rozhovor ako dialogická slovná metóda sa môže realizovať dvoma princípmi:

a) *sokratovským* princípom (metódou), ktorej podstata podľa Pedagogického slovníka (1998) spočíva v prezentácii presne formulovaných otázok učiteľa žiakom, ktorí sú nimi vedení k vytváraniu vlastných, logicky vyvedených poznatkov. Predpokladom úspechu tejto metódy sú predchádzajúce dobré vedomosti žiaka a správne stanovenie učiteľovej otázky.

b) *heuristickým* princípom (metódou), žiak odpovedá na učiteľovu otázku až po samostatnom riešení problému, po sérii pokusov, meraní, pozorovaní objektov, po objavení dostatočných informácií a faktov. Učiteľ je v úlohe organizátora a žiaci sú jeho čiastkovými otázkami vedení v činnosti (napr. „Pozoruj a porovnaj, akú má funkciu?“).

2.2. beseda – je charakteristická vzájomnou komunikáciou medzi učiteľmi (resp. pozvaným odborníkom) a žiakmi, medzi žiakmi navzájom pri riešení didaktického problému. Metóda predpokladá u všetkých zúčastnených určitú úroveň vedomostí

o diskutovanej problematike. Didaktickú účinnosť besedy možno zvýšiť tým, že sa žiaci budú na ňu dlhodobejšie pripravovať – zhromažďovať informácie, získavať odborníkov a pod.

2.3. dramatizácia – je názorným predvedením udalosti, príbehu a tak bezprostredne vplýva na žiakovo vnímanie a kreativitu, navodzuje citový vzťah k preberanému učivu, psychicky uvoľňuje žiakov a posilňuje sociálne väzby v triede. Uplatňuje sa najmä na 1. stupni ZŠ.

B. metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov

1. *demonštračné metódy*

1.1. demonštrácia (z lat. *demonstro* – predvádzam, ukazujem) – sprostredkúva žiakom poznanie skutočnosti, obohacuje ich predstavy, rozvíja pozorovacie schopnosti. Žiakom možno demonštrovať *didakticky neupravené* objekty (exkurzná demonštrácia v podniku, v prírode; demonštrácia objektov širšieho okolia – zvierat, rastlín; demonštrácia originálnych prístrojov a zariadení; demonštrácia umeleckých diel, športových súťaží) a *didakticky upravené* objekty (trojrozmerné pomôcky – modely, vypchaniny; dvojrozmerné pomôcky – obrazy, schémy; akustické záznamy). V zásade má metóda demonštrácie tri etapy: 1. oboznámenie so sledovaným objektom a javom; 2. analýza sledovaného; 3. záver (zovšeobecnenie).

Požiadavky pre efektívnu demonštračnú metódu (Kalhous, 2002 cit. Maňáka, 1990):

- dopredu naplánovať potrebné materiály, pomôcky a preveriť funkciu technických zariadení;
- podľa Komenského zásady má žiak pozorovať objekty a javy pokiaľ možno viacerými zmyslami;
- zvoliť pri demonštrácii primerané tempo a nenechať žiakov v pasivite, ale ich neustále aktivizovať k spolupráci, neustále im klásť otázky;
- vždy si má učiteľ preveriť, či žiaci pochopili demonštrovaný dej. Pri nejasnostiach znovu predviesť a výstižne doplniť o slovné vysvetlenie;
- na záver demonštrácie zhrnúť hlavné poznatky;
- počas demonštrácie si môžu žiaci robiť zápisky, schémy, náčrty (túto činnosť by mal koordinovať učiteľ – najmä pri nižšie uvedenej metóde pozorovania).

1.2. pozorovanie – úzko súvisí s demonštráciou, cieľom je zamerať pozornosť žiaka na bezprostredné poznávanie predmetov a javov.

1.3. manipulácia s predmetmi – Petlák (1997) do tejto kategórie zaraduje rôznorodé činnosti v rámci vyučovacieho procesu ako didaktická montáž a demontáž stavebníc, konštrukcií; laboratórna práca ako metóda (bližšie ju charakterizujeme v rámci organizačných foriem vyučovania); práca ako metóda (v rámci technickej výchovy, pestovateľských prác) – práca nesmie byť samoučelná, ale má na žiaka výchovne pôsobiť, sledovať konkrétne ciele, byť primeraná, žiak musí chápať jej zmysel.

1.4. didaktické hry – hra je pre žiakov silným motivačným stimulom, ktorý je schopný zmobilizovať ich poznávací potenciál, najmä pri súťaživých hrách (Kalhous, 2002). Príprava výučby s touto metódou je pre učiteľa dosť náročná, pretože musí byť dobre obsahovo, organizačne i materiálne zabezpečená (učiteľ si môže urobiť kartotéku hier pre svoj vyučovací predmet). K didaktickým hrám majú blízko tieto metódy:

1.4.1 situačná metóda (prípadová štúdia) – jej podstata spočíva v tom, že žiaci obdržia opis istej situácie alebo prípadu z oblasti výchovy, medzil'udských vzťahov a pod. Opis situácie obsahuje niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať na riešenie problému a nesmie obsahovať žiadny komentár autora, aby si vzdelávaní urobili vlastný názor na riešený problém (Turek, 1997). Po oboznámení sa s obsahom prípadu majú žiaci niekoľko minút na kladenie otázok, na ktoré odpovedá učiteľ len vtedy, ak sú nevyhnutné pre riešenie prípadu. Po vyčerpaní otázok nasleduje etapa spoločného hľadania optimálneho východiska z opisu prípadu, t.j. riešenie problému (rozlíšenie podstatných údajov od nepodstatných, výber overených faktov). Nedostatkom tejto metódy je jej statickosť.

1.4.2 inscenačná metóda (metóda hrania rolí) – je dynamickou metódou, v ktorej ide o simuláciu situácií alebo procesov, ktoré sa stali, alebo sa môžu prihodiť v skutočnosti. Žiaci hrajú určité roly, resp. zinscenujú určitú situáciu. Rolu si vyberajú dobrovoľne, kedykoľvek môžu od nej odstúpiť. Hraním roly vyjadrujú tak svoje osobné postoje a myšlienky. Potom sa v diskusii pokúsia nájsť východisko zo situácie, nájsť riešenie problému.

1.5. metóda brainstormingu (v preklade búrka mozgu) – je metódou tvorivého riešenia problémov, tvorby originálnych nápadov. Má isté pravidlá: 1. pravidlo zákazu kritiky. V priebehu tvorby nápadov je zakázaná akákoľvek kritika nápadov (aj v neverbálnej forme). 2. pravidlo uvoľnenia fantázie, predstavivosti. Práve najneobvyklejšie a najabsurdnejšie návrhy môžu byť tie najlepšie. 3. pravidlo čo najväčšieho počtu nápadov. 4. pravidlo vzájomnej inšpirácie. Pre úspešný priebeh metódy je dôležitá

kombinácia, zdokonaľovanie nápadov, rozvíjanie myšlienok ostatných. 5. pravidlo úplnej rovnosti účastníkov metódy. Počas brainstormingu neplatia vzťahy nad a podradenosti (ani učiteľa).

Etapy: 1. oboznámenie žiakov s problémom, cieľom a pravidlami metódy (napr. žiaci majú navrhovať, čo má obsahovať náklad lode, rakety, aby bol pre obyvateľov inej planéty čo najinformatívnejší); 2. tvorba, produkcia nápadov - nápady sa píše na tabuľu, papier. Žiaci sa hlásia a pri jednom vystúpení môže žiak povedať len jeden nápad; 3. prestávka – niekoľko minút, prípadne dní. V jej priebehu sa návrhy „odosobnia“; 4. vyhodnocovanie nápadov, riešení na základe spoločne nájdených kritérií (max. 5-6-tich). Variácie metódy: písaný brainstorming – hárok papiera putuje od jedného účastníka (žiaka) k druhému a každý vpisuje svoj nápad; pingpongový b. – je určený pre dvoch žiakov, ktorý postupne reagujú na vyslovené nápady; Hobo metóda – po oboznámení sa s problémom brainstormingu nasleduje etapa samoštúdia a až potom ostatné etapy; Gordonova metóda – cieľom je vytvoriť jedno originálne riešenie. Aby sa to dosiahlo, nikto zo zúčastnených presne nevie (okrem vedúceho, resp. učiteľa) aký problém sa má riešiť. Účastníci (žiaci) riešia problém zoširoka, učiteľ si nápady postupne tematický zužuje, až nájde riešenie (Turek, 1997).

C. metódy problémové

Vid': 1. metódu problémového výkladu, 2. výskumná a 3. heuristická metóda

4. *projektová metóda* – je hlavnou vyučovacou metódou projektového vyučovania (Turek, 1997), ktoré rozpracovali začiatkom 20. stor. predstavitelia amerického progresivizmu a pragmatizmu v pedagogike (J. Dewey). Podľa pedagogického slovníka (1995) je projektová metóda vyučovacia metóda, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním. Podľa cieľa môžeme projekty rozdeliť na problémové (cieľom je vyriešiť nejaký problém); konštrukčné (tvorba, konštrukcia nejakého objektu, modelu); hodnotiace (cieľom je skúmať, porovnávať nejaké javy, procesy); drilové (nacvičiť nejakú zručnosť, napr. vyhľadávať potrebné informácie). Projekty môžu navrhovať žiaci (spontánne žiacke); učiteľia (umelé); žiaci a učiteľia v spolupráci (kombinované) v rôznych oblastiach: ekológia, biológia, fyzika, technické predmety napr. na SOU a pod. Princípy projektového vyučovania (Turek, 1997 cit. Kosová, 1995):

- výber témy projektu má zohľadniť potreby a záujmy žiaka;

- projekt má súvisieť aj s mimoškolskou skúsenosťou žiakov, vychádzať z ich zážitkov. Mal by byť mostom medzi školou a životom;
- predpokladom projektového vyučovania je zainteresovanosť žiakov, ich záujem, vnútorná motivácia;
- projekty by mali mať interdisciplinárny charakter a mali by ich žiaci riešiť v skupinách;
- projekty majú viesť ku konkrétnym výsledkom.

Postup pri projektovom vyučovaní má v zásade tieto etapy: 1. voľba témy projektu, určenie cieľov, konkrétnych výstupov; 2. plánovanie riešenia projektu, vypracovanie postupu, čiastkových úloh, rozdelenie žiakov do skupín, určenie časových limitov pre riešenie úloh; 3. realizácia projektu (učiteľ má úlohu pomocníka, oponenta, sprostredkovateľa, organizátora); 4. zverejnenie výsledkov riešenia projektu, zhodnotenie práce na projekte.

Najmä hypermediálny charakter internetu prináša do oblasti projektového vyučovania s využitím problémových úloh veľké možnosti. Internet sa na mnohých školách stáva súčasťou projektov, ktoré podporujú interdisciplinárny charakter výučby, vlastnú aktivitu žiakov a ich motiváciu. Osvedčenou formou sa v tejto oblasti stávajú vzdelávacie teleprojekty organizované na diaľku prostredníctvom internetu. Ide o tematicky orientovanú, časovo riadenú výmenu informácií medzi dvoma alebo viacerými partnerskými školami.

Projektové vyučovanie je náročnejšie na spotrebu času a na prípravu a schopnosti učiteľov, od ktorých sa vyžaduje cieľavedomý prístup a kvalitná príprava projektu.

D. metódy samostatnej práce, autodidaktické metódy

1. metóda práce s učebnicou, knihou – z didaktického hľadiska je táto metóda veľmi dôležitá, pretože ak vie žiak správne pracovať s textom a vyberať podstatné informácie, zvyšuje sa tým jeho učebná aktivita. Práci s učebnicou sa majú učiť žiaci v každom predmete. Je dôležité, aby žiak si vedel robiť poznámky, rozlišovať podstatné od nepodstatného, zostaviť osnovu z prečítaného, rozdeliť študovaný text na menšie, logické časti a pod.

2. samostatné štúdium rôznej literatúry

3. samostatné štúdium s využitím techniky (audiovizuálnej a výpočtovej techniky, internetu)

4. práca v laboratóriu (Petlák,1997)

F. metódy mimovoľného učenia

Podľa Petláka zohrávajú tieto metódy významnú úlohu vo vyučovacom procese. Učiteľ je pre žiaka vzorom a jeho názory, postoje, mimika, gestikulácia, vzťah k práci, prístup k ľuďom žiaci do istej miery napodobňujú a pôsobia to na ich osobnosť.

iii. fixačné metódy (metódy opakovania a upevňovania učiva)

A. metódy opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí

Patria tu vlastne všetky spomínané expozičné metódy, pravdaže s tým rozdielom, že ich učiteľ používa so zameraním na upevnenie a precvičenie vedomostí žiakov.

1. ústne opakovanie učiva žiakom – žiak reprodukuje učivo a učiteľ ho usmerňuje, opravuje chyby, jeho vyjadrovanie.
2. metóda otázok a odpovedí, opakovací rozhovor - označuje sa u niektorých autorov ako katechetická metóda (vid' metódu sokratovskú, heuristickú, pravidlá efektívneho kladenia otázok)
3. písomné a praktické opakovanie (bližšie v kapitole hodnotenie vedomostí žiakov)
4. opakovanie s využitím učebnice a inej literatúry – a) opakovanie zamerané na doslovné zapamätanie si textu (cudzí slová, báseň); b) opakovanie zamerané na porozumenie textu.
5. domáca úloha – je pokračovaním učebnej činnosti žiaka, prispieva k prehĺbovaniu vedomostí, k aplikácii na konkrétne skutočnosti. Podľa Pettyho (1996) by mala byť domáca úloha koncipovaná tak, aby nevyžadovala spoluprácu učiteľa, aby mohla byť oznámkovaná a dobre kontrolovateľná. Učiteľ by mal stanoviť presne pravidlá pre známkovanie domácich úloh a presný termín ich odovzdania. Najčastejšie sa zadávajú:
a) práca s učebnicou (štúdium zadanej časti textu, odpovedanie na zadané otázky – možné je zadávať úlohy diferencovane, napr. v troch variantoch: ťažká, priemerná, ľahká); b) príprava na novú, preberanú tému – nájsť informácie z iných zdrojov, porozmýšľať o danej téme; c) napísať otázku z prebraného učiva, ktorú by zadali skúšaným žiakom na najbližšej vyučovacej hodine.

B. metódy precvičovania a zdokonaľovania zručností – motorický tréning

Motorický tréning je podľa Petláka (1997) zameraný na zdokonaľovanie technických, pohybových a umeleckých zručností (hra na hudobný nástroj, športové aktivity, práca).

C. *metódy diagnostické a klasifikačné* (metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie)

Sú bližšie rozpracované v kapitole - kontrola vyučovacieho procesu.

MATERIÁLNE PROSTRIEDKY VYUČOVANIA – VYMEDZENIE POJMOV, KLASIFIKÁCIA, FUNKCIE, DIDAKTICKÉ ASPEKTY VYUŽITIA

Materiálne prostriedky vyučovacieho procesu sa delia na (Turek, 1997):

1. učebné pomôcky,
2. didaktickú techniku,
3. vyučovacie makrointeriéry (škola) a mikrointeriéry (učebne).

Učebné pomôcky sú také prostriedky, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva (Petlák, 1997). Učebné pomôcky sa môžu v niektorých prípadoch uplatniť len prostredníctvom rozličných zariadení, prístrojov, ktoré sa nazývajú didaktická technika. Vyučovací proces, učebné pomôcky a didaktická technika sa realizujú v určitých priestoroch, vo vyučovacích interiéroch.

Didaktická technika a ňou sprostredkované učebné pomôcky sa zvyknú nazývať aj technické vyučovacie prostriedky.

Učebné pomôcky i didaktická technika nemajú jednotnú klasifikáciu a v pedagogickej literatúre sa rozdeľujú podľa viacerých kritérií.

Podľa (Kalhousa, Obsta, 2002) sa materiálne didaktické prostriedky klasifikujú v týchto kategóriách:

- I. učebné pomôcky
 1. *originálne predmety a reálne skutočnosti*
 - a) prírodniny:
 - v pôvodnom stave (rastliny, minerály)
 - upravené (liehové preparáty, vypchaniny)
 - b) výtvary a výrobky – v pôvodnom stave (vzorky výrobkov, prístroje, umelecké diela)
 - c) javy a deje – fyzikálne, chemické, biologické a iné.

2. *zobrazenia a znázornenia predmetov a skutočností*
 - a) modely – statické, funkčné, stavebnicové
 - b) zobrazenia:
 - prezentované priamo (školské obrazy, fotografie, mapy)
 - prezentované pomocou didaktickej techniky (statické, dynamické)
 - c) zvukové záznamy – magnetické, optické
 3. *textové pomôcky*
 - a) učebnice – klasické, programované
 - b) pracovné materiály – prac.zošity, študijné návody, zbierky úloh, tabuľky, atlasy
 - c) doplnková a pomocná literatúra – časopisy, encyklopédie
 4. *vyučovacie programy prezentované didaktickou technikou*
 - a) relácie – televízne, rozhlasové
 - b) programy - pre vyučovacie stroje, vyučovacie sústavy, počítače
 5. *špeciálne pomôcky*
 - žiacke experimentálne sústavy
 - pomôcky pre telesnú výchovu
- II. *technické vyučovacie prostriedky*
1. *auditívna technika – magnetofóny, gramofóny, školský rozhlas, prehrávače CD*
 2. *vizuálna technika – pre spätnú projekciu, pre diaprojekciu, pre dynamickú projekciu*
 3. *audiovizuálna technika – filmové projektory, videotechnika, multimediálne systémy na báze počítačov*
 4. *technika riadiaca a hodnotiaca – vyučovacie počítačové systémy, osobné počítače, trenažéry*
- III. *organizačná a reprografická technika*
- *kopírovacie stroje, fotolaboratória, PC, počítačové siete, databázové systémy (CD ROM disky)*
- IV. *vyučovacie priestory a ich vybavenie*

- odborné učebne, počítačové učebne, laboratóriá, dielne, školské pozemky, telocvične, hudobné a dramatické sály, učebne so štandardným vybavením (s tabuľou, nástenkou, skriňou na knihy atď.)

V. vybavenie učiteľa a žiaka

- písacie potreby, kresliace a rysovacie potreby, prenosné počítače, pracovný odev.

Existujú aj iné kritériá klasifikácie materiálnych vyučovacích prostriedkov. Podľa Tureka (1997) sa učebné pomôcky podľa spôsobu práce rozdeľujú do dvoch kategórií:

- a) demonštračné – používa ich učiteľ na riadené pozorovanie všetkými žiakmi triedy;
- b) žiacke – používajú jednotliví žiaci alebo malé skupiny žiakov pri individuálnej práci.

Klasifikačným kritériom delenia učebných pomôcok a didaktickej techniky sú aj ľudské zmysly, na ktoré učebné pomôcky a didaktická technika pôsobia. Podľa toho ich delíme na:

- a) auditívne (sluchové) – CD, magnetofón atď.
- b) vizuálne (zrkové) – učebnica, statický a dynamický obraz atď.
- c) taktilné (hmatové) – reálie, modely
- d) audiovizuálne (zvukovo-zrkové) - multimediálne vyučovacie programy, film, televízny program

Učebné pomôcky a didaktická technika majú nezastupiteľné miesto vo všetkých etapách vyučovacieho procesu. Okrem toho, že ich používanie vo vyučovacom procese súvisí najmä s didaktickou zásadou názornosti, ich funkcia je omnoho väčšia. Učebné pomôcky a didaktická technika nie sú cieľom vo vyučovaní, ale najmä ich správne využívanie a uvedomenie si ich funkcií je cestou k dosiahnutiu cieľov vyučovania:

- a) informatívna funkcia – učebné pomôcky a didaktická technika majú pre žiaka informačný význam, lebo ho informujú o vzťahoch, súvislostiach, umožňujú pochopiť podstatu javov;
- b) formatívna – prispievajú k rozvoju tvorivej činnosti žiakov, myšlienkových operácií, k formovaniu poznávacích procesov, komunikatívnych schopností;
- c) inštrumentálna – pomôcky a technika sú istým „nástrojom“, pomocou ktorého žiak získava nové vedomosti, zručnosti a návyky;

- d) motivačná – ak učiteľ správne pracuje s pomôckami a vhodne ich zaraďuje do vyučovacieho procesu, tak by mali vzbudzovať záujem o učivo a spestriť vyučovací proces;
- e) systematizujúca – prispievajú k vytváraniu a zaraďovaniu vedomostí do istého systému;
- f) názorná – žiaci získavajú konkrétnejšie a ucelené predstavy o tom, čo sa učia;
- g) sú zdrojom a nositeľom informácií;
- h) racionálna a ekonomická – urýchľujú a uľahčujú proces učenia;
- i) uľahčujú prechod od teórie k praxi;
- j) podporujú samoštúdium.

Niektoré doporučenia pre prácu s materiálnymi didaktickými prostriedkami:

- a) učiteľ by mal mať trvalý aktualizovaný prehľad o všetkých prostriedkoch, ktoré sú pre jeho vyučovací predmet v kabinete;
- b) učiteľ si musí v predstihu vyskúšať používané prostriedky z hľadiska ich bezchybného fungovania;
- c) ak učiteľ zaraďí do výučby experiment, mal by si ho dopredu vyskúšať;
- d) do zostavovania pokusov je vhodné zapojiť žiakov, ktorí môžu vykonávať funkciu asistentov;
- e) učiteľ by mal premyslieť, ako zaistí aktivitu žiakov pri demonštrácii pomôcok, pokusu;
- f) pri všetkých činnostiach s materiálnymi didaktickými prostriedkami je potrebné dodržiavať pravidlá ochrany zdravia a bezpečnosti práce.

Počítač ako vyučovací prostriedok, programované vyučovanie

V domácej aj zahraničnej literatúre má vyučovanie pomocou počítačov rôzne názvy, z ktorých najfrekventovanejšie sú (Pavlíková, 2002):

- CAI (Computer Assisted Instruction) - systém využívajúci počítač a vhodný didaktický softvér s cieľom podporiť proces učenia sa a výučby. Žiakovi poskytuje získanie zručností vo vyhľadávaní relevantných informácií v problémových situáciách a používanie týchto informácií na vyriešenie daného problému.
- CAIDI (Computer Aided Instruction) - systém, v ktorom obsah výučbového softvéru je obsahom učebných osnov daného predmetu.

- CATC (Computer Assisted Test Construction) - systém, v ktorom sa testujú nadobudnuté vedomosti, hodnotí sa výkon žiakov.

- NTCA (Non Tutorial Computer Application).

Analogickými pojmami pre označenie výučby s využitím počítačového systému: CMI (Computer Managed Instruction), CMC (Computer Mediated Communication), CBMH (Computer Based Multimedia and Hypermedia).

V počítačom podporovanej výučbe má počítač tieto funkcie:

- počítač ako vyučovací stroj, ktorý prezentuje informácie, kontroluje odpovede žiaka, žiak si osvojuje informácie.

- počítač ako demonštračný prostriedok, ktorý využíva komunikáciu učiteľ - žiak pre poskytnutie informácie.

- počítač ako vonkajšia aktívna pamäť, ktorou sa registrujú odpovede žiaka a zároveň sa aj hodnotia a diagnostikujú.

Počítačová technika sa môže vo vyučovacom procese využiť na rôznych úrovniach:

- počítač ako „tútor“, ktorý pomocou tutoriálneho softvéru nahrádza úlohu učiteľa. Tento integrovaný výučbový programový systém môže učiteľ použiť vo všetkých fázach vyučovacieho procesu (pri motivácii žiakov, pri osvojovaní nového učiva). Tutoriálne programy sú také počítačové programy, ktoré čiastočne individualizujú proces osvojovania učiva, rešpektujú východiskové vedomosti a zručnosti žiakov.

- počítač a jeho softvér, ktorý poskytuje testy, cvičenia na opakovanie a prehľbovanie učiva, prípadne pre kontrolu miery osvojeného učiva (napr. v domácej príprave žiaka na vyučovaciu hodinu). Dochádza tu k vytvoreniu logických väzieb v učive, žiak pracuje s počítačom vo forme dialógu (Bílek)

Ako výhody používania počítačov vo vyučovacom procese sa uvádzajú najmä (Turek, 1997):

- individualizácia vyučovania (metódy, čas);

- motivácia žiakov (okamžitá spätná väzba vo forme pochvál, výzvy a pod.);

- objektívnosť hodnotenia žiakov;

- veľké možnosti názornosti javov, procesov (3D projekcia, virtuálna realita).

Intenzívne a dlhodobé využívanie počítačov vo vyučovacom procese má aj určité nevýhody:

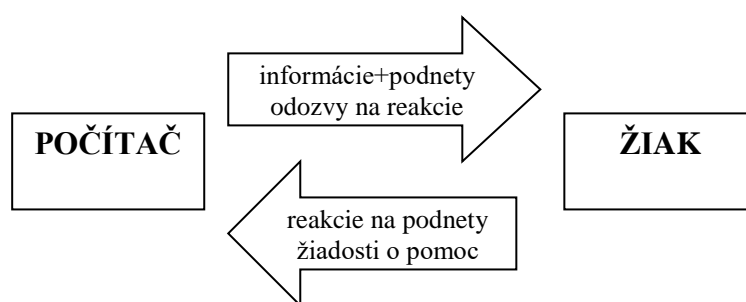
- zdravotné problémy (deformácia chrbtice, zrakové problémy, neurózy);

- absencia priameho pozorovania javov (priamo v prírode, experimentov);

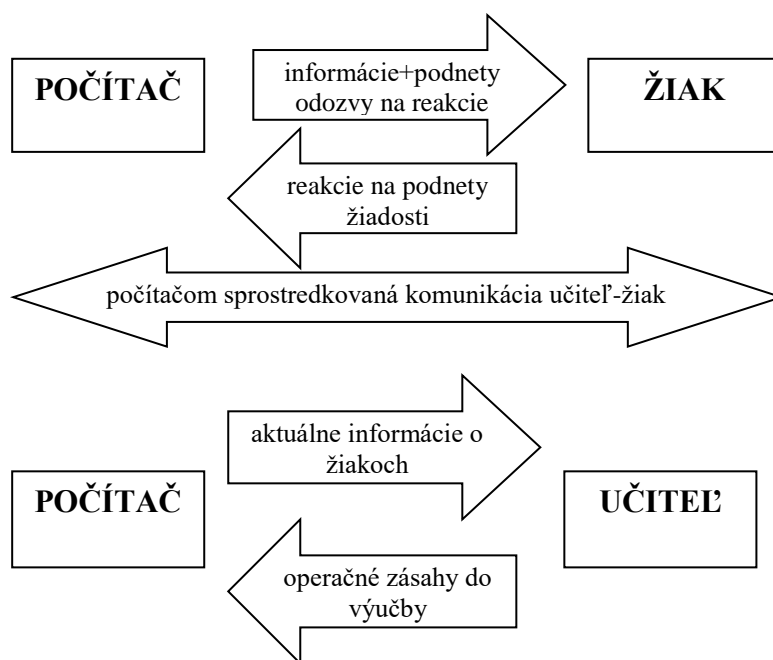
- zníženie socializácie žiaka – potlačenie medzil'udskej komunikácie (učiteľ – žiak, dieťa – rodič);
- problém rozvoja žiakov v afektívnej oblasti (v oblasti citovej výchovy, formovania hodnotového systému);
- rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v ich technických zručnostiach pri práci s počítačom (znevýhodnenie dievčat).

V procese učenia sa vystupuje počítač tiež na rôznych úrovniach:

- ako prostriedok podporujúci myšlienkové operácie a postupy;
- ako prostriedok riadiaci riešenie problémov (problémového učenia);
- ako zariadenie na organizáciu informácií a údajov.



Obr. 1 Schéma znázorňujúca počítačom riadený a podporovaný proces osvojovania si učiva



Obr. 2 Schéma znázorňujúca počítačom riadený a podporovaný proces výučby

Mnohí didaktici vnímajú počítač ako jeden z technických vyučovacích prostriedkov. Kalhous (2002) do kategórie audiovizuálnej techniky zaraďuje filmové projektory, videotechniku, multimediálne systémy na báze počítačov. Vyučovacie počítačové systémy a osobné počítače začleňuje v rámci riadiacej a hodnotiacej techniky.

V súčasnej praxi sa na našich školách spája využívanie počítačov s ich prepojením na lokálne či celosvetové informačné siete (intranet, internet a jeho obľúbená služba „world wide web“...). Do popredia sa neustále dostávajú také formy vzdelávania, ktorými sa realizuje výučba prostredníctvom ľubovoľného elektronického média (CD-ROM, internet...). V tejto súvislosti sa stretávame s pojmami „e-learning“, „on-line a off-line learning“, „network based learning“ apod. Aj tu má dominantné postavenie počítač, ktorý sprostredkuje učiacim sa virtuálne výučbové prostredie (VLE – Virtual Learning Environment, známe sú napr. WebCT, Learning Space, Click 2 Learn atď.)

Internet sa na mnohých školách stáva súčasťou projektov, ktoré podporujú interdisciplinárny charakter výučby, vlastnú aktivitu žiakov a ich motiváciu. Jeho hypermediálny charakter prináša do oblasti projektového vyučovania s využitím aktivizujúcich metód (Macháčik, 1992) a problémových úloh veľké možnosti.

Osvedčenou formou sa v tejto oblasti stávajú vzdelávacie teleprojekty organizované na diaľku prostredníctvom internetu. Ide o tematicky orientovanú, časovo riadenú výmenu informácií medzi dvoma alebo viacerými partnerskými školami (Burgerová, 2001). Od učiteľov sa vyžaduje cieľavedomý prístup a kvalitná príprava projektu, ktorá je nevyhnutná pri stanovení cieľov, diskutovaných tém, spôsobu komunikácie a výmeny správ, v spracovaní výsledkov teleprojektu apod. Rozvíjajú sa nielen komunikatívne spôsobilosti žiakov, ale aj ich zodpovednosť, schopnosť navrhovať riešenia, hľadať informácie a tie triediť, analyzovať ich význam pre riešenie problému.

Internet a najmä služba WWW (World Wide Web) je „nevyčerpatelným“ zdrojom informácií, nielen pre efektívnu prípravu učiteľa na vyučovací proces, ale aj pre jeho ďalší odborný rast v systéme celoživotného vzdelávania. Táto novodobá „elektronická knižnica“ poskytuje viacero možností:

- odborné web-portály;
- virtuálne laboratória a v nich realizované experimenty;
- odborné diskusné kluby na báze e-mailu alebo internetových vývesiek;
- abstrakty či full-texty článkov v renomovaných publikáciách atď.

Osobitnú integrujúcu úlohu má počítač v multimediálnom systéme, ktorý predstavuje integráciu médií určených na záznam textov, obrazov, videozáznamov, hudby, zvuku, zvukových efektov, reči apod.

Najčastejšie sa multimédia definujú ako súbory dát, informácií prezentovaných a uložených na rôznych médiách pod kontrolou počítača. Ich charakteristickým rysom je konvergencia medzi výpočtovou technikou, komunikačnými prostriedkami, informačnými zdrojmi a vzdelávaním, spotrebnou elektronikou, hrami... Znakom „nových médií“ je:

- využívanie interaktívnych prostriedkov pri poskytovaní informácií, obojsmerná komunikácia;
- kombinovaná informácia, obsahujúca obraz, zvuk, klasickú písomnú informáciu;

- viacúrovňová informácia, obsahujúca možnosť postupovať v texte rôznymi smermi (hypertext) (Průcha, 1997).

Jednou z výhod multimédií je tá, že umožňujú žiakovi vnímať informácie viacerými zmyslovými kanálmi, čo napomáha názornosti a zohľadňuje individuálne zvláštnosti pri prijímaní informácií rôznych foriem. Podľa Gibalovej (2000) sú uvedené skutočnosti v súhlase s novými trendmi vo vyučovaní:

- zoslabiť encyklopedický a implementačný prístup vo vyučovaní;
- posilniť rozvoj metakognitívnej kompetencie žiakov;
- viesť ich ku komplexnejšej manipulácii s údajmi;
- prehlbovať ich schopnosti potrebné pre výskumnú prácu;
- rozvíjať ich vlastnú tvorivosť a osobnosť;
- naučiť ich rešpektovať intelektuálne vlastníctvo a autorstvo svojich produktov.

Multimediálne systémy umožňujú nielen detailné sprístupnenie danej problematiky, konzultácie a opakovanie látky, ale i skúšanie a tlač rôznych testov. Študent si tak sám môže zistiť medzery vo svojich vedomostiach. Učiteľ môže bezprostredne reagovať na študentove nevedomosti podrobným rozobratím obtiažnej pasáže či názornou praktickou demonštráciou.

Počítačová animácia a aj iné formy vizualizácie, doplnené ďalšími multimediálnymi efektmi, dnes predstavujú veľmi perspektívne odvetvie v simulovaní fyzikálnych, chemických, biologických a iných javov. Podstatným spôsobom sa „zviditeľňuje svet“. Človek prostredníctvom obrazov vníma cez multimédiá aj ťažko predstaviteľné a pochopiteľné údaje.

Klinger (2002) tvrdí, že multimédiá môžu obohatiť vyučovací proces viacerými spôsobmi:

- vytvorením nových kognitívnych schopností žiakov a ich učebných štýlov;
- poskytnutím množstva informácií prezentovaných pohotovým, účinným a moderným spôsobom;
- vytvorením neprístupného prístupným, nemožného možným;
- redukovaním času na získanie nových poznatkov.

Podľa McLaughlina (1997) je sám človek „multimediálnym komunikátorom“. Komunikujeme verbálne, tvárou v tvár, počujeme čo ten druhý hovorí, vidíme jeho gestikuláciu, výrazy tváre, pohyby rúk. A zároveň spätnou väzbou my sami dávame verbálne i neverbálne odpovede, signály na to, čo hovorí. Ľudský mozog je naprogramovaný tak, aby reagoval na obrazové a zvukové stimuly. Mnohé štúdie ukazujú, že najúčinnnejším spôsobom ako odovzdávať informácie je kombináciou zvuku a obrazu. Význam multimediálnych aplikácií je aj v ich grafickom vyjadrovaní informácií. Nie nadarmo sa hovorí, že jeden obrázok povie viac, než niekoľko strán textu. Oblúba grafickej informácie súvisí s mechanizmom vizuálneho vnímania. Z poznatkov psychológie vnímania napríklad vyplýva, že priepustnosť obrazovej informácie je asi desaťtisíckrát väčšia než priepustnosť samotnej textovej informácie. Aj toto je jeden z dôvodov, prečo v zložitom procese vyučovania je práca s obrázkami taká dôležitá. Multimediálne prostriedky tak nachádzajú široké využitie nielen vo vzdelávaní, ale aj v oblasti prezentácie, obchodnej propagácie, vizualizácie, umenia apod. (Trajtel', 1997).

Modalita prezentácie informácií pomocou multimediálnej didaktickej techniky má svoje uplatnenie v klasickom didaktickom princípe názornosti. Janeček (1999) hovorí o polysenzorickej percepcii, ktorá je efektívnejšia a trvácnejšia ako monosenzorická. Transmisívne vyučovanie je charakteristické pasívnym prijímaním nových poznatkov. Pri verbálnom monológovi vyučujúceho je prevažná časť informácií prijímaná sluchom – efektívnosť príjmu a spracovanie informácií sú evidentne nižšie ako pri zrkovom vneme alebo kombinovanom (zrak, sluch) sprevádzajúcom využívanie multimediálnych prostriedkov.

Turčáni (1999) poukazuje na to, že význam multimediálnych prostriedkov tiež spočíva v tom, že menia podstatu čítania. Multimédia zdynamizujú čítanie tým, že dávajú slovám nový dôležitý rozmer. Slová nielenže nesú význam, ale slúžia ako spúšťače (t.j. hypertextové odkazy), ktoré čitateľ môže použiť na rozšírenie textu, aby sa mohol o danej téme viac dozvedieť. Toto je splnené nielen poskytnutím väčšieho množstva textu, ale priblížením sa k realite zvukom, obrázkami, hudbou a videom.

Nezanedbateľný je aj ich vplyv na motiváciu žiakov. Hovorí sa o uplatnení vnútorných a vonkajších motivačných činiteľov. Čipera (1995) uvažuje o tom, že vnútorné a vonkajšie motivačné prvky by sa mali stať organickou súčasťou počítačových programov. Medzi najdôležitejšie vnútorné motivačné prvky považuje také usporiadanie učiva v počítačových programoch, aby žiaci na základe vlastných - samostatných či tvorivých úloh objavili nové poznatky a činnosti. Motivačný náboj učebnej úlohy sa dá zvýšiť tým, že žiaci pri ich riešení odhaľujú príčiny rozličných javov (javov z denného života, ekologických problémov, historických objavov, praktického využitia javov a látok, poznatkov z iných vedných disciplín...).

Vonkajšími motivačnými prvkami sú najrozmanitejšie formy odmien za vykonanú činnosť. Dobrý výsledok, úspech v činnosti je pre žiaka veľmi dôležitý, pretože sa uspokojuje jeho potreba dobrého výkonu. Vo výučbových programoch, aj multimediálnych, sú často využívané najrozmanitejšie formy odmien. Ich využitie v samotnom „scenári“ softvéru závisí od charakteru učiva, veku žiaka. Medzi takéto formy patrí bodové alebo slovné hodnotenie výkonu žiaka, hodnotenie prostredníctvom rozličných hier, kreslených postavičiek, motivačných zvukov apod.

Podstata *programovaného učenia, vyučovania* (behaviorálna Skinnerova koncepcia), ktoré súvisí s využívaním počítačov vo vyučovacom procese spočíva v tom, že učivo sa rozloží na rad postupných, logicky na seba nadväzujúcich krokov – jednotiek učiva, ktorými žiak postupne prechádza. V každom kroku sa od žiaka vyžaduje aktivita. Učenie sa upevňuje bezprostredným overením správnosti splnenia každého kroku.

Po vyriešení úlohy dostáva žiak okamžite informáciu, či jeho riešenie bolo správne. Ak je riešenie správne, prechádza k ďalšiemu kroku programu, ak je riešenie nesprávne, musí si učivo preštudovať ešte raz, príp. viackrát, až kým nedosiahne správne riešenie úlohy. Takáto postupnosť krokov – jednotiek učiva sa nazýva vyučovací program a jeho tvorba je založená na týchto didaktických zásadách:

1. zásada malých krokov – učivo v logickej postupnosti je rozdelené na malé časti, tzv. kroky učiva. Každý krok obsahuje učivo, k nemu úlohu a jej riešenie.

2. zásada aktívneho reagovania – žiak po preštudovaní učiva v jednom kroku programu dostane úlohu, ktorou si overí správnosť svojho učenia sa.
3. zásada bezprostredného upevňovania – spätnej väzby – žiak po naučení sa príslušného učiva okamžite dostáva informáciu o správnosti svojho riešenia.
4. zásada individualizácie – v tejto koncepcii vyučovania sa rešpektujú individuálne osobitosti žiaka. Pomalšie pracujúci žiaci sa tak učia bez nervozity a strachu.
5. zásada hodnotenia a vylepšovania programu – program sa ustavične preveruje v praxi. Ak sa ukáže, že v určitom kroku nesprávne rieši úlohu 5% až 10% žiakov, nehľadá sa chyba v žiakoch, ale v štruktúre programu.

KONTROLA VYUČOVACIEHO PROCESU

V tejto súvislosti sa používa v pedagogike aj niekoľko ďalších pojmov: preverovanie, skúšanie, hodnotenie, známkovanie, klasifikácia. V súvislosti s pojmom „hodnotenie“ sa v pedagogike súbežne charakterizuje aj niekoľko ďalších výrazov: preverovanie, skúšanie, známkovanie, klasifikácia.

Menej známym termínom je evalvácia (z angl. „evaluation“). Švec (1998) vo svojej odbornej publikácii používa pojem evalvácia (vyhodnocovanie), ktorý umožňuje eliminovať terminologické a iné nedostatky v chápaní hodnotenia a kontroly školských výsledkov. Uvádza, že evalvácia sa môže vnímať v dvoch rovinách: v užšom slova zmysle ako „školské hodnotenie“, t.j. ako proces a výsledok hodnotiacich činností učiteľa alebo školy; v komplexnejšom chápaní ako teóriu, metodológiu a prax vyhodnocovania komplexu vzdelávacích javov. Konkrétne evalváciu charakterizuje ako „proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov, prostriedkov, podmienok, kontextov a iných aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve.“ Evalvácia je súčasťou inovačného cyklu výskumu → vývoja → výchovy → využitia vzdelanosti → a samotnej evalvácie.

Pod pojmom kontrola vyučovacieho procesu rozumieme proces, ktorým sa zisťujú a posudzujú výsledky vyučovacieho procesu. Pod výsledkami vyučovacieho procesu rozumieme to, čo sa žiaci vo vyučovacom procese naučili, osvojili si v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej (Turek, 1997).

Kontrola vyučovacieho procesu sa skladá z dvoch vzájomne závislých činností:

1. zisťovanie výsledkov vyučovacieho procesu – preverovanie alebo skúšanie žiakov. Ide v podstate o meranie výkonu, o zistenie toho, čo žiak vie a čo nevie a aká je miera toho, čo vie.

2. posúdenie výsledkov vyučovacieho procesu – hodnotenie žiakov. Je to pripisovanie hodnoty tým, kto hodnotí (subjekt hodnotenia – učiteľ) tomu, koho alebo čo hodnotí (objektu hodnotenia – žiakovi a jeho výkonu).

Hodnotenie môže mať tri zložky:

1. kvantitatívnu charakteristiku (napr. žiak vyriešil správne 8 úloh z 12)
2. kvalitatívnu charakteristiku (napr. žiak nemal pri riešení úloh problémy)
3. hodnotiaci úsudok (napr. žiak sa zlepšil)

Hodnotenie žiakov sa zvykne vyjadrovať aj v koncentrovanej podobe formou čísla, známky, čomu sa hovorí klasifikácia.

Klasifikácia (synonymum: známkovanie) je zaraďovanie žiackych výkonov do výkonnostných stupňov, skupín, ktorých je v slovenskom školstve päť. Tieto výkonnostné skupiny sa označujú číslicami, bodmi alebo v prvých ročníkoch ZŠ majú symbolickú podobu (odtlačky zvieratiek a pod.).

V pedagogickej praxi sa využíva aj slovné hodnotenie, ktorým sa nerozumie slovné vyjadrenie známky, ale učiteľovo slovné hodnotenie výkonu žiaka poukázaním na jeho prednosti, nedostatky, príčiny chýb a usmernenie ako sa ich vyvarovať a odstrániť. Petlák (1997) poukazuje na to, že uplatňovanie slovného hodnotenia v našom školskom systéme si vyžaduje:

- zmeniť prístupy k učeniu – žiaci sa neučia pre „známky“. Do popredia by mali vstúpiť motivačné činnosti učiteľa a vlastná motivácia žiaka.
- orientovať pozornosť učiteľa nielen na vedomostnú stránku žiaka, ale na jeho komplexné skúmanie a poznanie – jeho záujmy, prístup k učeniu.
- viesť žiakov k sebahodnoteniu.
- viesť žiakov k tomu, aby vyučovanie a učenie nechápali ako nutné zlo.
- neformálne spolupracovať s rodičmi a navzájom sa informovať o žiakovi, o jeho výsledkoch a postojoch k učeniu, o možnostiach jeho ďalšieho usmerňovania.

Kontrola vyučovacieho procesu, t.j. preverovanie (skúšanie) + hodnotenie, ktorého súčasťou môže byť klasifikácia by mala spĺňať tieto funkcie (Turek, 1997):

- a) kontrolnú (diagnostickú) – určenie miery vedomostí, zručností a návykov žiakov, ich postojov a hodnotovej orientácie
- b) prognostickú – určenie perspektívy žiakov, možnosti ich ďalšieho vývoja

- c) motivačnú – udržiavanie a zvyšovanie študijnej aktivity žiakov
- d) výchovnú – formovanie pozitívnych vlastností a postojov
- e) informačnú – dokumentácia výsledkov a ich oznámenie rodičom
- f) rozvíjajúcu – rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov
- g) spätnoväzbovú – získavanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu žiakmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalšieho postupu vo vyučovacom procese.

Metódy a formy preverovania (skúšania) žiakov sa klasifikujú podľa viacerých kritérií:

Podľa spôsobu vyjadrovania sa žiakov pri skúšaní:

- ústne
- písomné (referát, kreslenie výkresu, riešia príklad, didaktický test)
- praktické (písanie na písacom stroji, práca s drevom, robenie drepan)

Podľa počtu súčasne skúšaných žiakov rozoznávame:

- individuálne (1 žiak)
- skupinové (3-5 žiaci)
- hromadné, frontálne (učiteľ skúša všetkých žiakov triedy naraz)

Podľa časového zaradenia a funkcie rozoznávame:

- prijímacie skúšky (napr. na SŠ a VŠ)
- priebežné skúšanie (z učiva jednej alebo iba niekoľkých vyučovacích hodín)
- súhrnné skúšanie (z učiva tematického celku alebo za celé klasifikačné obdobie)
- záverečné skúšky (maturita)
- opravné skúšky

Metódy a formy hodnotenia žiakov sa rozdeľujú:

Podľa toho, s čím sa žiak (jeho výkon) porovnáva:

1. rozlišujúce hodnotenie – NR hodnotenie (norm-referenced) – hodnotenie relatívneho výkonu žiaka. Výkon žiaka sa porovnáva (a určuje sa aj známka) s výkonom iných žiakov. NR hodnotenie sa používa väčšinou v tradičnom hromadnom vyučovaní, pri prijímačkách, v prípadoch keď treba žiakov/učiteľov diferencovať. V triedach, kde sa používa tento typ hodnotenia, vlastne žiaci súťažia medzi sebou.
2. overujúce hodnotenie – CR hodnotenie (criterion-referenced) – hodnotenie absolútneho výkonu. Žiak sa porovnáva s určitou dopredu stanovenou normou. V tomto type hodnotenia sa podrobne, jasne a jednoznačne určia, ktoré prvky učiva si musí

osvojiť každý žiak, tzv. kritérium, štandard. Cieľom učiteľa je potom zistiť, či žiaci dosiahli požadované kritérium, alebo nie. Typickým príkladom CR hodnotenia je hodnotenie testov z dopravných predpisov, používané v autoškolách. V triedach, kde sa používa CR hodnotenie, žiaci súťažia s učivom (nie medzi sebou).

3. individualizované hodnotenie – žiak je porovnávaný s úrovňou vlastných možností a schopností, alebo so sebou samým v čase, t.j. s vlastným predchádzajúcim výkonom, správaním. Táto forma hodnotenia je súčasťou humanizačných snáh nášho školstva.

Podľa časového zaradenia rozoznávame.

- priebežné hodnotenie (žiak sa hodnotí a klasifikuje viackrát a to v priebehu celého vyučovacieho obdobia)
- záverečné hodnotenie (žiak sa hodnotí a klasifikuje jednorazovo, na konci vyučovacieho obdobia).

Podľa cieľa rozoznávame:

- formatívne hodnotenie – jeho cieľom je získavanie informácií, ako sa žiaci učia, diagnostikovanie nedostatkov a ich príčin v procese učenia sa, za účelom ich odstránenia. Formatívne hodnotenie nebýva spojené s klasifikáciou žiakov. Omylom je, keď sa stotožňuje s priebežným skúšaním a hodnotením žiakov.
- sumatívne hodnotenie – cieľom je určenie výsledkov procesu učenia, úrovne jeho vedomostí a postojov. Je spojené s klasifikáciou žiakov a tým pádom aj s priebežným a záverečným skúšaním.

Podľa toho, či žiaci vedia, že sú hodnotení alebo nie, existuje formálne hodnotenie (žiaci sú naň dopredu upozornení) a neformálne (založené na pozorovaní bežnej činnosti žiakov vo vyučovacom procese).

Existuje tiež hodnotenie priebehu nejakej činnosti žiakov, napr. laboratórneho cvičenia alebo hodnotenie výsledku činnosti, napr. vyriešenie didaktického testu.

V pedagogickej praxi sa zvykne používať kombinácia viacerých uvedených metód. Petlák (1997) napríklad rozdeľuje metódy klasifikačné a diagnostické do týchto skupín:

- a) klasické didaktické diagnostické metódy (ústne skúšky, písomné, praktické, didaktické testy)
- b) diagnostické metódy vedeckovýskumného charakteru (metóda pozorovania žiakov, rozbor žiackych prác, rozhovor, anamnéza, dotazník)
- c) metódy triedenia a interpretácie diagnostických údajov
- d) metódy klasifikačné, didaktické charakteristiky a klasifikačná symbolika

e) slovné hodnotenie žiaka

Nedostatky súčasného spôsobu kontroly vyučovacieho procesu:

- učitelia nemajú presné a spoľahlivé meradlo na meranie postojov žiakov, ich schopností. Síce sú k dispozícii známky, ale nie sú jasne definované kritériá – čo je dvojka, trojka atď., za čo ich dať, za aký výkon, aby hodnotenie bolo objektívne.
- meria sa väčšinou len momentálny výkon žiaka, pričom žiacky výkon nie je stály, naopak časovo veľmi premenný.
- učitelia veľakrát nevedia, ako často žiaka hodnotiť a klasifikovať, aby jeho hodnotenie bolo reliabilné – spoľahlivé, spravodlivé.
- viacerí učitelia klasifikujú tú istú odpoveď žiaka úplne rozdielne. Kritéria hodnotenia sa menia od učiteľa k učiteľovi, od školy k škole.
- na našich školách sa prevažne uplatňuje NR hodnotenie, pri ktorom sú žiaci navzájom porovnávaní. Ak je žiak hodnotený ako menej úspešný v porovnaní so spolužiakmi, môže byť frustrovaný, nervózny, znechutený...
- na školách sú žiaci väčšinou pasívnymi objektmi skúšania a hodnotenia. Učitelia im nedávajú priestor, aby sa mohli aj sami zúčastňovať na procese hodnotenia.
- ak sa učiteľ sústreďuje iba na klasifikáciu žiakov bez sprievodného slovného hodnotenia, žiak nemá dostatočnú informáciu – spätnú väzbu o svojom procese učenia, nevie prečo a v čom sa má zlepšiť, nechápe príčiny svojich nedostatkov.
- v súčasnosti na školách dominuje najmä ústne skúšanie, a to najmä individuálne pri tabuli (Turek, 1997). Osobný kontakt pri ústnom skúšaní však niekedy vyvoláva subjektivitu hodnotenia. Spôsobuje ju najmä tzv. „haló-efekt“ (prvý dojem, vzhľad žiaka, jeho správanie a temperament). Žiakov často ovplyvňuje tréma, strach, veľa záleží aj na učiteľovej momentálnej nálade.

Znaky zvyšovania efektívnosti kontroly vyučovacieho procesu:

- základnou podmienkou je dosiahnutie čo najvyššej validity (aby učiteľ naozaj skúšal, to čo skúšať chce a má) a reliability (presnosti, spoľahlivosti) skúšania a hodnotenia.
- predpokladom objektívneho hodnotenia i klasifikácie žiakov je poznanie ich individuálnych osobitostí.
- učiteľ by mal vytvoriť pri skúšaní a hodnotení žiakov v triede dobrú atmosféru (klímu).

- v podstatne väčšej miere používať formatívne hodnotenie.
- výkon žiakov pri skúšaní má učiteľ nielen klasifikovať, ale aj nahlas slovné hodnotiť pred celou triedou.
- hodnotenie a klasifikácia žiakov má nasledovať čo najskôr po hodnotenom výkone, pretože sa tým zosilňuje spätnoväzbový i motivačný účinok hodnotenia.
- zapájať žiakov ako partnerov do procesu hodnotenia. Vyvolaný žiak pri ústnom skúšaní sa môže ohodnotiť najprv sám, potom ho ohodnotia spolužiaci a až nakoniec učiteľ. (žiak sa učí sebahodnoteniu, sebakritike).
- v prípade, že žiak získa zlú známku, treba mu dať možnosť opraviť si ju.
- učiteľ by mal používať rôzne metódy skúšania, je vhodné kombinovať skúšanie priebežné, formálne i neformálne a pod.

Didaktické testy

Sú moderným prostriedkom preverovania a hodnotenia výsledkov procesu učenia sa jednotlivca vo vzdelávacej oblasti. Zisťuje sa nimi kvantita i kvalita vedomostí a zručností učiacich sa subjektov. Oproti tradičným spôsobom preverovania a hodnotenia žiakov didaktické testy umožňujú:

- za rovnaký čas uložiť viac úloh a preveriť tak osvojenie si väčšieho množstva učiva;
- objektivnejšie hodnotiť, všetci žiaci majú rovnaké podmienky;
- časovú úsporu, keďže v krátkom čase možno preveriť všetkých žiakov triedy;
- relatívne vysokú spoľahlivosť získaných výsledkov (ak sa dodrží validita a reliabilita).

Avšak nie každú písomku možno považovať za didaktický test, pretože ten sa navrhuje, overuje, rieši, opravuje, klasifikuje podľa určitých vopred stanovených pravidiel.

Základnými charakteristikami didaktického testu (DT) sú:

Validita (platnosť) testu je stupeň (miera) zhody, do ktorej didaktický test meria naozaj to, čo merať má. Teda je to odpoveď na otázku: čo didaktický test meria? Existuje viac druhov validity:

- obsahová validita – v nej ide o to, aby DT rovnomerne pokrýval celé učivo, ktoré je obsahom testovania. Ak napríklad určitá téma učiva sa preberala v 10% vyučovacieho času, DT by mal obsahovať približne 10% úloh z tejto témy učiva.

- kritériová validita – sa delí na: - súbežnú validitu, ktorá sa určuje ako koeficient korelácie medzi výsledkami DT a iným akceptovaným kritériom napr. známami z príslušného predmetu alebo výsledkami iného DT.

Druhým typom je - predikčná validita, ktorá slúži na prognózovanie určitej vlastnosti. Napr. predpokladá sa, že žiaci ktorí dosiahli dobré výsledky v DT na prijímacích pohovoroch na SŠ alebo VŠ budú úspešnejšie študovať ako žiaci, ktorí dosiahli horšie výsledky. Po niekoľkých rokoch štúdia sa vypočíta korelácia medzi výsledkami DT na prijímačkách a priemerným prospechom študentov po niekoľkých rokoch štúdia. Hodnota tejto korelácie sa považuje za predikčnú validitu DT. Ak je hodnota korelačného koeficientu vysoká, uvedený DT je dobrým prediktorom akademického úspechu.

Reliabilita je ukazovateľom presnosti, spoľahlivosti merania. Ak viackrát meriame ten istý objekt a získame rovnaké výsledky potom je meranie reliabilné. Ak by žiaci riešili ten istý test n-krát a dosiahli by n-krát rovnaké výsledky, potom by takýto test bol veľmi presný, spoľahlivý, t.j. reliabilný. Vysoká reliabilita ale nezaručuje, že DT je validný!

Didaktické testy (DT) sa môžu klasifikovať podľa rôznych hľadísk:

1. podľa dokonalosti prípravy DT a jeho vybavenia:

- štandardizované DT – overujú sa na veľkej vzorke žiakov, vymedzujú normatívne podmienky a postup testovania. Tvoria ho skúsení profesionáli. Je potrebný k nemu manuál.

- neštandardizované DT – učitelia si ich pripravujú sami; tiež sa však podrobujú analýze a na základe toho sa upravujú.

2. podľa charakteru činnosti testovaných žiakov:

- kognitívne DT – zisťujú vedomosti a intelektové zručnosti

- psychomotorické DT – zisťujú psychomotorické zručnosti (telesné pohyby, písanie na stroji a pod.)

3. podľa časového zaradenia do vyučovacieho procesu:

- vstupné DT – plnia najmä diagnostickú funkciu.

- priebežné DT – zadávajú sa v priebehu vyučovacieho procesu, ich obsahom je zvyčajne menšia časť učiva, plnia najmä úlohu spätnej väzby, netreba ich vždy klasifikovať.

- výstupné DT – zadávajú sa na konci uceleného celku učiva alebo na konci klasifikačného obdobia.

4. podľa miery objektívnosti hodnotenia (skórovania):

- objektívne skórovateľné DT – obsahujú úlohy, ktorých správnosť riešenia možno jednoznačne posúdiť.

- subjektívne skórovateľné DT – obsahujú úlohy, na posúdenie správnosti ich riešenia je potrebný úsudok osoby opravujúcej DT. Takýto DT posudzuje niekoľko nezávislých odborníkov (učiteľov) a výsledok sa určuje ako priemer ich posudkov.

5. podľa porovnávania a interpretácie výkonov DT

- rozlišujúce DT, tzv. NR testy – DT relatívneho výkonu

- overujúce DT, tzv. CR testy – DT absolútneho výkonu

Podľa spôsobu, akým žiak v testovej úlohe DT odpovedá, dajú sa rozlíšiť úlohy (Kalhous, 2002):

- *otvorené úlohy* (resp. úlohy s tvorenou odpoveďou, voľnou odpoveďou; testy s takýmto typom úloh sa označujú ako esej testy). Široké testové úlohy sa pomerne ľahko navrhujú, ale ich hlavnou nevýhodou je nemožnosť objektívneho hodnotenia (skórovania).

- *úlohy so stručnou odpoveďou* (uvedenie čísla, značky, symbolu, vzorca apod.); môžu to byť produkčné testové úlohy alebo doplňovacie.

- *úlohy uzavreté*: - dichotomické testové úlohy (dve alternatívy odpovedí, kde jedna je správna); - úlohy s výberom odpovede (jedna správna odpoveď, jedna nesprávna odpoveď, viacnásobná odpoveď); - prirad'ovacie úlohy; - situačné resp. interpretačné úlohy; - usporiadacie úlohy (zoradenie prvkov chronologicky, podľa významu, veľkosti a pod.)