
Koncepčné zmeny v štátnom vzdelávacom programe

Sprievodca



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



Koncepčné zmeny v štátnom vzdelávacom programe

prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Obsah

1 Čomu by sme mali rozumieť	3
1.1 Načo je nám kurikulum	4
1.1.1 Kurikulum je viac ako súpis toho, čo sa majú žiaci v škole naučiť	4
1.1.2 Čaro dvojúrovňového kurikula	6
1.1.3 Skryté a nulové kurikulum	8
1.2 Načo sú nám cykly?	9
1.2.1 Vývinové charakteristiky detí a procesy učenia sa	10
1.2.2 O čom učíme, čo učíme a ako to učíme z pohľadu dieťaťa	13
1.3 Prečo gramotnosti, metakognícia a charakter?	18
1.3.1 Gramotnosti ako spôsob prenikania do symbolického systému kultúry	18
1.3.2 Metakognícia – aby mali žiaci svoje učenie sa pod kontrolou	21
1.3.3 Charakter – byť múdry automaticky neznamená byť dobrý	22
2 Didaktické súčasti slovného hodnotenia žiaka	23
2.1 Čo sa zmení, keď vojdem do triedy?	24
2.2 Od učenia k učeniu sa	26
2.2.1 Vyučovanie ako vytváranie príležitostí k učeniu sa	26
2.2.2 Ako sa žiaci učia	27
2.3 Obsah učiva, didaktický cieľ a didaktické postupy	29
2.3.1 Čo si majú žiaci na vyučovaní osvojiť	31
2.3.2 Didaktické ciele	33
2.3.3 Projektovanie vyučovania	35
3 Úskalia školského hodnotenia	41
Literatúra	43

1

***Čomu by sme
mali rozumieť***

1.1 Načo je nám kurikulum

1.1.1 Kurikulum je viac ako súpis toho, čo sa majú žiaci v škole naučiť

Veľmi dlho sme v našom pedagogickom slovníku výraz kurikulum nemali. Ak sme my učitelia chceli vedieť, **čo, s akým cieľom a v akom rozsahu** máme učiť, siahli sme po učebných osnovách. A aj veľmi dlho potom, ako sa v našom slovníku výraz kurikulum objavil, stotožňovali sme ho s učebnými osnovami. Až postupne sme zistili, že tento pojem znamená niečo viac.

Pôvodný význam slova kurikulum sa viaže na antiku. V latinčine *currere* znamená beh. Týmto výrazom v antike označovali aj pretekársku dráhu a vozík, na ktorom vozataji pretekali. V súčasnosti poznáme *kurikulum vitae*, súpis behu nášho života – životopis. Kurikulum vzťahujúce sa na školu môžeme v zmysle významu beh chápať aj ako opis toho, **ako to v škole beží**, prípadne **ako by to v škole malo bežať**. Ide o všetky skúsenosti žiakov, ktoré nadobudnú vďaka tomu, že sú súčasťou „behu“ školy. V uvedenom význame kurikulum odpovedá na tri otázky (viac Walterová a kol., 2004, Dvořák, 2012):

1. O čom sa žiaci v škole budú učiť? Čo sa žiaci v škole budú učiť? Čomu sa žiaci v škole budú učiť?

Odpoveď na tieto otázky je vyjadrená vzdelávacími obsahmi, teda **vzdelávacími štandardmi a tým, čo učíme navyše**. Vzdelávacie štandardy čerpajú z doterajšej spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva a sú reprezentované výsledkami vedy, techniky, umenia, kultúry, životného štýlu, hodnotového systému a podobne. Sú zaradené do kurikula tak, že prechádzajú procesom tzv. **didaktickej transformácie** a nadobúdajú podobu zrozumiteľnú a uchopiteľnú pre žiakov, ktorým sú určené. Tak vzniká to, čo voláme učivo. Učivo je vyjadrením toho, čo si majú žiaci v priebehu vzdelávacieho procesu osvojiť.

Vo formulácii otázky v podnadpise tejto kapitoly sa nachádzajú tri opytovacie zámená:

- **O čom?** Otázka odkazuje na **tematické celky a témy**, ktorými sa žiaci budú vo vzdelávacom procese zaoberať. Tematické celky a témy majú reprezentatívnu povahu a určujú kontext, v rámci ktorého si žiaci osvojujú vzdelávacie obsahy, resp. konkrétne učivo.
- **Čo?** Otázka odkazuje už priamo na učivo, teda na to, čo sa budú žiaci učiť, čo si budú osvojovať. Ide tu o vymedzenie **pojmov, faktov, vzťahov a zovšeobecnení**, ktoré by si v rámci tematického celku a konkrétnej témy mali žiaci osvojiť.
- **Čomu?** Otázka odkazuje na **procesuálnu a hodnotovú stránku** vzdelávacích obsahov. Ide o to, že žiaci si neosvojujú len fakty, pojmy, vzťahy a zovšeobecnenia, ale aj určité poznávacie procesy, technické postupy, sociálne vzťahy, expresívne prejavy, hodnotové postoje, spôsobilosti a podobne. Tieto sú plnohodnotnou súčasťou vzdelávacích obsahov a mali by sme ich považovať za rovnocennú súčasť učiva.

V našich kurikulárnych dokumentoch (štátny vzdelávací program) sú vzdelávacie obsahy vyjadrené v podobe tzv. **obsahového štandardu**. Ten vymedzuje učivo, ktoré je osvojiteľné väčšinou žiakov, nie celý potenciálny vzdelávací obsah realizovaný v školách. **Výkonový štandard** vymedzuje úroveň osvojenia učiva.

2. Prečo sa budú žiaci v škole učiť práve toto?

Hľadať odpoveď na túto otázku je asi najťažšia kurikulárna úloha. Ide o umiestnenie zvolených vzdelávacích obsahov do rámca, ktorý predstavuje jednak očakávania, požiadavky a potreby spoločnosti, v ktorej škola realizuje svoje kurikulum, a zároveň aj potreby, záujmy a možnosti žiakov danej školy. Keďže spoločensko-historická skúsenosť ľudstva je veľmi rozsiahla, je veľmi náročné vybrať pre žiakov vhodné vzdelávacie obsahy a aj prijateľne zdôvodniť tento výber. Vzdelávacie obsahy musia navyše reprezentovať požiadavku uchovania toho, čo už bolo vytvorené, no zároveň dostatočne reagovať na výzvy budúcnosti. Vyjadrujú **normu** (ak chceme štandard), ktorú má žiak v procese výchovy a vzdelávania naplniť, aby v budúcnosti mohol svojimi činmi a konaním spoločensko-historickú skúsenosť ľudstva ďalej rozvíjať. To je východisko pre vymedzovanie **vzdelávacích cieľov** ako požiadaviek, resp. očakávaní smerom k výsledkom výchovy a vzdelávania v oblasti nadobudnutých znalostí, schopností a spôsobilostí, hodnotových postojov a iných osobnostných kvalít jednotlivých žiakov.

V tomto smere sa v nedávnej minulosti vykryštalizovali dva protikladné pohľady na kritériá výberu vzdelávacích obsahov. Jeden pohľad nadväzuje na tzv. teóriu didaktického materializmu, ktorý pri výbere vzdelávacích obsahov preferuje vecné poznanie založené na systematike vedných disciplín, ktoré konkrétne poznanie vyprodukovalo. V súčasnosti sa môžeme stretnúť s pojmom *ontodidaktika*.

Protikladný pohľad nadväzuje na tzv. didaktický formalizmus, ktorý namiesto vecného poznania preferuje rozvíjanie rôznych aspektov osobnosti žiaka. Ešte aj v súčasnosti je niekedy tento rozpor prezentovaný ako zdanlivý protiklad medzi kurikulumom orientovaným na rozvoj gramotností a kurikulumom orientovaným na rozvoj kompetencií. V súčasnosti sa často používa pojem *psychodidaktika*.

Aktuálnym trendom je však prekonávanie týchto zdanlivých rozporov bez ohľadu na to, či sa v kurikulárnych dokumentoch pracuje s kategóriou **gramotnosť** alebo **kompetencia**. Napr. v dokumente Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (31. 3. 2023, s. 4) sa uvádza: „*Ťažisko vzdelávania sa v 21. storočí presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie **všestrannej a funkčnej gramotnosti** v súlade s požiadavkami spoločnosti, ktorú dokáže **uplatniť v každodennom osobnom a spoločenskom živote** a pri naplňaní svojich osobných, vzdelávacích, kultúrnych a sociálnych potrieb.*“

3. Ako, za akých podmienok sa to budú žiaci učiť?

Výber vzdelávacích obsahov a stanovenie vzdelávacích cieľov je východiskový predpoklad realizácie kurikula. To, či stanovené ciele budú skutočne naplnené, v rozhodujúcej miere závisí od charakteru procesov, ktoré majú k naplneniu cieľov viesť. Preto dobre projektované kurikulum hľadá odpoveď aj na otázky:

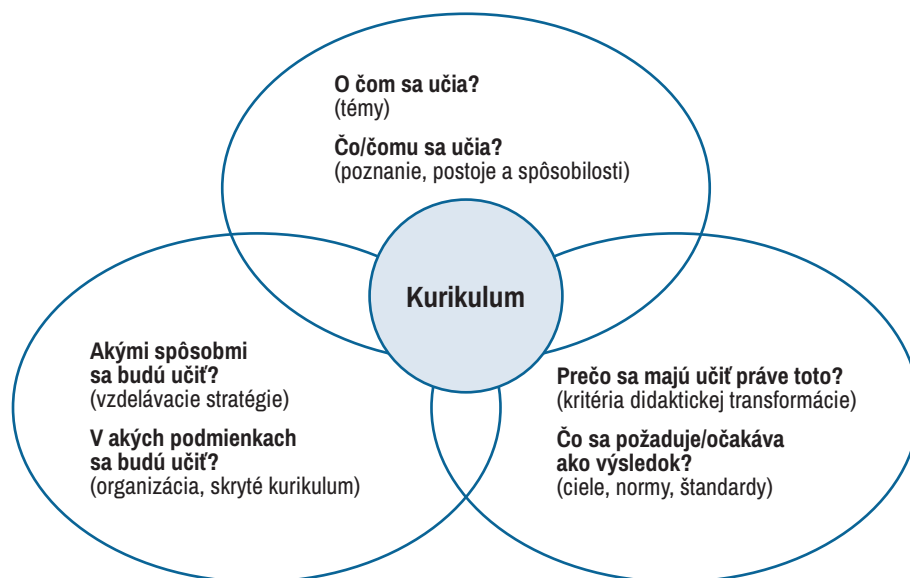
- Ako stanovené ciele dosiahnuť?
- Čo treba urobiť pre to, aby výsledná úroveň osvojovania si vzdelávacích obsahov žiakmi splnila očakávania a požiadavky?

Odpoveď na tieto otázky dávajú **vzdelávacie stratégie**¹, o ktorých tvorcovia kurikula na základe predchádzajúcich skúseností a výsledkov vedeckého poznania dôvodne predpokladajú, že sú najefektívnejším spôsobom, ako naplniť vzdelávacie ciele s ohľadom na zvolený výber vzdelávacích obsahov a jeho zdôvodnenie.

1

Stratégiou sa rozumie koncepcia celkového prístupu k projektovaniu a realizácii výchovno-vzdelávacích procesov, preto nemusí nevyhnutne zahŕňať aj konkrétne didaktické metódy a formy uplatňované v procese vyučovania.

Schéma 1: Komponenty kurikula



1. 1. 2 Čaro dvojúrovňového kurikula

Historicky sa vyvinuli dva prístupy k ponímaniu kurikula a jeho aplikácie v pedagogickej praxi. **Kontinentálny model** (viac o tom Porubský a kol., 2016) charakterizoval centralizovaný prístup, v ktorom hlavné „kurikulárne slovo“ mali centrálné orgány štátnej moci. Určovali, čo sa má v školách učiť.

Iný prístup predstavuje tzv. **anglosaský model**, kde sa kurikulum vytvárali na úrovni školy, prípadne regiónu, a centrálna moc na to mala iba veľmi malý, prípadne nijaký vplyv.

Globalizácia v druhej polovici 20. storočia si však vyžiadala zmeny prístupov aj v prípade kontinentálneho, aj v prípade anglosaského modelu. Vznikla potreba všeobecne uplatniteľnej normy vzdelávacích požiadaviek, ktoré by zabezpečili **potreby globálneho trhu**. Každá krajina, región, obec má svoje špecifiká, ktoré bolo potrebné akceptovať. Preto sa hľadali spôsoby, ako na jednej strane vytvárať vzdelávacie požiadavky platné pre všetkých jej aktérov a ako na druhej strane ponechať možnosť variácií vzdelávacích prístupov zohľadňujúcich špecifiká na nižších úrovniach vzdelávacích systémov. A to až na úroveň školy a žiaka. Riešením sa stal **dvojúrovňový/viacúrovňový model kurikula**. V tých krajinách, ktoré fungovali podľa kontinentálneho modelu kurikula, kam patrí aj Slovensko, sa začali procesy **kurikulárnej decentralizácie**. Rovnako aj v krajinách fungujúcich podľa anglosaského modelu sa naštartovali procesy zmien, ale smerom ku **kurikulárnej centralizácii**. Výsledkom smerovania ako decentralizačných, tak aj centralizačných procesov sa stal taký model kurikula, ktorý:

1. má svoju centrálnu (štátnu, národnú) úroveň – **národné kurikulum**, u nás štátny vzdelávací program,
2. má svoju lokálnu (región, mesto, škola) úroveň – **školské kurikulum**, u nás školský vzdelávací program.

Národné kurikulum (štátny vzdelávací program) má rámcový charakter a vymedzuje obsahové, cieľové a procesuálne rámce kurikula na štandardnej úrovni rovnako záväzné pre všetkých. To znamená, že všetky školy a všetci učitelia sa vo svojom pedagogickom úsilí musia pohybovať v týchto rámcoch. V praxi to znamená, že tieto rámce sa v procese vzdelávania môžu rozširovať podľa miestnych podmienok a požiadaviek. Ak sú tieto rámce v národnom kurikule vymedzené veľmi široko, zužuje sa možnosť akceptovať špecifiká školy, triedy či jednotlivých žiakov. Ak sú ale rámce vymedzené veľmi úzko, zužuje sa zjednocujúci element ako záruka toho, že vzdelávací systém ako celok bude dosahovať požadovanú štandardnú úroveň. Preto sa väčšina národných kurikul vytvára s ohľadom na medzinárodné trendy a globálne požiadavky v oblasti vzdelávania. Národné kurikulum je takto mechanizmom, ktorý zjednocuje školy. Vytvára akýsi **kurikulárny kapitál** (Shulman, Shulman, 2004), ktorý zabezpečuje kultúrnu integritu obsahovej, cieľovej a procesuálnej stránky vzdelávania a ktorý sa bude v práci škôl a učiteľov zúročovať. V našich podmienkach je to na úrovni národného kurikula **štátny vzdelávací program** so svojimi **obsahovými** a **výkonovými štandardmi**.

Školské kurikulum (školský vzdelávací program) má dve zadania, ktoré musí naplniť. Prvé spočíva v tom, že do rámcov, ktoré vymedzilo národné kurikulum, vsádza konkretizovanú náplň – učebné osnovy, konkretizované didaktické ciele, didaktické metódy a formy na sprostredkovanie učiva a pod. Táto konkretizácia je už špecifická pre každú školu, každú triedu a aj pre konkrétnych žiakov.

Ako **názorný príklad** môžeme použiť metaforu obrazu ako výtvarného diela. V galérii vystavia na stenu iba rámy obrazov, ktoré ale vymedzujú, aký výtvarný žáner v nich bude umiestnený – národné kurikulum. Je na umelcoch, čo do rámov umiestnia. Takže do rámov pre zátišia umiestni každý umelec svoje zátišie. Vo všetkých rámoch sú zátišia, splňajú požiadavku na to, čo má zátišie predstavovať. Každé zátišie je iné – školský vzdelávací program. To isté platí aj pre krajinky, portréty atď.

Školské kurikulum má však plniť aj druhé zadanie, ktoré ide nad, či skôr mimo vymedzené rámce národného kurikula. Toto zadanie súvisí s dvomi relatívne novozavedenými kategóriami. Ukazuje sa, že z hľadiska úspešnej realizácie kurikula v školách sú veľmi dôležité. Ide o **skryté kurikulum a nulové kurikulum**.

1. 1. 3 Skryté a nulové kurikulum

Žiaci si osvojujú v škole viac, než je napísané v oficiálnych kurikulumných dokumentoch. Ovplyvňujú ich mnohé skutočnosti, ktoré sú súčasťou života školy, jej behu, ale nemusia byť nevyhnutne súčasťou učiteľmi plánovaných a realizovaných procesov (viac o tom Kačšák, Filagová, 2007). Paradoxne, žiaci tieto skutočnosti vnímajú veľmi zjavne, pred samotnými učiteľmi však zostávajú skryté, hoci sú ich pôvodcami, len si to do dôsledkov neuvedomujú. Často sú v konkrétnej škole vžitý dlhší čas. Tento jav dostal v odbornej literatúre mnohé pomenovania, ale nakoniec sa ustálil názov **skryté kurikulum**.

Čo teda predstavuje skryté kurikulum? I keď sa nedá úplne jednoznačne vymedziť, v podstate sem patria také skutočnosti školského života, ako sú: tvorba školského rozvrhu, zaraďovanie žiakov do tried v ročníku, spôsob trávenia školských prestávok, preferovanie a marginalizovanie určitých žiakov, vystupovanie učiteľov voči žiakom, spôsob presadzovania autority učiteľov, komunikácia, spôsob vytvárania a presadzovania školských pravidiel, chápanie porušovania školskej disciplíny, školské rituály, preferované formy skúšania a hodnotenia, priestor na vyjadrovanie sa žiakov k chodu školy atď. Je teda jasné, že skryté kurikulum existuje odvtedy, odkedy existuje škola. Čo je nové, je skutočnosť, že si jeho význam pre formovanie žiakov začíname viac a viac uvedomovať. Jeho význam opakovane potvrdzujú aj mnohé výskumy. Školy by preto mali skúmať a poznávať svoje skryté kurikulum. Mali by si uvedomovať jeho význam pre úspešnú realizáciu školského kurikula. Integrálnou súčasťou budovania kultúry školy je „zviditeľnenie“ a plánované formovanie toho, čo skryté kurikulum predstavuje. Vytváranie a upevňovanie **kultúry a étosu školy** patrí medzi prostriedky, ktoré štátny vzdelávací program považuje za kľúčové pri dosahovaní hlavného cieľa základného vzdelávania (Konsolidovaný ŠVP pre základné vzdelávanie, 2023, s. 6, 7 – ďalej KŠVP, 2023).

Kým skryté kurikulum predstavuje tú kurikulumnú oblasť fungovania školy, ktorá je v škole prítomná, len si ju učitelia neuvedomujú ako dôležitý faktor, existuje ešte jedna časť kurikula, ktorá v škole nie je prítomná, ale mala by byť. Dostala pomenovanie **nulové kurikulum** (Reid, 2011).

Svet okolo nás sa veľmi dynamicky mení. Každý deň sme konfrontovaní s novými javmi, produktmi a problémami. Do nášho každodenného života prenikli informačné technológie, internet a umelá inteligencia. A proces zmien sa nezastavuje. Práve naopak, zrýchľuje sa.

To vytvára aj nové výzvy pre inštitucionálnu výchovu a vzdelávanie, ktoré tu doposiaľ neboli. Škola a kurikulum by na ne mali reagovať. Problémom však je, že rýchlosť zmien znemožňuje sústavne meniť národné kurikulum tak, aby dokázali vyhovieť novým výzvam. V dôsledku toho narastá kurikulumná oblasť, ktorú J. Reid (2011) nazval **nulové kurikulum**.

Nulové kurikulum je vyjadrením práve tej skutočnosti, že **existujú potenciálne vzdelávacie obsahy**, ktoré by mali byť súčasťou kurikula, ale **nie sú**. To znamená, že správne a vyvážené nastavené rámce národného kurikula by mali vytvárať priestor na to, aby sa v rámci realizácie školského kurikula veľmi flexibilne mohli ako jeho súčasť objavovať nezaraďované témy, javy, procesy a problémy, ktoré sa aktuálne objavujú v spoločnosti a majú takú váhu, že spoločnosť ako takú zásadne ovplyvňujú. Napĺňanie množiny nulového kurikula pritom môže mať rozmanité podoby – napr. ako nové, v štátnom vzdelávacom programe neuvedené prierezové témy alebo ako nové spôsoby riešenia učebných úloh založených na využívaní digitálnych technológií či umelej inteligencie, prípadne ako nové predmety a pod. Rozhodovanie na tejto úrovni je v rukách školy a jej učiteľov.

Na záver úvahy o **skrytom a nulovom kurikule** sa dostávame k tomu, čo je kľúčovou charakteristikou dvojúrovňového/viacúrovňového kurikula. Dobre vyvážené rámce národného kurikula reprezentujú **kultúrny konzervativizmus** školy. Sú predpokladom **medzigeneračnej kultúrnej transmisie**, teda prenášania kultúry z jednej generácie na druhú. Vytvárajú predpoklad kultúrneho a civilizačného ukotvenia novej generácie opúšťajúcej základnú školu. Vďaka tomu môžu rôzne generácie spolu žiť, komunikovať a tvoriť. Dobre nastavené školské kurikulum reprezentuje tú dimenziu školy, ktorá je **orientovaná na budúcnosť**. Umožňuje dobre profesijne pripraveným učiteľom a ďalším odborníkom flexibilne a dynamicky vnášať do rámcov národného kurikula také vzdelávacie obsahy, ktoré reagujú na **aktuálne výzvy** spoločnosti a sveta, a tak vytvárajú predpoklady, aby množina nulového kurikula mala čo najviac funkčných a zmysluplných prvkov.

1.2 Načo sú nám cykly?

Aby sa mohli kurikulárne koncepty (to, ako sú vzdelávacie obsahy vymedzené, formované, usporiadané a sprostredkované žiakom) úspešne realizovať, je nevyhnutné vytvárať aj adekvátne organizačné podmienky výchovy a vzdelávania v školách. Sú väčšinou výsledkom nejakého historického vývoja v kombinácii s aktuálnymi požiadavkami spoločnosti a úrovňou poznania tých procesov, ktoré v školách prebiehajú. Napr. v našich podmienkach sa začali realizovať najneskôr od roku 1777, keď panovníčka Mária Terézia svojím nariadením Ratio educationis zaviedla organizačný poriadok pre školskú sústavu v Uhorsku (kam vtedy patrilo aj Slovensko). Veľmi dlho sa takéto organizačné poriadky vytvárali vzhľadom na potreby tých, ktorí školy zriaďovali (štát, cirkev, súkromné osoby).

Od polovice 20. storočia sa však niečo zmenilo. Vďaka novým poznatkom o človeku, jeho osobnosti, ako aj o dôležitosti detstva z vývinového hľadiska sa na organizáciu školy začalo nazerať viac z pohľadu učiaceho sa dieťaťa. Hoci s určitým časovým oneskorením, nakoniec aj autori aktuálnej kurikulárnej reformy na Slovensku (2022) vytvárali návrh organizačných podmienok realizácie nového kurikula v školách **z pohľadu potrieb učiaceho sa žiaka**, čo sa premietlo do koncepcie troch vzdelávacích cyklov:

„Základné vzdelávanie má deväť ročníkov. Vnútoraná štruktúra kurikula základného vzdelávania reflektuje potrebnú rôznorodosť vzdelávacích ciest žiakov a je usporiadaná do troch po sebe idúcich a na seba nadväzujúcich vzdelávacích cyklov. **Prvý cyklus tvorí 1. až 3. ročník, druhý cyklus tvorí 4. až 5. ročník a tretí cyklus tvorí 6. až 9. ročník. ... Prvý a druhý cyklus spolu predstavuje prvý stupeň a tretí cyklus predstavuje druhý stupeň základnej školy.** Dĺžka trvania prvého stupňa základného vzdelávania podľa tohto vzdelávacieho programu je päť (5) rokov. Dĺžka trvania druhého stupňa základného vzdelávania podľa tohto vzdelávacieho programu je štyri (4) roky.“ (KŠVP, 2023, s. 9)

1. 2. 1 Vývinové charakteristiky detí a procesy učenia sa

Človek prechádza počas svojho života rozmanitými etapami osobnostného vývinu. Každá etapa je charakteristická určitými kvalitami, ktoré podmieňujú podobu a kvalitu kognitívnych funkcií, sociálno-emocionálneho rozvoja, ako aj úroveň psychomotoriky jednotlivca.

V súčasnosti vo všeobecnosti zdieľame názor, že osobnosť sa v priebehu celého života vytvára pod vplyvom dvoch skupín faktorov.

1. Vonkajšie faktory:

- **prírodné podmienky:** výživa, prírodné prostredie, prekonané choroby;
- **sociálne a kultúrne podmienky:** rodina, škola a iné inštitúcie, spoločnosť, civilizácia, jazyk a reč, národnosť, úroveň vzdelania, materiálne podmienky života.

2. Vnútorané faktory:

- **genetické vplyvy:** zdedené znaky, vlohy a vlastnosti;
- **epigenetické vplyvy:** epigenetické mechanizmy rozhodujú o tom, kedy a kde sa daný gén prejaví, t. j. či sa bude aktivovať, alebo bude jeho prejav potlačený, teda ktoré zdedené znaky, vlohy a vlastnosti sa prejaví a ktoré nie; tieto mechanizmy vznikajú vplyvom vonkajšieho prostredia, napr. tzv. traumatizujúce zážitky (*negatívne zážitky, zanedbávanie v detstve, týranie a sexuálne zneužívanie, iné vážne stresujúce zážitky umožňujú „rozkázať“ génom, či a ako silno sa majú prejavíť v živote ich nositeľa aj v ďalšej generácii; traumatické zážitky človeka a jeho predkov zanechávajú „molekulárne jazvy“*); toto „vypínanie“ génov, prípadne molekulárne jazvy je možné „zmeniť, zaceliť“ vyvažujúcimi zážitkami (*pozitívne výchovné vplyvy*);
- **psychika konkrétneho človeka:** integrovaný súbor všetkých prejavov nervovej činnosti, t. j. vnemov z vonkajšieho a vnútorného prostredia, potrieb organizmu a činností spojených so skúsenosťou alebo s učením, obsahuje procesy motivácie, prežívania, správania a poznávania.

Vonkajšie a vnútorné faktory sa navzájom ovplyvňujú a tento vzájomný vplyv sa v čase dynamicky mení, navyše u každého jednotlivca sa tak deje jedinečným spôsobom. I napriek tomu vieme v rámci populácie identifikovať určité vývinové obdobia, ktoré možno

viac-menej vzťahnuť na celú populáciu. V rámci týchto vývinových období sú deti viac senzitívne na určité typy vonkajších podnetov, ktoré prispievajú k rozvoju ich osobnosti.

Pred vzdelávacím systémom preto stojí náročná úloha. Vytvoriť a organizovať vzdelávacie obsahy, obsahový a výkonový štandard spôsobom, aby vytvárali systémovú logiku, rešpektujúci princíp vedeckosti. Tak, aby boli rešpektované generačné a vývinové charakteristiky a predpoklady žiakov porozumieť tejto logike a osvojiť si ju. Dá sa to dosiahnuť kombináciou troch faktorov: organizáciou školy, **organizáciou kurikula, preferenciou výchovných a vzdelávacích stratégií**.

Skôr ako sa na tieto komponenty pozrieme, objasníme si vývinové obdobia detstva, ktoré určujú charakter a podobu uvedených organizačných komponentov. Z pohľadu naplnenia funkcií školy sú dôležité tri aspekty vývinu dieťaťa – **poznávací (kognitívny), sociomorálny a jazykový**.

Klasická teória vývinových štádií poznávacích schopností dieťaťa sa viaže na meno Jeana Piageta (pozri Piaget, Inhelderová, 1997). I napriek tomu, že od doby Piagetových výskumov detskej psychiky veda pokročila, jeho podstatné závery sú stále platné. Hovoria, že dieťa je výsledkom vzájomného vplyvu biologického zrenia a prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. To, ako dieťa vníma svet, ako si ho vysvetľuje, ako si vytvára pojmy ako nástroje svojho myslenia, sa v priebehu detstva mení. Myslenie dieťaťa teda nie je „nedokonalým“ myslením dospelého človeka, ale sa od neho zásadne odlišuje. Nemožno však hovoriť o detskom spôsobe myslenia ako o niečom, čo charakterizuje detstvo ako celok, lebo aj to prechádza niekoľkými štádiami.

V čase od nástupu do prvej triedy základnej školy až približne do veku 11 rokov, teda v tzv. mladšom školskom veku, sa dieťa nachádza v **štádiu konkrétnych operácií**. To znamená, že je schopné rešpektovať základné zákony logiky a reality, ale vždy iba s väzbou na konkrétne skúsenosti. Dieťa sa v tomto štádiu s ľahkosťou učí nové veci, dokáže na určitej úrovni abstraktne myslieť, formulovať hypotézy, ale iba vtedy, ak sa to viaže na nejakú zažitú skúsenosť z minulosti. Preto má dieťa tendenciu svet okolo seba skôr opisovať, než vysvetľovať. Čo to v praxi znamená, uvádza na dobrých príkladoch Z. Helus (2004):

- Dokáže rozlišovať a triediť podľa určitých kritérií – kocky delí podľa farby, potom podľa veľkosti do niekoľkých skupín, vie, že jeho mamička je tetou iného dieťaťa a dcérou jeho babičky.
- Dokáže zvládnuť operáciu tzv. inklúzie – psy a mačky majú niečo spoločné (cicavce, zvieratá a pod.), zlúči rôzne cicavce a vtáky do kategórie domácich zvierat.
- Dokáže zvládnuť zvrtné (reverzibilné) myslenie – rozumie stálosti množstva, teda ak naleje množstvo vody z pohára postupne do rôznych nádob rôzneho tvaru a veľkosti, jej množstvo zostáva stále rovnaké, čo sa dá overiť naliatím vody späť do pohára.
- Decentrácia znamená, že dieťa sa dokáže pozerať na veci a javy z rôznych pohľadov – líška je zlá, lebo loví malé králiky, ale vlastne nie je zlá, lebo tým krmí svoje mláďatá a ako mäsožravec sa nemôže živiť ničím iným.

Nevie však riešiť úlohy, v ktorých sa pracuje naraz s niekoľkými premennými, nemá dostatok vedeckých poznatkov, na základe ktorých by vedelo porozumieť niektorým javom a budovať si svoj systém poznatkov nad rámec konkrétnej skúsenosti. S tým súvisí veľkosť pojmového aparátu, ktorým disponuje.

Približne v období medzi 11. a 12. rokom sa začína ďalšie štádium kognitívneho vývinu – **štádium formálnych operácií**. V tomto štádiu sa myslenie pubescenta začína podobáť mysleniu dospelého človeka. Dieťa postupne nadobúda schopnosť hypoteticko-deduktívneho myslenia. Dokáže rozlíšiť formu a obsah, čo mu umožňuje vytvárať z ľubovoľných elementov ľubovoľné vzťahy a ľubovoľne ich triediť. Dokáže formulovať hypotézy bez toho, aby k tomu potrebovalo konkrétnu skúsenosť. Chápe, že určité pojmy a triedy môžu byť od seba vzájomne závislé. D. Fontana (1997) ako príklad uvádza, že pri riešení určitého problému dieťa dokáže súbežne brať do úvahy rýchlosť, váhu a čas, prípadne chápe, že jednu z uvedených veličín bude potrebné zmeniť, kým ostatné ostanú zachované. V tomto období dieťa dokáže uvažovať o „neskutočných“ veciach a javoch, prípadne o „keby“ – čo by sa stalo, keby... P. Říčan (2004) uvádza príklad, ktorý už dieťa dokáže s ľahkosťou riešiť: *Všetci Čoru sú z Ungu. Všeci v Ungu sú opice. Čo vieme o Čoru?*

Dôležitý je aj nový jav v procesoch myslenia, ktorým je „myslenie o myslení“ – **meta-kognícia**. Pubescent už uvažuje nielen o skutočnosti, ale aj o svojich vlastných úsudkoch: „Ja si myslím, že... Myslím na to, že myslím.“ Dokáže reflektovať svoje vlastné úsudky a myslenie ako zdroj poznávania, ale aj omylov a chýb.

Podobne ako prebieha v určitých štádiách kognitívny vývin, aj **morálny vývin** vykazuje v priebehu celkového vývinu dieťaťa určité zmeny. Lawrence Kohlberg (pozri Fontana, 1997) vytvoril teóriu štádií morálneho vývinu. Podľa tejto teórie, ktorá je v súlade s teóriou štádií kognitívneho vývinu J. Piageta, sa dieťa od veku nástupu do 1. triedy základnej školy do 11 rokov veku nachádza v **štádiu konvenčnej morálky**. Je to obdobie, v ktorom sa dieťa usiluje plniť očakávanie autority, napr. príslušníka staršej generácie, učiteľky/učiteľa a pod. Osvojuje si rolu „dobrého dieťaťa“. Veľmi výrazne prežíva potrebu obstať, mať úspech, chce byť pochválené. Ešte nemá osvojený vlastný hodnotový rebríček. Za správne považuje to, v čom podľa jeho predstáv vyhovie očakávaniam a požiadavkám autority.

Postkonvenčná morálka je štádium príznačné pre deti vo veku od 12 rokov. U pubescenta síce stále prevláda zmysel pre povinnosť, začína sa však postupne prejavovať aj zmysel pre spravodlivosť. Autorita dospelého ustupuje a dôležitosť nadobúdajú rovesnícke vzťahy. Obstať v očiach kamarátov sa stáva centrálnou hodnotou ich úsilia. Na druhej strane vzniká úsilie o hľadanie a vyjadrovanie vlastnej identity.

Jazykový a rečový rozvoj súvisí s postupným nadobúdaním jazykových a rečových spôsobilostí detí. Jazyk pritom chápeme ako nástroj nášho myslenia a reč ako jeho vyjadrenie navonok. I napriek tomu, že spojitosť medzi rečou a kognitívnym vývinom nie je celkom jasná, je zjavné, že málo rozvinutá slovná zásoba a nedostatok poznania, ako reč používať na vyjadrovanie a komunikáciu významov pripisovaných veciam a javom, môže byť veľkou prekážkou rozvoja komunikačných spôsobilostí dieťaťa (Fontana, 1997). V súčasnosti síce existujú teórie o tzv. jazykovom inštinkte (niečo vrodené), je

však zrejmé, že rozvoj jazyka a reči je zásadným spôsobom ovplyvňovaný vonkajším prostredím. L. S. Vygotskij (2004) prikladal veľkú váhu rozvíjaniu funkcií reči dieťaťa ako jeho nástroja interakcie s prostredím, a teda v procese učenia sa. Poukazuje na to, že u dieťaťa je možné vo vývoji funkcií reči sledovať určitú postupnosť:

- slovo musí mať zmysel, musí sa vzťahovať na konkrétnu vec,
- tento vzťah medzi slovom a vecou musí byť funkčne využitý dospelým ako nástroj komunikácie s dieťaťom,
- slovo dostáva zmysel aj pre dieťa, pochopí väzbu medzi ním a konkrétnou vecou.

Podstatné je, že dieťa si osvojuje jazyk a reč v komunikácii a širšej interakcii so svojím prostredím, ktoré mu sprostredkuje dospelý, prípadne zdatnejší rovesník. D. Fontana (1997) v tejto súvislosti pripomína, že väčšia pravdepodobnosť dobrého zvládnutia nových rečových spôsobilostí deťmi nastáva vtedy, ak im tieto novonadobudnuté spôsobilosti pomáhajú komunikovať veci, ktoré chcú komunikovať z vlastného popudu, prípadne im pomáhajú porozumieť tomu, čomu rozumieť chcú. Myslenie dieťaťa sa vyvíja v závislosti od úrovne **osvojenia jazyka a reči** (Vygotskij, 2024). Keďže jazyk a reč sa osvojuje interakciou s prostredím, často sa stáva, že do školy prichádzajú deti, ktorých spôsob používania jazyka a reči osvojený v domácom prostredí sa odlišuje od spôsobu používania jazyka a reči, aký očakáva škola. To im môže spôsobovať značné problémy v procesoch učenia sa v škole. Škola preto musí hľadať spôsoby a cesty, ako tomu predísť, resp. ako tento jav eliminovať.

1. 2.2 O čom učíme, čo učíme a ako to učíme z pohľadu dieťaťa

Vráťme sa k vyššie nastolenému problému tvorby a organizovania vzdelávacích obsahov, aby vytvárali nejakú systémovú logiku, uplatňujúc princíp vedeckosti, aby boli rešpektované generačné a vývinové charakteristiky a predpoklady žiakov porozumieť tejto logike a osvojiť si ju. Uviedli sme, že sa tak deje kombináciou troch faktorov, ak uvažujeme o základnom vzdelávaní:

- organizácia školy,
- organizácia kurikula,
- preferencia výchovných a vzdelávacích stratégií.

Organizácia škôl poskytujúcich základné vzdelávanie, primárne a nižšie sekundárne, býva vo svete rozmanitá. Ak sa však pozrieme na vyspelé školské systémy napr. v európskom priestore, vidíme výraznú tendenciu organizovať štruktúru školy tak, aby vyhovovala vývinovým potrebám dieťaťa z pohľadu **učiaceho sa žiaka**. Preto nie je náhodné, že školy sa delia na **primárny stupeň**, ktorý u nás funguje pod názvom 1. stupeň základnej školy, a na **nižší sekundárny stupeň**, u nás 2. stupeň základnej školy. Dĺžka základného vzdelávania je rozmanitá, ale pohybuje sa v rozpätí od 8 do 10, výnimočne 12 ročníkov. Podstatné je, že s výnimkou osemročného základného vzdelávania (4 + 4) je primárny stupeň školy minimálne päť- a viacročný. Náš štvorročný 1. stupeň ZŠ pri deväťročnej základnej škole je raritou². Aktuálna kurikulárna

2

Táto organizácia štruktúry ZŠ bola zavedená v roku 2017, keď sa osemročná ZŠ predĺžila na deväť rokov s tým, že sa jeden ročník pridal k 2. stupňu ZŠ. Je to typický príklad nerešpektovania vývinových potrieb detí a uprednostnenia záujmu zriaďovateľa, a to i napriek tomu, že naša tradícia základnej deväťročnej školy v Československu mala štruktúru 5 + 4.

reforma (2023) prináša v tomto smere nápravu a zavádza päťročný 1. stupeň základnej školy. Vysvetlime si, prečo je to dôležité.

Tradične sme prvý stupeň školy chápali ako „nutné zlo“. Bolo ponímané ako etapa, počas ktorej si deti musia osvojiť techniky čítania, písania, počítania a základné pravidlá ich používania, bez ktorých by si nemohli osvojovať „seriózne“ vzdelávacie obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov, ktoré im poskytuje druhý stupeň školy³. V súčasnosti prevláda iný názor odbornej verejnosti. Z predchádzajúcej kapitoly je zrejmé, že deti vo veku od 5 – 6 rokov do 11. – 12. roku veku nazerajú na svet podstatne iným spôsobom ako staršie deti. Rovnako to platí aj pre ich emocionálnu, sociálne správanie a morálne normy, ktoré toto správanie podmieňujú. Nie je to „nedokonalé dospeláctvo“, ale úplne iná kvalita nazerania na svet. Zlom nastáva až v období 11. – 12. roku, keď sa kognitívny rozvoj, psychická stránka a morálne normy začínú stávať „dospeláckymi“.

Nie je zanedbateľný ani fakt, že deti prichádzajú do školy z rozmanitých rodinných prostredí, čo podmieňuje ich spôsob používania jazyka a reči, ich sociálne návyky a kultúru, ktoré sa môžu niekedy menej a niekedy viac odlišovať od očakávaní a požiadaviek školy. Preto si deti v tomto období vyžadujú osobitný pedagogický prístup, odlišný od prístupov na vyšších stupňoch školy.

Trívium, techniku čítania, písania a počítania, zásadná väčšina žiakov naozaj zvláda v priebehu troch rokov. To však v 21. storočí nestačí a nestačilo to ani dávno predtým. Chceme, aby žiaci na konci prvého stupňa základnej školy vedeli čítať s porozumením, analyticky a kriticky. Chceme, aby sa vedeli písomne vyjadrovať, formulovať myšlienky a aby boli tvoriví. Nestačí vedieť počty, chceme, aby si osvojili matematické myslenie a logické uvažovanie. Je veľmi dôležité, aby bolo v škole vytvorené také pedagogické prostredie, ktoré zabezpečí podmienky, aj časové, na adaptáciu detí na radikálnu životnú zmenu, ktorú predstavuje povinná školská dochádzka. V neposlednom rade je to aj potreba vyrovňovania sociálnych, jazykových, fyzických i zdravotných odlišností, s ktorými deti prichádzajú do školy, tým, že sa im zabezpečí diferencovaný pedagogický prístup, čo poznáme pod názvom inklúzia. Ak hovoríme o potrebe podnetného pedagogického prostredia, to je v rozhodujúcej miere vytvárané pôsobením učiteľky/učiteľa, ktorá/-ý v tomto vekovom období predstavuje pre dieťa autoritu, istotu a stabilitu. Nie je preto náhodné, že na primárnom stupni školy takmer všade vo svete vyučuje iba jedna učiteľka/jeden učiteľ, resp. počet vyučujúcich je výrazne limitovaný. Z uvedených dôvodov je veľmi potrebné, aby učiteľka/učiteľ poznala/poznal svojich malých žiakov komplexne, v rozmanitých situáciách, v rámci rozmanitých učebných procesov, aby vedela/vedel, ktoré pozitívne motivačné faktory podnecujú žiakov k aktívnemu prístupu k učeniu sa, aby poznala/poznal ich silné a slabé stránky z rozmanitých pohľadov. V situácii, keď jeden učiteľ trávi so žiakmi denne 45 minút, to nie je celkom možné. To všetko predstavuje síce nie všetky, ale zásadné argumenty pre to, aby:

- **prvý stupeň** základnej školy mal trvanie **päť školských rokov**, teda minimálne do 11. roku veku dieťaťa,
- bol **počet vyučujúcich limitovaný** na minimálnu nevyhnutnú mieru s výraznou dominanciou jednej triednej učiteľky/jedného triedneho učiteľa, ktorý/ktorá

3

V 70. rokoch 20. storočia prevládol názor, že vtedajšia spoločnosť má taký blahodarný vplyv na vývinové etapy detí, že socialistickým deťom na to budú stačiť štyri roky namiesto dovtedajších piatich.

trávi so žiakmi v triede rozhodujúcu časť výchovno-vzdelávacieho procesu. Je predpoklad, že predĺženie 1. stupňa ZŠ o jeden rok bude mať pozitívny vplyv aj na kvalitu výchovy a vzdelávania na 2. stupni ZŠ, pretože naň nastúpia vývinovo výrazne lepšie pripravené deti. Zároveň tam budú nastupovať žiaci s adekvátnymi spôsobilosťami čítať s porozumením a kriticky analyzovať texty, s dostatočne rozvinutým matematickým myslením a aktívnym prístupom k učeniu sa. Predel medzi 1. a 2. stupňom ZŠ je najvážnejším prechodom, ktorý žiaci počas školskej dochádzky absolvujú. Triedno-hodinový systém, ktorý prináša striedanie vyučovacích predmetov a vyučujúcich (platí to aj pri integrácii predmetov v rámci vzdelávacích oblastí), si vyžaduje adekvátne pripravených žiakov. Preto nie je náhodné, že organizácia základného vzdelávania vo vyspelých školských systémoch má tendenciu predlžovať primárny stupeň školy, niekde až na 6 rokov. Fínsko má napr. model základného vzdelávania 6 + 3.

Prirodzene, organizácia školy nie je samospasiteľná, lebo nezanedbateľným faktorom je aj to, ako je organizované a konštruované **školské kurikulum**. Školské kurikulum, ako sme už spomenuli, je viac ako moderný názov pre učebné osnovy. I napriek tomuto konštatovaniu nie je zanedbateľné, ako je kurikulum organizované, teda ako je obsah vzdelávania rozvrhnutý na základe stanovených požiadaviek. Každá koncepcia kurikula musí riešiť dve zásadné dilemy:

1. do akej miery klásť dôraz na **kultúrnu transmisiu**, teda odovzdávanie kultúrnych hodnôt z jednej generácie na druhú, a potrebu prípravy ďalšej generácie na život v sústavne sa meniacich spoločenských i prírodných podmienkach globalizovaného sveta,
2. do akej miery má akceptovať **rozvojové potreby dieťaťa** a zároveň potrebu mať jednotne a pevne stanovený obsah vzdelávania.

Tieto dva dilematické faktory boli veľmi dlho vnímané ako dve nezlučiteľné podoby kurikula – transmisívne alebo sprostredkujúce a ústretové alebo osobnostne orientované. V súčasnosti sa darí tieto dilemy úspešne prekonávať a vyspelé kurikulárne systémy sú vnímané skôr ako **interakčné**, založené na myšlienke, že žiak si osvojuje vymedzené vzdelávacie obsahy vlastnou aktivitou v procese učenia sa. Takto je poňmaná aj koncepcia slovenského kurikula pre základné vzdelávanie (2023), ktoré je organizačne **štruktúrované do troch cyklov**. Tri cykly prirodzene akceptujú vonkajšiu organizáciu základnej školy, ale ich zmyslom je usporiadať vzdelávacie obsahy tak, aby na jednej strane vyhovovali vývinovým osobitostiam detí daného školského veku, zároveň aby ich postupnosť, ako sú s nimi žiaci konfrontovaní, čo najviac podnecovala ich aktívne učenie sa a aby výsledkom učenia sa žiakov bol systém vedecky podložených pojmov, faktov, vzťahov a procesov, prostredníctvom ktorých môžu reálne poznávať a pretvárať svet, v ktorom žijú.

Prvý cyklus 1. – 3. ročník ZŠ

„Úlohou prvého cyklu je, aby žiak získal vzťah k učeniu sa, vytvoril si pracovné návyky a pracovný režim, aktívne sa zapájal do práce, využíval kreativitu pre zlepšovanie svojich myšlienok“ (KŠVP, 2023, s. 9).

Tri roky trvajúci prvý cyklus by mal byť dostatočne dlhým obdobím na to, aby sa dieťa prichádzajúce do školy **adaptovalo na rolu žiaka**. Ukazuje sa, že pre mnohé deti doterajšie krátke obdobie prvého ročníka nebolo dostatočné. Zavedenie povinnej školskej

dochádzky od piateho roku veku dieťaťa je veľká pomoc hlavne u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia marginalizovaných komunit, celkom nové výzvy však rola žiaka prináša pre deti vo veku 6 rokov. I napriek tomu, že škola vytvára ústretové prostredie pre svojich žiakov, do ich života vstupujú úplne nové javy – školská práca a povinnosť. Škola im otvára nové obzory, ale z ich strany si to vyžaduje pestovanie disciplíny, doteraz takmer nepoznané odkladanie uspokojenia okamžitých túžob a potrieb a plnenie školských povinností v čase, v ktorom by možno chceli robiť niečo iné. Je to mimoriadne náročné obdobie, preto je dôležité pociťovať **oporu u svojej učiteľky, u svojho učiteľa**. Je to štádium konvenčnej morálky, keď učiteľka/učiteľ nie je len morálnou autoritou, ale aj ľudskou oporou pre žiakov, ktorí jej/mu dôverujú. Je zábezpekou eliminácie pocitu ohrozenia a motivujúcim faktorom, kvôli ktorému sa oplatí zlepšovať sa vo výsledkoch učenia sa.

Žiaci si systematicky a intenzívne začínajú osvojovať „softvér“ ľudského myslenia a medziľudskej komunikácie – vedieť napísať, čo si myslím, vedieť prečítať, čo si myslia iní, chápať logiku číselných kódov a triedenia a vedieť ju prakticky využívať. Učenie sa ale prebieha v podmienkach konkrétnej skúsenosti žiakov. To, o čom sa učia a čo sa učia, je spojené s možnosťou bezprostrednej skúsenosti s objektom ich pozornosti a aktívnou realizáciou poznávacích procesov, ktoré sú s poznávaním tohto objektu spojené. Aj keď ide o poznávacie procesy založené na vedeckých základoch, **hranice** medzi vyučovacími predmetmi sa stierajú, a to nielen v rámci vzdelávacích oblastí, ale **aj medzi vzdelávacími oblasťami**. Obsahová integrácia je špecificky dominantná v tomto cykle práve preto, aby sa vytvorila možnosť osvojovať si stanovené tematické celky a témy prostredníctvom poznávacích procesov v prirodzenom prostredí.

Až do konca prvého cyklu učiteľka/učiteľ nazerá na svojich žiakov a ich pokroky v učení sa z procesuálnej stránky. Povedané jednoducho, vždy nazerá na proces učenia sa z dvoch aspektov – **učivo už zvládol a učivo ešte nie je zvládnuté**. Dôraz je pritom na „ešte“, čím sa vyjadruje, že **sa stále pracuje na tom**, aby bolo učivo zvládnuté na minimálne požadovanej úrovni. Táto úroveň je vymedzená v Prílohe č. 1 Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (2023) pod názvom Vymedzenie gramotnosti a ich gradačná postupnosť. Je veľmi dôležité, aby učiteľka/učiteľ dobre poznala/poznal toto vymedzenie, lebo k jeho naplneniu vedie svojich žiakov v priebehu prvých troch rokov školskej dochádzky v individuálne odlišnom tempe.

Druhý cyklus 4. – 5. ročník ZŠ

Prechod medzi prvým a druhým cyklom je úplne plynulý. Z hľadiska vývinových osobitostí nie je medzi žiakmi v prvom a druhom cykle zásadný kvalitatívny rozdiel. Žiaci sú však v školskom prostredí a v spoločenstve spolužiakov istejší. Viazanosť na učiteľku/učiteľa ako morálnu autoritu a záruku bezpečnosti už nie je taká pevná. Nadobúdajú **väčšiu samostatnosť v učení sa** a sú schopní prevziať za jeho výsledky **väčšiu mieru zodpovednosti**. Dôraz sa kladie na rozvoj spolupracujúceho správania sa a riešenia náročnejších učebných úloh vyžadujúcich kooperáciu, plánovanie a hľadanie správnych riešení problémov. Od opisovania okolitého sveta a vlastných skúseností žiaci postupne prechádzajú k ich vysvetľovaniu, začínajú dávať najavo, že majú na niečo názor. Vyslovujú hodnotiace súdy. Dokážu formulovať hypotézy na veku primeranej úrovni a rozlišovať medzi faktami a domnienkami. I napriek pripusteniu určitej miery abstrakcie je väčšina žiakov stále viazaná na potre-

4

Tu môže pri tvorbe nového kurikula nastať „reformné“ nebezpečenstvo, keď sa mechanicky prenáša obsah vzdelávania z aktuálneho piateho ročníka (2. stupeň ZŠ) na úroveň druhého cyklu (1. stupeň ZŠ) bez reflexie vývinových osobitostí detí mladšieho školského veku (do 11 rokov veku), hlavne v oblasti charakteru poznávacích procesov v tomto vývinovom štádiu.

bu mať bezprostrednú skúsenosť v kontakte s poznávaným svetom⁴.

Je to cyklus, ktorého úlohou je tiež vytvoriť **predpoklady plynulého prechodu žiakov z prvého na druhý stupeň ZŠ**. Tento prechod ja považovaný za **najzásadnejší** v celom procese školského vzdelávania vrátane vysokej školy. Preto by sa nemal udiť príliš skoro a príliš skokovo, čo je aj jedným z dôležitých aspektov nazerania na kurikulárne cykly. V praxi to znamená, že v kurikule druhého cyklu (hlavne v 5. ročníku) sa postupne doterajšie voľné väzby medzi vzdelávacími oblasťami a obsahmi vyučovacích predmetov začínajú uvoľňovať. Deje sa tak prostredníctvom **vyváženého** zapájania učiteľov so špecializáciou na konkrétnu vzdelávaciu oblasť alebo vyučovací predmet. Títo učitelia by mali disponovať aj potrebnými **pedagogickými spôsobilosťami pracovať so žiakmi v mladšom školskom veku**, a to nielen z hľadiska didaktiky svojho predmetu/vzdelávacej oblasti, ale aj v širších výchovno-vzdelávacích súvislostiach. Vyváženosť ich zapájania do vyučovacieho procesu nemôže byť jednoznačne definovaná, záleží na podmienkach konkrétnej školy a triedy, ale vždy je dôležité nazeráť na problém primárne z aspektu potrieb žiakov a sekundárne z aspektu zriaďovateľa školy. Vo svete funguje niekoľko modelov takéhoto prepájania:

- V poslednom ročníku primárneho stupňa školy sa vyučuje v organizačnej štruktúre vyučovacích predmetov (neintegrujú sa obsahy), triedna učiteľka/triedny učiteľ vyučuje tzv. ťažiskové predmety a napr. hudobnú výchovu, výtvarnú výchovu a telesnú výchovu vyučujú učitelia so špecializáciou na konkrétny predmet.
- V poslednom ročníku primárneho stupňa školy sa vyučuje v organizačnej štruktúre integrovaných obsahov rámcovaných vzdelávacími oblasťami, ktoré vyučuje triedna učiteľka/triedny učiteľ. Niektoré predmety, spravidla nie viac ako 3 – 4, vyučujú učitelia so špecializáciou na konkrétny predmet. Medzi učiteľmi dochádza k intenzívnej komunikácii, aby bol obsah predmetov vyučovaných „predmetármi“ v časovom, obsahovom i koncepcnom súlade so vzdelávacími obsahmi, ktoré realizuje triedna učiteľka/triedny učiteľ.
- V poslednom ročníku primárneho stupňa školy sa vyučuje v organizačnej štruktúre integrovaných obsahov rámcovaných vzdelávacími oblasťami, ktoré vyučuje triedna učiteľka/triedny učiteľ. Ako súčasť takto vedeného vyučovania prichádzajú učitelia so špecializáciou na konkrétny predmet, aby v tzv. ťažiskových predmetoch, napr. v matematike alebo v prírodovede, vstupovali do tohto procesu v kľúčových témach. Realizuje sa to tak, že napr. v učebnom pláne je na matematiku vymedzených týždenne 8 hodín, z čoho učiteľ so špecializáciou na matematiku ako samostatný vyučovací predmet realizuje 4 hodiny a ním odučený obsah sa potom integruje do vyučovania triednej učiteľky/triedneho učiteľa v prepočítanom rozsahu ďalších 4 hodín.

Tretí cyklus 6. – 9. ročník ZŠ

Cyklus je určený žiakom, ktorí z vývinového hľadiska prežívajú asi najdramatickejšie obdobie svojho detstva, keď sa z detí stávajú mladými dospelými. I napriek tomu, že prechod medzi druhým a tretím cyklom, teda z obdobia mladšieho školského veku do tzv. **pubescentného obdobia**, je považovaný za zásadný, vďaka koncepcnému nastaveniu druhého cyklu by nemal pôsobiť traumatizujúco. Podstatný rozdiel z pohľadu na dieťa medzi druhým a tretím cyklom vidíme v náraste **individuálnych odlišností**, ktoré sa prejavujú nielen vo fyzickom, ale aj v psychickom rozvoji. Tým sa zvyšuje

pedagogická požiadavka väčšieho uplatňovania individuálneho prístupu v procese učenia sa, v komunikácii a v sociálnych interakciách. Mení sa školské prostredie. Namiesto pevnej väzby na jednu učiteľku/jedného učiteľa, resp. na malý počet učiteliek a učiteľov, nastupuje systém striedania niekedy aj piatich – šiestich učiteľov v priebehu jedného vyučovacieho dňa. Vyučujúci majú rozmanité štýly vyučovania a prístupu k žiakom. Žiakom druhého cyklu to však veľmi neprekáža, pretože ich referenčným rámcom, ktorý rozhoduje o ich správaní, postojoch a názoroch, nie sú učitelia, ale rovesníci. Pre učiteľov je to veľká pedagogická výzva, lebo kým doteraz si hľadali cestu k pani učiteľke/pánovi učiteľovi žiaci sami, teraz sa o pozornosť a záujem žiakov musia uchádzať učitelia. Aj preto (ale nielen preto) sa javí myšlienka aprobovať aj učiteľov tretieho cyklu v rámci vzdelávacích oblastí ako zmysluplná, lebo umožňuje menšiemu počtu učiteľov intenzívnejší kontakt s ich žiakmi. Zredukuje sa tým aj zavedený mechanizmus tzv. preberania učiva a umožní sa to, čomu hovoríme **hlbkové učenie sa** s akceptovaním potreby individuálneho prístupu a organického začleňovania osvojovania prierezových gramotností žiakmi, ktorí sú už teraz spôsobilí samostatne pracovať aj pri riešení komplexných učebných úloh.

Pätnásťroční žiaci sú už schopní vedecky myslieť, hoci neobratne, pomaly a s mnohými chybami (Říčan, 2004). K nadobudnutiu tejto spôsobilosti smeruje vyučovanie stále dôraznejšie, čomu je usporodované aj kurikulum tretieho cyklu. Kým v prvom a hlavne v druhom cykle si žiaci osvojovali fundamentálne koncepty a procesy poznávania okolitého sveta a nazerania naň na základe bezprostrednej skúsenosti, tu už začínajú prevládať vedecké prístupy založené na systematike vedných odborov, od ktorých sú vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety odvodené. Žiaci sú schopní myslieť v intenciách „čo by bolo, keby...“. Prenikajú do hĺbky pojmov, ktoré sú kategóriami porozumenia svetu v jeho širších súvislostiach. Dochádza k nadobúdaniu celospoločenskej a environmentálnej zodpovednosti (KŠVP, 2023). Dokážu porovnávať realitu s ideálmi – a beda realite! (Říčan, 2004).

1.3 Prečo gramotnosti, metakognícia a charakter?

1.3.1 Gramotnosti ako spôsob prenikania do symbolického systému kultúry

Pred školou poskytujúcou základné vzdelanie stoja dve zásadné úlohy. Prvá je viesť žiaka do kultúry, do ktorej sa narodil a v ktorej bude vyrastať a žiť. Druhá úloha súvisí s prípravou žiakov na ich dospelosť, na čas, keď budú svoju kultúru a svet spoluutvárať a meniť. Aj keď sa dnes kladie väčší dôraz na prípravu žiakov pre budúci život, musíme si uvedomiť, že bez toho, čo nazývame osvojovaním kultúrnej gramotnosti, by nemali v rukách adekvátne nástroje, ktorými môžu kultúru a svet spoluvytvárať a meniť. Práve základná škola je tou inštitúciou, ktorá žiakom poskytuje možnosť osvojiť si **kultúrnu gramotnosť**. Človek si ako nástroj poznávania a pretvárania sveta vytvoril symbolický systém, ktorý mu umožňuje svetu porozumieť a toto porozumenie interpretovať a komunikovať. Sú to vypovedané a napísané slová a ich vzájomné pre-pájanie do textových celkov, číslice a čísla a manipulácia s nimi, rôzne obrazy a znaky,

ktoré sú všetky nejako navzájom prepojené do sietí, ktoré gramotný človek ovláda. Vďaka nim si dokáže vysvetľovať svet, dokáže svoj spôsob nazerania na svet komunikovať, vie sa vďaka tomu v tomto svete orientovať, správať, konať a spolunažívať s inými ľuďmi (viac o tom Pupala, Zápotočná, 2001). Osvojovanie kultúrnej gramotnosti je preto jednou zo základných funkcií školy poskytujúcej základné vzdelanie.

Konsolidovaný štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023) uvádza, že **cieľom základného vzdelávania** je, aby každý žiak:

1. získal rozvinutú všestrannú a **funkčnú gramotnosť** v súlade s požiadavkami spoločnosti, vedel ju uplatniť v každodennom osobnom a spoločenskom živote a pri napĺňaní svojich osobných, vzdelávacích, kultúrnych a sociálnych potrieb,
2. mal vybudovaný základný **hodnotovo-kultúrny rámec** svojej osobnosti, ktorý ho orientuje a sprevádza pri plánovaní a dosahovaní individuálnych životných cieľov, ako aj pri participácii na širších spoločenských, kultúrnych a globálnych aktivitách,
3. získal reálne vedomie o vlastnom **osobnostnom potenciáli** pre svoj ďalší vzdelávací rast a celostný rozvoj.

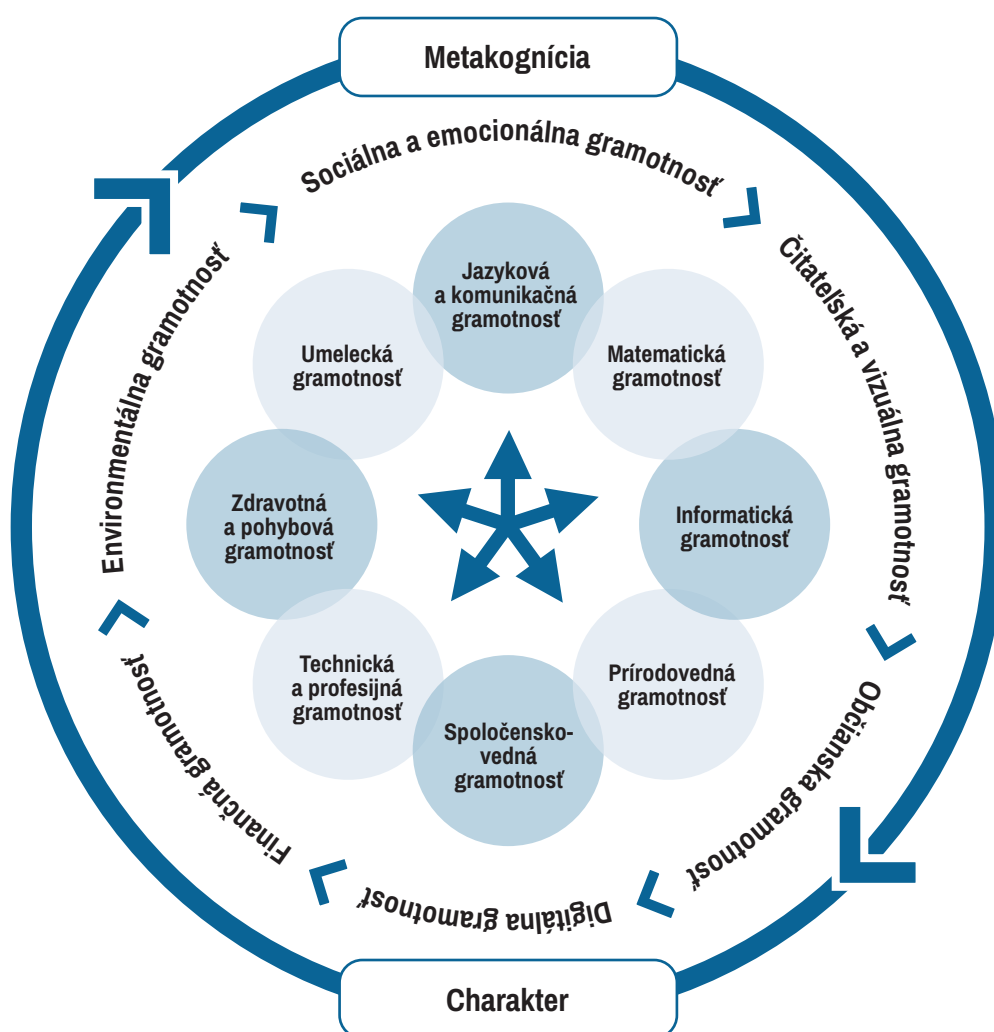
Pritom sa zdôrazňuje, že ťažisko sa presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami spoločnosti (KŠVP, 2023). Na tomto mieste je potrebné zdôrazniť pojem funkčnosť. Myšlienka osvojovania **funkčnej kultúrnej gramotnosti** nie je založená na eliminácii učenia sa faktov a poučiek (na primeranej úrovni), ale zdôrazňuje sa porozumenie týmto faktom a poučkám a ich videnie vo vzájomných súvislostiach, teda v nejakom symbolickom systéme, kde jeho prvky, teda pojmy, fakty, vzťahy a procesy, vytvárajú navzájom prepojené siete. Osvojovanie funkčnej kultúrnej gramotnosti znamená postupné prenikanie do tejto siete prostredníctvom aktívneho učenia sa v troch kurikulárnych cykloch. Pretože je táto sieť veľmi hustá a neprehľadná, je systematizovaná v súlade s tzv. **modalitami ľudského myslenia**, ktoré sa formovali v priebehu vekov do **vzdelávacích oblastí**, ktoré takto predstavujú zmysluplné a žiakmi uchopiteľné celky. V štátnom vzdelávacom programe (KŠVP, 2023) sú jednotlivé vzdelávacie oblasti koncipované tak, že sú na úrovni cieľov a obsahu vzájomne prepojené a navzájom sa podporujú. Ciele vzdelávacích oblastí sú vymedzené ako okruhy vedomostí, zručností a postojov na konci jednotlivých vzdelávacích cyklov.

Vzdelávacie oblasti sú v rámci štátneho vzdelávacieho programu rozpracované na jednotlivé **vyučovacie predmety**. Tam, kde je to žiaduce, je vzdelávacia oblasť identická s predmetom, čo je spravidla v prvých dvoch vzdelávacích cykloch. Vzdelávacie oblasti alebo vyučovacie predmety sú organizačné celky, v rámci ktorých si žiaci osvojujú vymedzené gramotnosti. Tie sú rozdelené do dvoch kategórií:

1. **Doménové gramotnosti** si žiaci osvojujú v rámci konkrétnych vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov, ktoré sa na ne vzťahujú. Napr. jazykovú a komunikačnú gramotnosť si osvojujú v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, predmety slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk, druhý cudzí jazyk. V rámci vzdelávacej oblasti matematika a informatika, predmety matematika, informatika, si žiaci osvojujú dve doménové gramotnosti – matematickú a informatickú gramotnosť.

2. **Prierezové gramotnosti** nie sú spravidla viazané na konkrétnu vzdelávaciu oblasť či vyučovací predmet s výnimkou, ak si škola v rámci disponibilných hodín vytvorí konkrétny vyučovací predmet na rozvoj jednej alebo viacerých z nich, a žiaci si ich osvojujú v rámci doménových vzdelávacích oblastí, s ktorými sa prelínajú. Tu je dôležitá rola učiteľky/učiteľa, ktorá/ktorý sa mení z tzv. predmetárky/predmetára úzko orientovanej/orientovaného na sprostredkovanie vecného obsahu svojho predmetu na učiteľku/učiteľa so zameraním na komplexný a celostný rozvoj žiaka. Preto sa za súčasť pedagogického pôsobenia na vyučovacích hodinách považuje ako ich integrálny jav aj rozvíjanie prierezových gramotností. To znamená, že napríklad na matematike dbá aj o rozvoj čitateľskej a komunikačnej gramotnosti, na hodine výtvarnej výchovy o rozvoj sociálnej a emocionálnej gramotnosti a pod.

Schéma 2: Mapa doménových a prierezových gramotností v základnom vzdelávaní (KŠVP, 2023, s. 7)



1. 3. 2 Metakognícia – aby mali žiaci svoje učenie sa pod kontrolou

V schéme, ktorá mapuje doménové a prierezové gramotnosti, je kategória metakognícia spoločne s charakterom uvedená nad rámec všetkých menovaných gramotností, čo nie je omyl autorov. **Metakognícia** je totiž spôsob myslenia a ako taká nie je založená na nejakých špeciálnych poznatkoch, ale na spôsobilosti osvojovania si poznatkov a skúseností reflexívnym spôsobom. Metakognícia sa definuje veľmi jednoducho a zároveň veľmi nejednoznačne ako **rozmýšľanie o vlastnom myslení**. V prípade žiakov základnej školy nejde, prirodzene, o nejaké hlboké úvahy o vlastných kognitívnych procesoch. Skôr tu ide o to, aby žiaci postupne na veku primeranej a individuálne špecifickej úrovni začali reflektovať vlastné procesy učenia sa, ktoré im následne pomôžu tieto procesy zlepšovať. Metakognícia totiž **nevzniká automaticky** ako výsledok vývinových procesov, ale žiaci si ju musia osvojiť. K tomu rozhodujúcim spôsobom prispievajú učitelia tým, že smerujú svojich žiakov k takýmto úvahám:

- *Ktorý predmet ma baví a ktorý nie? Prečo?*
- *Čo vnímam pozitívne na aktivite, ktorú sme robili? Čo sa mi robilo ľahko a čo ťažko?*
- *Ktorú z týchto úloh si vyberiem a prečo?*
- *Ktoré úlohy viem vyriešiť ľahko a ktoré ťažko? Prečo asi?*
- *Ako som postupoval/-a pri riešení úlohy, ktorú som vyriešil/-a úspešne?*
- *Ako som postupoval/-a pri riešení úlohy, ktorú som vyriešil/-a neúspešne?*
- *Kde som urobil/-a chybu a ako ju napraviť?*
- *Čomu rozumiem a čomu nerozumiem?*
- *Ako budem postupovať pri riešení tejto úlohy?*
- *Ako som spokojný/-á s vlastným výkonom?*
- *V čom by som sa chcel/-a zlepšiť?*
- *Čo ma baví a čo nie?*
- *Za akých okolností sa mi učí najlepšie?*
- *Čo chcem robiť v živote a čo preto musím teraz urobiť?*

Aby sa žiaci učili metakognícii, je dôležité, aby im učitelia pri riešení učebných úloh a školských situácií kladli otázky a podnety, ktoré ich budú viesť k **uvažovaniu nahlas**. Hľadanie takýchto odpovedí na otázky a podnety učiteľov smerujúce k metakognícii sa tak postupne stane životnou rutinou žiakov a vedie k posilňovaniu potreby celoživotného vzdelávania.

1. 3. 3 Charakter – byť múdry automaticky neznamená byť dobrý

Kategória charakter, podobne ako metakognícia, je tiež uvedená nad rámec súboru gramotností, aj keď s nimi úzko súvisí. Ide tu o **osobnostný rozvoj** žiaka, na ktorý nazeráme z pohľadu stanovených **morálnych kritérií** a z hľadiska rozvíjania dominujúcich pozitívnych vlastností (viac o tom pozri Smékal, 2002). Ako cieľová kategória školskej výchovy a vzdelávania sa nedosahuje tým, že učitelia prezentujú žiakom, ktoré stránky človeka sú považované za pozitívne, ale hlavne tým, že učitelia usmerňujú to, čo sa vo vzťahu k žiakom deje v škole. Charakter je tá stránka dieťaťa, ktorú je možné zásadným spôsobom ovplyvňovať výchovným pôsobením.

V. Smékal (2002) uvádza, že na morálke charakteru môžeme rozlišovať:

- **intelektovú morálku** – presvedčenie, že všetko, čo konkrétny človek robí, mu pomáha dosiahnuť to, čo chce,
- **citovú morálku** – ako nadšenie, ktoré ide ruka v ruku so zdravím a spôsobilosťami a ktoré dodáva energiu k plnému nasadeniu pri plnení úloh a sledovaní cieľov,
- **sociálnu morálku** – ako pocit solidarity s inými ľuďmi a v užšom ponímaní ako presvedčenie, že našu skupinu (školskú triedu) nič nezadrží pri plnení úloh a cieľov.

Pre učiteľov je dôležité, aby podnecovali u svojich žiakov rozvoj pozitívnych charakteristík, ktoré sú podľa Patersona a Seligmana (podľa Mareš, 2008):

- **Cnosti** – múdrosť, statočnosť, humánnosť, spravodlivosť, umiernenosť.
- **Charakter** ako cesty, ktorými sa cnosti môžu reálne prejavíť:
 - a) múdrosť – tvorivosť, zvedavosť, otvorenosť mysle, láska k učeniu sa, nadhľad, optimizmus, zmysel pre humor, spiritualita (nemusí nevyhnutne súvisieť s náboženskou vierou, ale môže);
 - b) statočnosť – udatnosť, stálosť a vytrvalosť, pracovitosť, autentickosť a úprimnosť, elán a nadšenie;
 - c) humánnosť – láska, dobrota, sociálna a emočná inteligencia;
 - d) spravodlivosť – sociálna a občianska zodpovednosť, nestrannosť, schopnosť viesť;
 - e) umiernenosť – schopnosť odpúšťať, skromnosť a pokora, opatrnosť, sebakontrola.
- **Situčné zložky** – špecifické návyky, ktoré vedú človeka k tomu, aby prejavil silné stránky v určitých situáciách.

2

***Čo by sme
mali robiť***

Podstatou úspechu každej reformy, ktorá kedy prebiehala v školstve, bolo to, do akej miery sa deklarované reformné myšlienky premietli do každodennej pedagogickej praxe v triedach. Musíme si priznať, že väčšinu deklarovaných reforiem v našom školstve po roku 1989 nemôžeme hodnotiť ako úspešnú. Akokoľvek boli tieto reformy prezentované akýmkoľvek ušiam lahodiacimi heslami, reformné snaženia sa zastavili pred dverami školských učební (viac pozri Kosová, Porubský, 2011). Neexistuje lepšie meradlo reformného úspechu, ako je pocit žiakov, že sa v škole niečo zmenilo, a to k lepšiemu. Pôvodcom takýchto pozitívnych pocitov žiakov sú učitelia, kľúčoví aktéri reformy a nositelia zmeny k lepšiemu.

2.1 Čo sa zmení, keď vojdem do triedy?

V našej pedagogickej tradícii prichádza učiteľka/učiteľ do triedy, aby tzv. prebrala/prebral učivo, čím sa často myslí ďalšia kapitola v príslušnej učebnici. V súčasnosti však nazeráme na rolu učiteľky/učiteľa v triede z úplne iného zorného uhla. Dokonca sa očakáva, že aj učiteľka/učiteľ bude nazerať na triedu, v ktorej učí, z iného uhla ako doteraz. Mala/mal by ju vidieť z pohľadu toho, čo chce v triede ako učiteľka/učiteľ dosiahnuť. Zároveň by svoju triedu mala/mal vnímať ako sociálnu skupinu s generačnými znakmi, ktoré by mala/mal v záujme svojho pedagogického úspechu rešpektovať. Čo to znamená?

V dobre fungujúcich školských systémoch učiteľky a učitelia už pred desiatkami rokov zabudli na to, že do triedy prichádzajú „preberať učivo“. Do triedy prichádzajú **pedagogicky pracovať so sociálnou skupinou žiakov**. Školská trieda ako sociálna skupina nevzniká spontánne, ale je vytvorená školou, ktorá určuje jej zmysel a cieľ. Aby však tento zmysel a cieľ mohli byť naplnené, musí byť skupina systematicky vedená k tomu, aby si postupne osvojila taký systém hodnôt a noriem, ktoré upravujú správanie sa jej členov, a to hlavne vo vzťahu k jej hlavnému účelu a cieľu – učiť sa, poznávať a osobnostne sa rozvíjať. To sa však nedá dosiahnuť tým, že učiteľka/učiteľ stojí pred tabuľou, vysvetľuje učivo, prípadne diktuje žiakom, aby si zapísali do poznámok to, čo sa potom doma naučia naspamäť a následne zreprodukurujú v písomnom teste v škole.

Vyučovacia hodina musí žiakom poskytovať **možnosť vzájomných interakcií**, v rámci ktorých sa **rozvíja ich charakter, metakognitívne spôsobilosti**, pričom si osvojujú tzv. **prierezové gramotnosti**, ktoré sú integrálnou súčasťou vzdelávacích obsahov. Počúvanie učiteľky/učiteľa je najmenej efektívny spôsob učenia sa. Učenie sa chápeme dnes viac ako proces, ktorý sa odohráva vo vzájomnej komunikácii a interakciách učiacich sa ako sociálnej skupiny. Takže zásadná miera aktivity vo vyučovaní je na strane žiakov a nie na strane učiteľky/učiteľa. Tým sa posilňuje zmysluplnosť procesov učenia sa a vytvára sa sociálna skupina, ktorej spoločným cieľom je uskutočniť tento proces čo najlepšie a vo vzťahu ku každému jednému jej členovi.

To, ako sa takáto sociálna skupina žiakov prejavuje, ako sa stavia k učeniu sa, ku školským povinnostiam a k vnímaniu okolitého sveta, je určované nielen vývinovými osobitosťami žiakov, ale aj **generačnou príslušnosťou**. Súčasní žiaci základnej školy od prvého až po deviaty ročník sú príslušníci generácie nazývanej **Alfa**. Sú to všetko deti, ktoré sa narodili na konci prvej dekády 21. storočia a neskôr. Čím sa odlišujú od predchádzajúcej generácie nazývanej Z, kam patria už aj niektorí ich učitelia? Je to prvá

generácia, ktorej **socializácia prebieha prostredníctvom smartfónov a dotykových obrazoviek**. Nejde tu pritom len o technickú stránku, pretože takáto socializácia má zásadný dosah na spôsoby správania žiakov, na ich potreby aj na to, ako ich uspokojujú. Je to generácia, ktorá už takmer (alebo aj celkom) od narodenia vyrastá s tým, že, obrazne povedané, drží svet vo svojich rukách. Deti si už večer nesadajú k televíznym obrazovkám, aby si pozreli rozprávku, ktorú im niekto ponúka. Vyberú si takú, ktorá sa im páči, a vtedy, keď sa im to hodí. Neobliekajú si oblečenie, ktoré im niekto priniesol z obchodu, ale si vyberajú v e-shope to, čo sa im páči, a to už v najútlejšom veku. Ak si zabudnú doma desiatu, nehľadujú, znepokojený rodič im ju prinesie do školy. Nečítajú – surfujú, fakty si nemusia pamätať – vyhľadávajú si ich v online vyhľadávačoch.

Zatiaľ o generácii týchto detí vieme málo, a preto by sme ich nemali vnímať v negatívnom svetle. Nie sú horšie ako my, len sú iné a to by aj škola mala brať do úvahy (viac v odbornom článku Asni, Mujahida, Tsuraya, 2023). V prvom rade by sme mali zobrať do úvahy, že **o pozornosť tejto generácie svet** k kyberpriestore urputne **bojuje**. Mala by aj škola. V druhom, ale v neposlednom rade by sme si mali uvedomiť, že pre túto generáciu sú **komunikačné technológie prirodzenou súčasťou života**, preto zavesenie interaktívnej tabule do učebne a zriadenie učebne výpočtovej techniky samo osebe nedokáže vzbudiť jej pozornosť a záujem. **Pridanou hodnotou školy** pre túto generáciu môže byť ponuka živej skúsenosti z bezprostrednej **medziosobnej komunikácie, pozorovania** živých vtákov v skutočnom lese, zo spoločného **čítania** knihy, z **rozprávania** zážitkov a skúseností, prípadne z vlastných **experimentov**. Teda to, čo neskúsi a nezažije v kyberpriestore, ktorý jej je vlastný. V tomto boji o pozornosť žiakov by škola mala hľadať **konkurenčné výhody** oproti kyberpriestoru. Tými sú pestovanie **ľudskosti, pozitívnych emócií, bezprostrednej medziľudskej interakcie a skúsenosti s reálnym svetom**.

Americký psychológ M. Csikszentmihalyi (1990) sa zaoberal otázkami **optimálneho prežívania** ako cesty osobnostného rozvoja. Hovorí, že radosť z pozitívneho zážitku možno dosiahnuť iba za cenu nejakého **vkładu psychickej energie** do toho, čo robíme. Ani nuda, ani obava nie sú zdrojom pozitívneho zážitku. Pozitívny zážitok radosti sa objavuje niekde na hranici medzi nudou a úzkosťou. Vzniká v rámci aktívnej činnosti jednotlivca, ktorá sa viaže na pocit, že niečo objavuje, že ho jeho činnosť prenáša do novej reality. Aj skutočné **učenie sa** je viazané na **pozitívne prežívanie**. V školskom prostredí to znamená, že žiaci musia mať (Csikszentmihalyi, 1990) jasno v tom, čo sa od nich očakáva. Musia mať pocit, že učiteľov zaujíma to, čo robia, ako postupujú pri riešení zadaných úloh, a nie iba to, aké výkony nakoniec podajú. V procese riešenia učebných úloh musia mať žiaci **možnosť voľby**, rozhodovania napr. o tom, ako budú postupovať, ktorú úlohu budú riešiť, s kým budú spolupracovať a pod. Pociť, že mám svoju **činnosť pod kontrolou**, je totiž jadrom pozitívneho zážitku. S tým však súvisí aj možnosť v procese učenia sa **robiť chyby**. A nielen to, ale aj mať príležitosť hľadať možnosti nápravy chýb, ktorých sa v procese riešenia učebných úloh žiaci dopustili. Touto možnosťou sa zmierňujú ich obavy zo zlyhania, ktoré predstavujú vážnu prekážku, ktorá bráni reálnemu učeniu sa.

Z uvedeného je jasné, že súčasná didaktika sa vo vyučovaní zameriava viac na aktivity žiakov než na činnosti „preberania učiva“ učiteľkou/učiteľom. V tradične didaktike sa hovorilo skôr o tom, ako má učiteľka/učiteľ učiť svojich žiakov. V súčasnosti sa venuje hlavná pozornosť tomu, čo majú žiaci robiť, **aby nastalo učenie sa** vďaka situáciám, ktoré im učiteľka/učiteľ pripraví.

2.2 Od učenia k učeniu sa

Naša pedagogická tradícia sa upäto viaže na tzv. herbartizmus (o Herbartovi pozri Porubský, 2012) v didaktických postupoch vo vyučovaní. Zrodil sa v 19. storočí ako reakcia na potrebu masového vzdelávania, a aj keď bol v mnohom veľmi progresívny, v súčasnosti je už dávno prekonaným konceptom. Kritizuje sa hlavne pre uzavretosť školy, kde všetko prebieha na základe striktnie plánovaných činností, ktoré majú smerovať k striktnie vytýčeným cieľom spôsobom tzv. tichého drilovania. Ukázalo sa totiž, že predstava o možnosti frontálne a prostredníctvom jednej didaktickej metódy vyučovať v triede všetkých naraz je mylná. Rovnako sa asi bude potrebné vzdať sa predstavy, že vo výchove a vzdelávaní môžeme lineárne a kontinuálne dosahovať všetky plánované zámery. Neobstála ani téza, že rozličné predmety majú rozmanitú hodnotu pre rozumový vývin dieťaťa.

2.2.1 Vyučovanie ako vytváranie príležitostí k učeniu sa

Psychológ **L. S. Vygotskij** (viac pozri Petrová, 2008; Vygotskij, 2004; Bertrand, 1998) už na začiatku 20. storočia sformuloval svoju teóriu učenia sa, ktorá bola v rozpore s herbartovským nazeraním na tento proces. Vygotského teória je založená na myšlienke, že samotné **učenie sa nikdy nezačína z prázdneho miesta** a nejako súvisí s vývinovými štádiami dieťaťa. Vygotskij postrehol, že vývin a učenie sa sú navzájom spojené už od prvých dní života dieťaťa. Bol presvedčený, že dieťa môže mať svoj vývin pod kontrolou tým, ako sa učí. Vzájomný vzťah medzi učením sa a vývinom vyriešil Vygotskij zavedením pojmov **zóna aktuálneho a zóna najbližšieho rozvoja**.

Zóna aktuálneho rozvoja sa vzťahuje na to štádium rozvoja dieťaťa, v škole žiaka, keď je dieťa schopné určitý **typ problémov a úloh riešiť samostatne**, bez vonkajšej pomoci, je teda vyjadrením toho, čo sa dieťa v minulosti naučilo, čo si osvojilo, čo už vie.

Pedagogický záujem učiteľky/učiteľa by sa však mal sústrediť hlavne na **zónu najbližšieho rozvoja** dieťaťa/žiaka. Učiteľka/učiteľ zvažuje, ako by mohol byť žiak úspešnejší v procese učenia sa **za pomoci niekoho iného**. Žiak tu prichádza do styku s novými informáciami a skúsenosťami sprostredkovanými učiteľkou/učiteľom. Žiak týmto informáciám a skúsenostiam prisudzuje určitý zmysel tým, že si konštruuje určité predpoklady o tom, čo tým autor (učiteľka/učiteľ) myslel, čím si vytvára svoju vlastnú predstavu o autorovej (učiteľkinej/učiteľovej) perspektíve videnia danej témy, ktorú mu sprostredkúva. Tým sa vytvárajú podmienky ich spolupráce a nastáva **internalizácia**. Vytvára sa nové poznanie žiaka, ktoré už ovplyvňuje jeho vedomie a konanie, čo má vplyv na novú kvalitu jeho vývinového potenciálu. Žiak sa niečo nové naučil a to sa odrazí už v jeho zóne aktuálneho rozvoja. Tento proces tak pokračuje ďalej. V tomto procese postupného prechádzania zo zóny aktuálneho rozvoja do zóny najbližšieho rozvoja a nakoniec do rozšírenej zóny aktuálneho rozvoja dochádza k intenzívnej komunikácii a intenzívnym interakciám medzi žiakom a učiteľom a medzi žiakmi navzájom. Vzniká tak akýsi **podporný systém** (v angličtine scaffolding), vďaka ktorému môže žiak postupne a priebežne rozvíjať svoje spôsobilosti, ktoré sú v štátnom vzdelávacom programe vymedzené ako **gramotnosti, metakognícia a charakter**. Prebieha

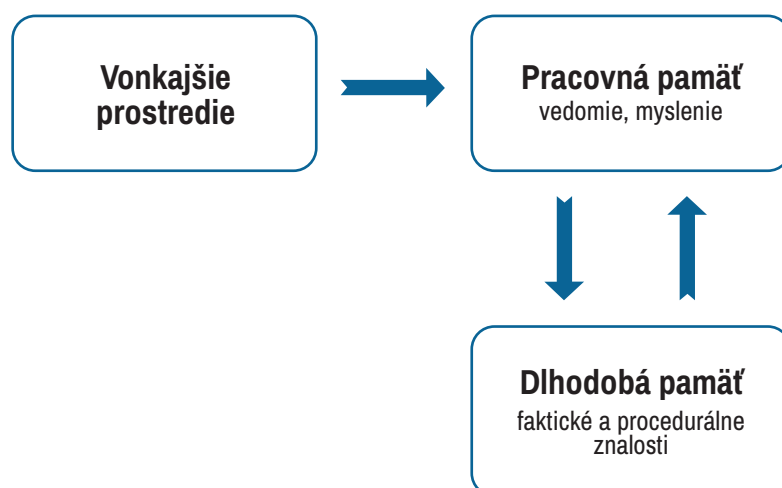
to prostredníctvom otázok, vyslovovaním hypotéz a prognóz týkajúcich sa ďalšieho postupu pri riešení úlohy, kým žiak dospeje do zóny aktuálneho rozvoja, keď si s úlohou dokáže úspešne poradiť sám. Takto sa vyučovanie stáva procesom, v ktorom učiteľka/učiteľ neučí, ale vytvára **príležitosti k učeniu sa** žiakov ich vlastnou aktivitou.

2. 2. 2 Ako sa žiaci učia

Ak hovoríme o tom, že súčasná didaktika nekladie dôraz na učenie ako činnosť učiteľky/učiteľa na vyučovaní, ale na učenie sa ako činnosť žiakov pri osvojovaní si nových vzdelávacích obsahov, je dôležité, aby sme si uvedomovali, **ako sa vlastne žiaci učia**.

Profesor psychológie Daniel Willingham napísal na túto tému vynikajúcu knihu s názvom *Prečo žiaci nemajú radi školu?* (len v angličtine – *Why don't students like school?*, 2021). V nej objasňuje, čo je pre učiteľky a učiteľov dôležité o tomto procese vedieť z pohľadu učiaceho sa žiaka. Vytvoril jednoduchú schému fungovania ľudského mozgu vo vzťahu k procesom učenia sa.

Schéma 3: Willinghamova schéma priebehu procesu učenia sa



Učiteľka/učiteľ ako činiteľ vonkajšieho prostredia vytvára pre žiakov pedagogické zmyslové, pocity, verbálne a myšlienkové podnety, ako aj problémové úlohy, ktoré čakajú na riešenie. To, na čo práve v súvislosti s tými podnetmi žiaci myslia, sa realizuje v **pracovnej pamäti**, kde sídli aj časť vedomia a mysle. Tu sa vonkajšie podnety zo strany učiteľky/učiteľa, s ktorými žiak pracuje, dočasne uchovávajú v **krátkodobej pamäti**. Napríklad učiteľka/učiteľ povie vetu, ktorú si majú žiaci zapísať, musia si ju teda zapamätať aspoň dovtedy, kým si ju zapíšu. Ak by sa s týmito podnetmi nič viac nedialo, nastala by situácia „jedným uchom dnu a druhým von“. To sa často stáva, ak sa učiteľka/učiteľ uspokojí s reprodukováním (replikáciou) ním vyslaného podnetu (informácie). To však nie je skutočné učenie sa.

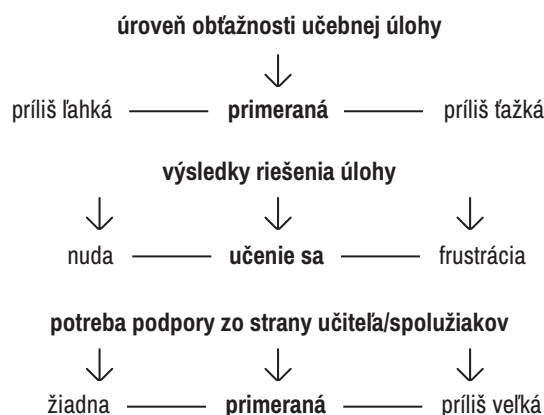
Ako sme už spomínali v súvislosti s prácou L. S. Vygotského, učenie sa nikdy nezačína z prázdneho miesta. Jednoducho povedané, to, čo je uložené v krátkodobej pamäti, ešte nie je naučené, teda osvojené. K tomu musí ešte nastať **kombinácia** informácií z **krátkodobej pamäti** s tými, ktoré boli už predtým uložené v dlhodobej pamäti. Pracovná pamäť teda slúži ako tzv. mixér informácií z krátkodobej a **dlhodobej pamäti**, vďaka čomu vzniká nová kvalita, niečo nové naučené, čo sa ukladá do štruktúry dlhodobej pamäti a tak ju obohacuje.

Dlhodobá pamäť funguje ako rozsiahly sklad, v ktorom si uchovávame naše faktické poznatky o svete, ako aj **procedurálne poznatky** o tom, čo treba robiť, keď... Tieto komponenty dlhodobej pamäti sú mimo nášho uvedomenia si do tej chvíle, kým ich na základe nejakého podnetu nepotrebuje. Vtedy vstupujú do priestoru pracovnej pamäti a nášho uvedomenia. Skutočné učenie sa nastáva vtedy, keď pod vplyvom vonkajších podnetov dochádza v pracovnej pamäti ku **kombinácii vonkajších podnetov s faktickými a procedurálnymi znalosťami** novým spôsobom. Vedieť, ako takúto novú kombináciu uskutočniť (metakognícia), je predmetom učenia sa.

Z uvedeného vyplýva, že úlohou učiteľky/učiteľa je produkovať také podnety, ktoré vedú k uvedeným procedúram vo vedomí žiakov. Tieto podnety sa v didaktike nazývajú **učebné úlohy**, ktoré majú žiaci riešiť a tak si osvojovať nové učivo, teda učiť sa. Aby boli učebné úlohy účinné, mali by spĺňať minimálne dve **podmienky**:

1. Z pohľadu teórie L. S. Vygotského (2004) by mali byť **v zóne najbližšieho rozvoja** žiaka. Čo to znamená, jednoducho objasňuje nasledovná schéma.

Schéma 4: Úroveň obťažnosti učebnej úlohy



Úroveň obťažnosti učebnej úlohy by mala byť primeraná. To znamená, že by mala byť formulovaná tak, aby ju žiaci nevnímali ani ako príliš ľahkú, teda nudnú, ale ani príliš ťažkú, vyvolávajúcu úzkosť a frustráciu zo zlyhania v zmysle teórie M. Csikszetmihalyiho o optimálnom prežívaní. Žiak by mal mať istotu, že učiteľka/učiteľ a spolužiaci mu poskytnú dostatočnú podporu, vďaka ktorej môže dospieť k úspešnému vyriešeniu učebnej úlohy, a tak sa naučiť, osvojiť si niečo nové, a to aj prostredníctvom hľadania nápravy chýb, ktorých sa dopustil.

2. Z pohľadu uvedenej teórie by sa mal uplatniť efekt tzv. **afektívneho filtra** (Toku-hama-Espinosa, 2011). Afektívny filter je odpoveďou na otázku: Prečo niekedy v pracovnej pamäti dochádza k mixovaniu informácií z krátkodobej a dlhodobej pamäti, teda k učeniu sa, a inokedy nie? Je to závislé od toho, aký je **emocionálny vzťah ku konkrétnemu obsahu učiva**, ktorý prichádza ako podnet zvonka – od učiteľky/učiteľa, teda k procesu a podmienkam jeho osvojovania zo strany učiaceho sa žiaka, kam nesporne patrí aj osobnosť učiteľky/učiteľa. Jednoducho povedané, to, či dôjde k mixovaniu vstupov z krátkodobej a dlhodobej pamäti v priestore pracovnej pamäti, rozhodujúcim spôsobom závisí od pozitívneho emocionálneho naladenia žiaka. Takéto pozitívne emocionálne naladenie predstavuje kľúčový **motivačný faktor** pre učenie sa ako aktívnu činnosť žiaka. Je to vnútorná sila, ktorá poháňa žiaka ku konkrétnej činnosti, aby tým uspokojil svoje potreby a svoju zvedavosť. Preto vôbec nie je jedno, ako žiak vníma svoju učiteľku/svojho učiteľa, ako ona/on navodí pedagogickú situáciu, ktorá má vyvolať učenie sa, do akej miery umožní žiakovi **rozhodovať sa o svojej aktivite** pri riešení učebnej úlohy, aká je celková **emocionálna a sociálna klíma a atmosféra v triede**. To všetko je centrálnym ukazovateľom pedagogického majstrovstva učiteľky/učiteľa a podmienkou úspešného učenia sa žiakov. Keďže náš mozog, ako píše T. Tokuhamu-Espinosa (2011), nie je dizajnovaný na myslenie, ale na prežitie, je na učiteľke/učiteli, aby vytvorila/vytvoril také podnety, ktoré budú dostatočne motivovať žiakov k mysleniu, a teda k učeniu sa. Rozhodujúcim motivačným faktorom učenia sa žiakov nie je to, čo na vyučovacej hodine robí učiteľka/učiteľ, ale to, čo umožní robiť svojim žiakom.

2.3 Obsah učiva, didaktický cieľ a didaktické postupy

Učiteľky/učitelia vo vzťahu k svojej práci často hovoria o konkrétnom časovom období (napr. školskom roku, polroku a pod.) ako o úspešnom či menej úspešnom na základe toho, či stihli, resp. nestihli prebrať všetko predpísané učivo. Myslia pritom na tematické celky a témy, ktoré boli na dané obdobie v konkrétnom predmete vymedzené v učebných osnovách a v tematických plánoch. Prebrať učivo, teda odučiť, však v skutočnosti nemusí vždy znamenať aj naučiť. Ak by sme to chceli veľmi zjednodušiť, tak prebrať/odučiť učivo znamená, že učiteľka/učiteľ učivo vysvetlila/vysvetlil, žiaci si z nového učiva urobili poznámky, prečítali text z učebnice, učiteľka/učiteľ objasnila/objasnil nové pojmy atď. Potom zadala/zadal žiakom to, čo sa majú na domácu úlohu naučiť, a na začiatku ďalšej hodiny to vyskúšala/vyskúšal. Takéto poňatie vyučovania však nesie v sebe dve úskalía.

Prvé úskalie spočíva v tom, že vyučovacia hodina je takto iba akousi prípravou na učenie sa žiakov, ktoré má následne prebehnúť až doma. Úspešnosť domáceho učenia sa žiakov je potom závislá od dvoch okolností:

1. Koľko si žiaci zapamätali z vyučovacej hodiny, ako dávali pozor a ako to dokážu za pomoci poznámok a učebnice čo najvernejšie reprodukovať.
2. Akú dostanú domácu pomoc od rodinných príslušníkov pri objasnení toho, čomu nerozumejú. Zároveň aj od dôslednosti rodičov pri vyžadovaní disciplíny potrebnej na dôkladnú prípravu na vyučovanie.

V takto poňatom prístupe k vyučovaniu sú **procesy učenia** (činnosť učiteľky/učiteľa) a **učenia sa** (činnosť žiaka) poňaté ako dva síce navzájom súvisiace, ale samostatné procesy. A to je v rozpore so súčasným poňatím vyučovania opísaného vyššie.

Druhé úskalie sa skrýva v tom, ako učiteľky/učitelia rozumejú pojmom vzdelávacie obsahy a obsah učiva. Tieto kategórie totiž často stotožňujú s tematickými celkami a témami zaradenými do učebných osnov a učebníc. V skutočnosti je to ale trochu zložitejšie.

Vzdelávacie obsahy (obsah vzdelávania) je široký pojem, ktorý zahŕňa všetko to z kultúry človečenstva, čo spoločnosť požaduje od jednotlivca v záujme jeho úspešného začlenenia sa do jej života. Sprostredkovanie obsahu vzdelávania nemusí spoločnosť realizovať výlučne v škole, ale v školskom prostredí dostáva konkrétnu podobu ako **obsah učiva**. Obsah učiva je to, **čo sa majú žiaci v priebehu vyučovania naučiť, čo si majú osvojiť a čo majú zažiť a skúsiť**. K tomu je potrebné, aby tieto obsahy boli nejako žiakom sprostredkované. Uskutočňuje sa to prostredníctvom vybraných tematických celkov a tém. Tematický celok a konkrétna téma je to, **o čom** sa žiaci na vyučovacích hodinách učia, nie však nevyhnutne to, až na malé výnimky, **čo/čomu** sa majú naučiť. Preto nemožno stotožňovať tému, teda o čom sa učia, s obsahom učiva, teda s tým, čo sa učia. Výber obsahu učiva pre konkrétnu tému je spravidla vedený úsilím o uplatnenie **princípu exemplárnosti** (k tomu viac Kaiser, Kaiserová, 1993). Čo to znamená?

Spoločensko-historická skúsenosť ľudstva nadobudla v 21. storočí obrovské rozmery. Akokoľvek sa na to pozeráme, v škole nie je možné učiť všetko, čo je obsiahnuté v tejto skúsenosti. Preto sa pri kurikulárnej tvorbe vyberajú ako obsah učiva iba tie prvky všeľudského poznania, ktorých osvojenie umožňuje na individuálnej úrovni ďalej prenikať s porozumením do spleťtého súboru toho, čo ľudstvo vo svojich dejinách poznalo a čo skúsilo. Hovoríme o takom obsahu učiva, ktorý má **exemplárny charakter**. To znamená, že napriek nevyhnutnosti redukovať rozsah ľudského poznania a skúsenosti v škole na zvládnuteľnú mieru musíme dbať na to, aby sme nepriamo pokryli oveľa širšie spektrum vedomostí, schopností a zručností, než aké vyplýva zo zoznamu tém, ktorými sa treba v škole zaoberať (Kaiser, Kaiserová, 1993).

Exemplárnosť učiva sa môže realizovať dvomi spôsobmi, keď:

- jeden prípad je názorným príkladom, exemplom, pre **iné podobné prípady** (stavba tela mačky domácej ako exemplum pre stavbu tela iných živočíchov – podobnosť a rozdielnosť, delta Dunaja ako príklad pre vznik delty na Níle a pod.),
- jeden prípad je názorným príkladom pre **vyvodenie** nejakej **všeobecnosti**, to znamená, že je vyjadrením zvláštneho a všeobecného (vypestovanie rastlinky v črepníku ako názorný príklad toho, čo rastliny potrebujú pre svoj život, bolševická revolúcia v Rusku v roku 1917 ako príklad štruktúry spoločenských konfliktov).

To, čo sa žiaci naučia na exemplárnom príklade, sa potom prenáša na podobné obsahy alebo postupy. Tento prenos však nie je automatický, aj to sa treba naučiť. Je to jedna z kľúčových úloh vzdelávacieho procesu. Nie je preto náhodné, že v dobre fungujúcich školských systémoch tendencie tvorby kurikula smerujú k redukcii počtu tém v predmetoch a vo vzdelávacích oblastiach. Dôraz sa kladie na dobrý výber exemplárnych príkladov sprostredkovaných nejakou konkrétnou témou a následným

prenosom (transferom) naučeného na ďalšie podobné obsahy a postupy. Redukcia počtu tém tak neznamená redukciu obsahu učiva, práve naopak, vytvára priestor pre tzv. **hlbkové učenie sa** (Fullan, Quinn, McEachen, 2017). Vďaka nemu si žiaci osvojujú nielen konkrétne fakty, ale aj vzťahy medzi nimi, z toho dokážu vyvodzovať zovšeobecnenia a vnímať problémy, ktoré im učebné úlohy predostierajú, a hľadať tvorivé spôsoby ich riešenia, na základe čoho potom môžu rozvíjať aj vlastné metakognitívne spôsobilosti.

Tu je potrebné upozorniť, že za určitých okolností sa aj téma môže stať zároveň obsahom učiva. Tento prípad nastáva, ak nejde o exemplárne učivo, ale o niečo, čo je jedinečné, neprenosné na iné príklady. Spravidla sú to základné stavebné prvky poznania, a preto reprezentujú len jav samotný (vybrané slová, tvar písmen a číslíc, ročné obdobia, označenie chemických prvkov a pod). V takomto prípade môžeme hovoriť o **fundamentálnom (základnom) učive**.

Profesijná zdatnosť učiteľky/učiteľa spočíva aj v tom, že **vie rozlíšiť medzi exemplárnym a fundamentálnym učivom**. Je to z pohľadu učenia sa žiakov veľmi dôležité, lebo od toho sa odvíjajú učebné postupy žiakov pri osvojovaní nového učiva.

Ak učiteľka/učiteľ identifikuje **učivo ako exemplárne**, vedie žiakov k tomu, aby s využitím toho, čo sa naučili na jednom konkrétnom príklade, **experimentovali** pri riešení nových učebných úloh a hľadali pomocou exempla ich správne riešenia. Ak sa na príklade vytvárania delty Dunaja naučili, ako takýto jav vzniká, hľadajú analogické riešenia pri tvorbe delty Nílu, Mississippi či Amazonky s tým, že u každej rieky musia zohľadniť aj miestne geografické špecifiká. Učivo sa opakuje rozličnými spôsobmi.

Ak učiteľka/učiteľ identifikuje **učivo ako fundamentálne**, žiaci potom **precvičujú** dokonalé osvojenie učiva jeho opakovaným používaním. Ak sa prvák naučil písať a čítať písmeno L, l, ďalej si jeho osvojenie precvičuje písaním písmen v slovách na správnom mieste, ich identifikáciou v rozmanitých slovách v tlačenom texte a pod. Učivo sa opakuje systematicky, ale nie mechanicky. V oboch prípadoch však vidíme, že obsah učiva je niečo iné alebo viac, než je téma, prostredníctvom ktorej si ho žiaci osvojili.

2. 3. 1 Čo si majú žiaci na vyučovaní osvojiť

Ak konkrétnu tému nie je vždy možné stotožniť s obsahom učiva, vzniká otázka: *Čo možno považovať za obsah učiva?* V tomto smere dlhodobo v didaktike prevládali dva protikladné krajné pohľady.

Jeden vnímal obsah učiva (širšie aj vzdelávacie obsahy) vo svetle didaktického princípu orientácie na vedu tak, že sa usiluje kurikulum konkrétneho vyučovacieho predmetu vystavať na základe členenia a špecializovaných postupov vednej disciplíny, ktorá sa viaže na daný predmet. Tu je podstatné **osvojovanie vedeckých pojmov, faktov, definícií a procedúr**.

Druhý pohľad, rovnako verný princípu orientácie na vedu, však namiesto zvládnutia vednej disciplíny preferuje zvládanie životných situácií. To je možné vďaka **kompetenciám**, ktoré by si žiaci v škole mali osvojovať. Kľúčové je, aby sa žiaci v škole naučili samostatne a kriticky myslieť, rozhodovať sa, konať a riešiť zložité problémy. Obsa-

hom učiva sa stávajú **procesy**, vďaka ktorým si žiaci takéto kompetencie osvojujú. Osvojovanie faktov a pojmov už nie je podstatné, platí tu známe „to sa dá ľahko vyhľadať na internete“.

Vo vzťahu k základnému vzdelávaniu však ani jeden z týchto pohľadov sám osebe už nie je aktuálny. Vo svetle toho, čo sme už v tomto texte objasnili, sa v súčasnosti preferuje taký pohľad na obsah učiva, ktorý ho vníma ako obsah aktívny. **Aktívny obsah učiva** na jednej strane zabezpečuje uchovanie kultúrnych kontextov, do ktorých dieťa aj ako žiak vrastá a v ktorých bude existovať. Táto stránka obsahu učiva umožňuje žiakovi, aby vedel stále viac a stále lepšie o tom, čo je už dané. Na druhej strane zároveň v procesoch aktívneho učenia sa vznikajú u žiaka kognitívne zmeny, teda reorganizácia toho, čo je uložené v dlhodobej pamäti, ktorá vytvára predpoklady pre aktívne a tvorivé zvládanie životných situácií (o tom viac Slavík, Janík, Kohout a kol., 2021).

Preto je veľmi dôležité, aby učiteľka/učiteľ uvažujúca/uvažujúci o tom, ako bude prebiehať nasledujúca vyučovacia hodina (projektovanie vyučovania), myslela/myslel v prvom rade na to, čo naplánovaná téma ponúka žiakom, teda čo by sa v jej rámci mohli naučiť, čo by si mohli osvojiť, skúsiť a zažiť. A to bez ohľadu na to, o ktorý predmet ide. Obsah učiva totiž nie je daný, ten **vytvára učiteľka/učiteľ**. Samozrejme, nerobí to svojvoľne, ale s ohľadom na požiadavky vymedzené v kurikule a s ohľadom na špecifiká žiakov, pre ktorých daný obsah pripravuje. Každý dobre vymedzený obsah učiva by preto mal obsahovať tri komponenty:

1. **Vecný obsah** – fakty, pojmy a zovšeobecnenia (napr. jav, pravidlo, poučka, vzorec, značka, symbolika atď.), ktoré by mali byť zapamätané a pochopené. Vecný obsah (o čom sa žiaci učia) predstavuje okruh zložiek kultúry (to, čo už je dané) osvojovaných na úrovni vedomostí. Vychádzajú z tematického celku a konkrétnej témy vymedzenej v obsahovom štandarde a v učebných osnovách.
2. **Činnostná a skúsenostná oblasť** – tvorí ju osvojovanie zručností, postupov, procesov a návykov, ako aj rozvíjanie schopností žiakov. Je to zároveň oblasť rozvoja kognitívnych procesov (učenie sa, myslenie, poznávanie, predstavivosť atď.), ide o rozvoj zbehlosti a obratnosti pri vykonávaní určitých poznávacích a tvorivých činností na základe vedomostí. Kým vecný obsah poukazuje na to, o čom sa žiaci učia, činnostná a skúsenostná oblasť sa vzťahuje na to, čomu sa žiaci učia, čo môžeme vo všeobecnosti označiť ako osvojovanie si spôsobilostí.
3. **Hodnotová oblasť** – postoje žiakov k tomu, o čom sa učia, čomu sa učia a ako sa to učia. V hodnotovej oblasti sa formuje ich hodnotiaci vzťah k realite. Osvojujú si schopnosti posúdiť, čo je dobré/zlé, pekné/nepekné, vhodné/nevhodné, želané/neželané, kvalitné/nekvalitné, prospešné/neprospešné, funkčné/disfunkčné... Osvojujú si sústavu noriem a vzťahov k svetu (postoje a hodnotová orientácia), rozvíjajú svoje charakterové vlastnosti (napr. vytrvalosť, ochota spolupracovať, dôslednosť, zodpovednosť a pod.), emócie a vôľové vlastnosti.

V pedagogickej realite (vo vyučovaní) **nemožno tieto tri komponenty obsahu učiva od seba oddeliť**, realizujú sa vo vzájomnej závislosti a v súhre v procesoch učenia a učenia sa. Je však dôležité, aby učiteľky a učitelia nezabúdali na tieto komponenty, keď uvažujú nad tým, čo budú nasledujúci deň na vyučovacej hodine učiť a aké ciele pritom budú sledovať.

2. 3. 2 Didaktické ciele

Ak je obsah učiva to, čo sa majú žiaci naučiť, čo si majú osvojiť v priebehu vyučovania, tak cieľom je, aby sa vymedzený obsah učiva naučili, aby si ho osvojili. Ak sa na túto problematiku pozeráme z uvedeného pohľadu, vzniká otázka: *Aký je rozdiel medzi obsahom učiva a didaktickým cieľom?* Odpoveď je v princípe veľmi jednoduchá. Kým **obsah učiva** vymedzuje, **čo** sa má žiak **naučiť**, čo si má **osvojiť**, **cieľ** vymedzuje, na akej kvantitatívnej a kvalitatívnej úrovni má potom preukázať výsledky učenia sa v tomto konkrétnom prípade.

Presnejšie – **didaktický cieľ** je vymedzenie toho, na akej úrovni, za akých podmienok a v akom kontexte má byť učivo žiakmi osvojené (osvojované), prípadne na akej úrovni, za akých podmienok a v akom kontexte má byť učivo predmetom skúsenosti a prežívania žiakov.

Takto poňatý didaktický cieľ predstavuje učiteľkino/učiteľovo očakávanie vo vzťahu k učeniu sa žiakov. Spôsobilosť vymedziť didaktické ciele je profesijnou charakteristikou učiteľky/učiteľa a je určené všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania, výkonovým štandardom viažucim sa na konkrétny obsah učiva (obsahový štandard) v danej téme a potenciálom žiakov tieto štandardy naplniť. Nezanedbateľná je skutočnosť, ako učiteľka/učiteľ pozná všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, obsahový a výkonový štandard a svojich žiakov. Je to dôležité preto, aby boli didaktické ciele v súlade so všeobecnými cieľmi, obsahovým a výkonovým štandardom a aby boli situované do zóny najbližšieho rozvoja žiakov. To znamená aby boli dostatočne náročné, ale žiakmi, síce v určitom kvantitatívnom a kvalitatívnom rozpätí, zvládnuteľné (pozri Schéma 5).

Didaktické ciele si učiteľka/učiteľ nestanovuje vo vzťahu k sebe, teda čo ja, učiteľka/učiteľ, chcem dosiahnuť, ale vo vzťahu k **očakávaniam**, ktoré má **smerom k svojim žiakom**. Dobrou pomôckou je, keď si v rámci projektovania vyučovania učiteľka/učiteľ premietne stanovený didaktický cieľ do reči žiakov. Čo teda čakáva, že by si žiaci na konci vyučovacej hodiny, resp. vyučovacieho celku, mohli k tomu, čo sa naučili, zažili, skúsili, sami povedať. Pre priblíženie uvádzame príklad vzťahujúci sa na druhý cyklus:

Na dnešnej hodine som si prečítal/-a zaujímavý článok o vynálezcovi a vynáleze kníhtlače. Naučil/-a som sa, čo je to kníhtlač a kto ju vynášiel. Dokázal/-a som sám/sama vyhľadať všetky cudzie slová v slovníku a zostaviť osnovu príbehu. Vo dvojiciach sme vymýšľali, ako by mohol príbeh pokračovať. Dobré sa mi pracovalo vo dvojici s mojím spolužiakom. Priateľská pomoc je veľmi dôležitá pre naše šťastie.

Takto vymedzený didaktický cieľ pre konkrétnu vyučovaciu hodinu obsahuje 3 komponenty obsahu učiva a úroveň ich zvládnutia:

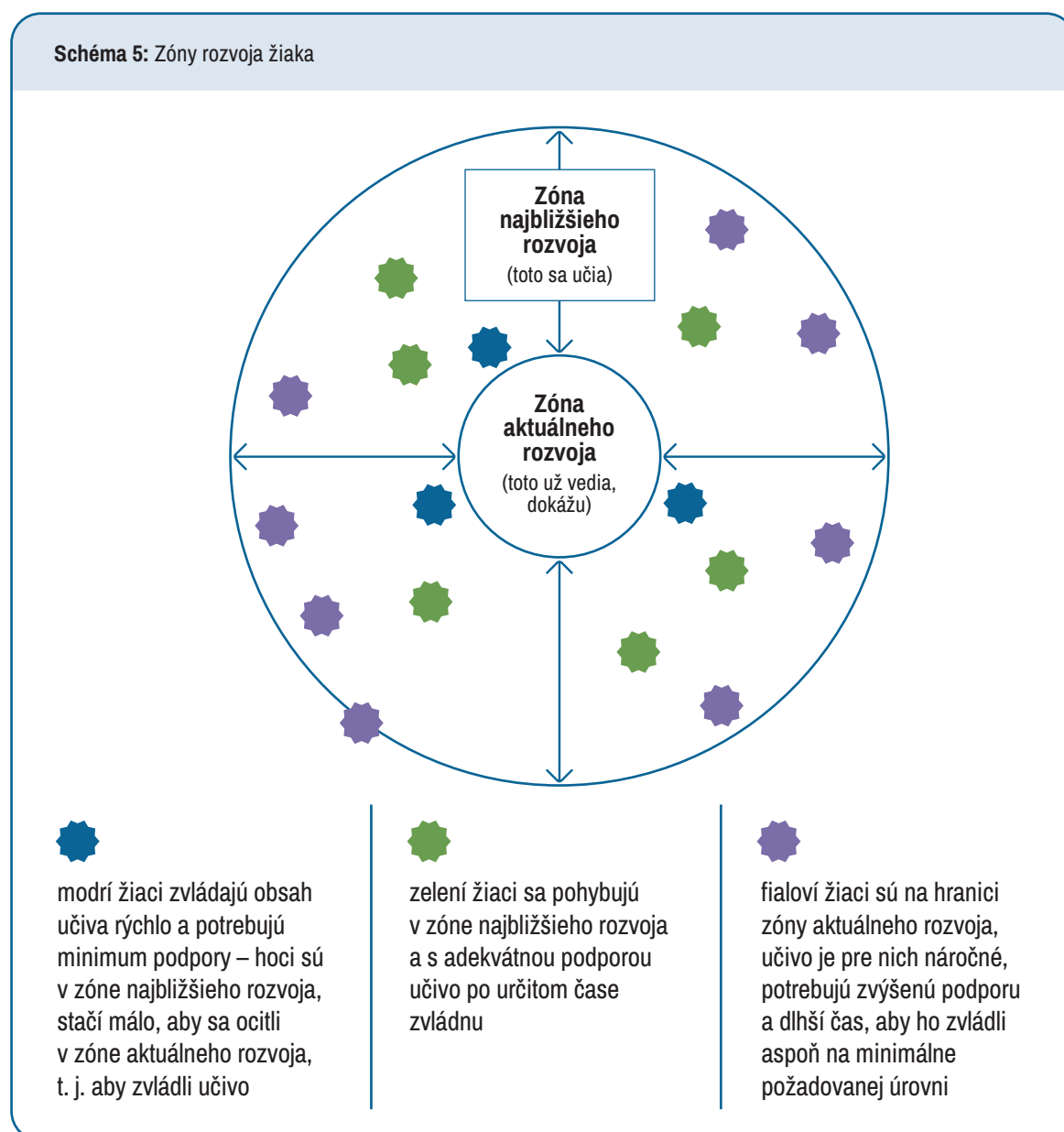
1. **Vecný obsah:** vynálezca, kníhtlač, vynálezca kníhtlače, význam cudzích/neznámych slov/pojmov.
Úroveň zvládnutia: podmienky – samostatne; kvalita – zapamätanie a porozumenie.
2. **Činnostná a skúsenostná oblasť:** čítanie s porozumením, orientácia v texte, vyhľadávanie cudzích/neznámych slov/pojmov, zostavenie osnovy príbehu, práca vo dvojici, tvorivá práca – vymýšľanie.
Úroveň zvládnutia: samostatne, kooperáciou vo dvojici.

3. **Hodnotová oblasť:** vzbudenie záujmu o čítanie (zaujímavý článok), pozitívny vzťah k spolupráci a ocenenie priateľských vzťahov.

Úroveň zvládnutia: preukazuje záujem, dokáže spolupracovať, vie verbálne i nonverbálne vysloviť ocenenie a poďakovanie.

Ako vidno aj z uvedeného príkladu, miera zastúpenia jednotlivých komponentov v didaktickom ciele je rozmanitá, závislá od konkrétneho predmetu, tematického celku, ale aj od generačných, vývinových a individuálnych špecifik žiakov. Ak si učiteľ/ka/učiteľ pri projektovaní vyučovania takto premietla/premietol vo svojej mysli didaktický cieľ, pristupuje k jeho operacionalizácii. To znamená, že začne uvažovať o **učebných úlohách**, ktoré budú žiakov podnecovať k takým učebným činnostiam (operácie), ktoré budú smerovať k naplneniu vymedzeného cieľa v organizačných štruktúrach podporujúcich učenie sa žiakov.

Schéma 5: Zóny rozvoja žiaka



2. 3. 3 Projektovanie vyučovania

Projektovanie vyučovania je jednou z kľúčových kompetencií dobrej učiteľky/dobrého učiteľa. Uskutočňuje ho v čase prípravy na vyučovanie, keď si v mysli premietas**cenár vyučovacej hodiny** na základe vytýčeného obsahu učiva a didaktického cieľa. I napriek tomu, že ide o tvorbu scenára priebehu vyučovania, nie je to lineárny proces, ale má **komplexnú povahu**. Učiteľka/učiteľ vo svojich úvahách robí **kroky dopredu a dozadu**, upravuje svoje predchádzajúce rozhodnutia o vyučovaní a tak postupne konštruuje svoju predstavu o obsahoch, cieľoch a procesoch pripravovanej hodiny či vyučovacej jednotky. Keď predstúpi pred žiakov, má jasno v tom, čo je obsahom učiva, na akej úrovni a za akých podmienok bude žiakmi osvojené a akými procesmi k tomu žiaci dospejú. Táto vcelku jasná, ale rámcová predstava jej/mu potom umožňuje aktuálne prispôbovať reálny priebeh vyučovania v súlade s podnetmi a reakciami žiakov tak, aby sa nestratil zreteľ na vymedzený obsah učiva a stanovené ciele.

V predchádzajúcich častiach tohto textu sme viackrát zdôrazňovali, že súčasná didaktika mení pohľad na priebeh vyučovania tak, že **dôraz** kladie nie na vyučovaciu činnosť učiteľky/učiteľa, ale na **proces učenia sa žiakov**, ktorý poníma ako ich aktívnu myšlienkovú, sociálnu, resp. psychomotorickú činnosť. Preto je potrebné uviesť, že v slovenských podmienkach ešte pomerne často zaužívaný scenár vyučovania založený na tzv. fázach vyučovacieho procesu – **motivačná, expozičná, fixačná a diagnostická**, je už niekoľko desaťročí **prekonaný**. Je totiž založený na myšlienke, že učenie sa je mechanický proces, v rámci ktorého sú žiaci pasívnym prijímateľom podnetov od učiteľky/učiteľa, ktoré si potom osvojujú jeho opakovaním. Dnes už vieme, že je to trochu ináč.

Vyučovanie je veľmi dynamický a nie vždy dopredu jednoznačne predvídateľný proces vzájomného spolupôsobenia učiteľky/učiteľa a žiakov. Nie je to tak, že na začiatku vyučovania sú žiaci vďaka impulzu učiteľky/učiteľa motivovaní, teda otvorení prijímať jej/jeho výklad nového učiva, ktoré si potom precvičovaním osvoja. **Vyučovanie** v súčasnom poňatí tvorí učiteľkou/učiteľom navodený **sled pedagogických situácií**. Každá má určitú pedagogickú funkciu a ich zmyslom je, aby prostredníctvom sociálnych, poznávacích, tvorivých a reflektívnych aktivít dochádzalo u žiakov k pozitívnym zmenám v ich vnútornej psychickej vybavenosti – **k učeniu sa**.

Cieľom takto poňatého vyučovania je podľa Helusa (1979) vyzbrojiť žiakov takými poznatkami o svete, takými programami pohybovej a rozumovej činnosti (zručnosťami a spôsobilosťami), takými citmi, záujmami a postojmi, osobnými vlastnosťami a seba-poňatím, ktoré by stále znižovali ich potrebu vonkajšieho riadenia a pedagogického pôsobenia. Teda aby sa zo zóny najbližšieho rozvoja vlastnou aktivitou dostali do zóny aktuálneho rozvoja a tak umožnili pokračovanie vzdelávacieho procesu v tom najširšom zmysle.

Ani sled pedagogických situácií vo vyučovacom procese však nie je ničím chaotickým a neštruktúrovaným. Má svoju **úvodnú časť**, **hlavnú časť**, ktorá zohráva v učení sa žiakov kľúčovú úlohu, a **záverečnú časť**.

A) Úvodná časť

Nazvime ju **naladenie**, je to prvotné upriamenie pozornosti žiakov na danú tému, na problematiku či úlohu, ktorú budú riešiť. Často sa odporúča, aby vyučujúci v tejto časti oboznámili žiakov s cieľom vyučovania. To však môže mať svoje úskalia, ktoré spočívajú jednak v tom, že ak je cieľ dobre stanovený, žiaci mu nebudú rozumieť, veď cieľom je osvojenie nového učiva, a zároveň sa stráca čaro z možnosti objavovania. Takže radšej naladiť žiakov na ich úlohu v podobe problému, otázky, predpokladu typu čo by sa stalo, keby... a pod. V tejto časti žiaci dostávajú priestor na **vytvorenie osobného rámca pre danú tému** (čo si myslím ja, ako to chcem ja, čo o tom viem ja, ako sa mi to páči, čo by som navrhoval a pod.). Učiteľka/učiteľ diagnostikuje, čo už žiaci vedia, čo zažili a skúsili, aké majú názory a postoje, prekoncepty i predsudky vo vzťahu k plánovanému obsahu učiva a cieľom, a podľa potreby modifikuje svoj scenár. Vzbudzuje záujem žiakov ako predpoklad pre ich ďalšiu aktívnu prácu v ďalšej časti vyučovania. Nepovažuje to však za nejaký motivačný impulz, ktorý by mal žiakom vydržať počas celej vyučovacej hodiny.

B) Kľúčová časť

Je vyplnená procesmi **aktívneho učenia sa žiakov**. V tejto časti prebieha aktívna činnosť žiakov smerujúca k osvojovaniu obsahu učiva. Učiteľka/učiteľ navodzuje pedagogické situácie, v rámci ktorých žiaci riešia rôzne **učebné úlohy**. Konštrukcia učebných úloh rešpektuje potrebu **diferenciácie a individualizácie** procesov učenia sa (pozri časť 2.3.2.). Učiteľka/učiteľ dbá na komplexnosť a celosťnosť rozvoja žiakov. Kombinuje učebné úlohy a činnosti žiakov tak, aby boli proporcionálne zastúpené činnosti žiakov orientované na:

- **výkon** a zvyšovanie ich výkonnosti (zapamätanie, rýchlosť, tvorivé nápady a pod.),
- **pozitívne zážitky** žiakov z vlastného individuálneho alebo skupinového učenia sa (objavovanie, skúmanie, prekonávanie prekážok, nachádzanie nových riešení, „aha“ efekt a pod.),
- **prežívanie** učebných situácií, rozvíjanie medziosobných vzťahov, komunikácie, prosociálnych spôsobilostí (kooperatívna práca, práca v skupinách, pomoc druhým, diskusia o možných riešeniach úloh a pod.).

Učebné úlohy predstavujú **operacionalizáciu didaktického cieľa**. To znamená, že každá z nich sleduje osvojovanie niektorého komponentu obsahu učiva tak, aby to zodpovedalo v cieľi stanovaným požiadavkám a očakávaniam. Ani radenie pedagogických situácií a učebných úloh nie je náhodné, ale sleduje **didaktické stratégie**, ktoré učiteľka/učiteľ považuje za najvhodnejšie pre dané učivo a cieľ.

S určitým zjednodušením môžeme hovoriť o kombinácii **induktívnych a deduktívnych stratégií**, ktoré môže učiteľka/učiteľ aplikovať ako pri navodzovaní pedagogických situácií, ale aj ako myšlienkové operácie, ktoré budú žiaci používať pri riešení učebných úloh.

Ak má učebná úloha zodpovedať požiadavke komplexnosti, mala by **spĺňať niekoľko podmienok** (podľa Helus a kol., 1979):

1. **Navodí záujem** o poznanie, vystupňuje potreby žiakov poznávať (motivácia) a tak uvádza do chodu poznávaciu činnosť (učenie sa). Aby učebná úloha aktivizovala poznávaciu činnosť, musí byť primerane náročná (zóna najbližšieho rozvoja). Záujem žiakov môže zvyšovať tým, že bude (Berlyne, Frommer, 1966):
 - prinášať pre žiakov niečo prekvapivé, nové, bude uvedená zaujímavým spôsobom,
 - vyvolávať určité pochybnosti u žiakov a z toho vyplynie potreba preskúmať, zistiť, čo je/nie je pravda, čo je /nie je správne a pod.,
 - vytvárať tzv. kognitívnu neistotu – postavenie problému, ktorý môže mať viac odpovedí, pričom žiaci uvažujú, ktorá z nich je správna,
 - predstavovať výzvu svojou obťažnosťou a náročnosťou,
 - predstavovať alebo nieť vo svojom znení nejaké rozpory, očividné protiklady, paradoxy, ktoré vedú k záujmu riešiť problém.

Ide tu teda o znenie úlohy, o to, ako je úloha/činnosť, ktorú idú žiaci vykonávať, prezentovaná učiteľom. Je dôležité, aby mala určitý **emočno-motivačný náboj**. Motivačne najlepšie pôsobia tzv. **problémové úlohy**, ktoré žiakov priťahujú svojím obsahom. Ale záujem o úlohu u rozmanitých žiakov sa môže odvíjať aj od rozmanitých **kontextov** prezentovanej úlohy: ich **obsahu** (stroje – to ma baví), akú bude mať žiak **sociálnu pozíciu** pri ich riešení (napr. vedúci skupiny a pod.), aké budú **emocionálne väzby** medzi učiacimi sa (napr. žiak rieši úlohy spolu s kamarátom), aké **činnosti** sa budú vykonávať pri riešení úlohy, aké sú očakávané **výsledky** (napr. žiak má možnosť zistiť niečo nové, niečo vyriešiť).

2. **Rozvíja kognitívne** (poznávacie) i **nonkognitívne** (sociálne, emocionálne, motorické) **spôsobilosti** žiakov. Je tam rovnováha medzi učebnými činnosťami žiakov smerujúcimi k rozvoju pamäti, vnímania, porozumenia a vyšších kognitívnych funkcií (Bloomova taxonómia – aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie, tvorivosť). Umožňuje rozvíjanie komunikačných zručností a sociálnych interakcií žiakov medzi sebou a s učiteľkou/učiteľom. V správne nastavenej učebnej úlohe ide nielen o to, aby žiaci dosiahli určité výsledky, ale aby sa naučili, akými prostriedkami a procesmi k takýmto výsledkom dospieť. Podľa toho potom môžu byť **učebné úlohy**:
 - **úplne vymedzené** (obsahujú všetky podmienky pre ich riešenie – učiteľ presne vymedzí, čo žiaci majú robiť, ako postupovať),
 - **neúplne vymedzené** (niektorá podmienka pre riešenie chýba – neznáma v zadaní, navodený problém, ktorý treba odhaliť, a pod., viac motivujú žiakov),
 - úlohy, pri ktorých žiak postupuje **podľa známeho postupu**,
 - úlohy, ktoré poskytujú žiakom priestor pre **voľbu riešenia**.
3. Učí žiakov, **ako sa správať, aké postoje zaujať**, aby bol dosiahnutý cieľ. Prostredníctvom úlohy/činnosti sa **formuje osobnosť žiaka**, jeho tvorivosť, dôslednosť a dôkladnosť, pohotovosť, vytrvalosť, jeho pozitívne sebapoňatie, morálne vlastnosti, hodnotový rebríček a pod.

Učebné úlohy v rámci navodených pedagogických situácií, ktoré sú žiakom prezentované v určitej podobe, označujeme ako **didaktické metódy a formy**. Klasické členenie didaktických metód vychádzalo z činnosti učiteľky/učiteľa na vyučovaní (napr. výklad, demonštrácia, dialóg a pod.). V súčasnej didaktike prevládajú v tomto smere dve tendencie. Didaktické metódy sa ponímajú viac vo vzťahu k učebným činnostiam žiakov na vyučovaní a ustúpilo sa od snahy o ich taxatívne, podrobné usporiadanie do nejakej systematiky. Išlo o prejav úsilia napodobniť systematiky v prírodných vedách. Pozornosť sa sústreďuje skôr na **didaktické stratégie** (komplex učebných činností v záujme dosiahnutia cieľa), ktoré zlepšujú podmienky na učenie sa žiakov. Na tomto mieste poukážeme na tri stratégie, ktoré dobre demonštrujú, že v súčasnom poňatí neexistujú dobré a zlé metódy, stratégie, len **dobrý alebo zlý spôsob ich uplatnenia**.

Explicitná didaktika je stratégia zameraná na „novicov“ v procese vzdelávania. Môže efektívne fungovať v prípadoch, keď žiaci nemajú dostatočnú zásobu faktických znalostí v téme, resp. oblasti, ktorú si v procese učenia sa majú osvojiť. Stratégia nadväzuje na výskumy procesov výučby v Austrálii v 70. a 80. rokoch 20. storočia. Je to stratégia, ktorá je našej vzdelávacej tradícii a stále prevládajúcej forme vyučovania – **frontálnemu vyučovaniu najbližšia**. Nejde však o klasickú podobu frontálnej práce vo vyučovaní, aj keď sa to môže zdať. **Učiteľka/učiteľ** tu zohráva **centrálnu rolu**. Má rozpracovaný projekt vyučovania do **krátkych krokov** a postupuje v logickom slede krok za krokom s dobre premyslenými a prepracovanými detailmi tak, aby sa postupne vytváral jednotný celok. Na rozdiel od induktívnych, bádateľsky orientovaných stratégií vyučovania, keď žiak svojou aktívnou bádateľskou činnosťou preniká do podstaty učebnej látky a konštruje si svoje poznanie, tu ide o niečo iné. **Tu učiteľ vysvetľuje, demonštruje a modeluje všetko to, čo má byť žiakmi osvojené**. Niektorí žiaci dosiahnu úspech skôr, iní neskôr. Učiteľ pravidelne na dennej báze učivo opakuje, kým sa nezautomatizuje, aby mohol postúpiť na ďalší stupeň náročnosti. Vychádza sa z predpokladu, že na čo/o čom sa nemyslí/neuvažuje, to sa vytráca z pamäti. Tento predpoklad sa opiera o **teóriu kognitívneho zaťaženia** (cognitive load theory, viac Sweller, Ayres, Kalyuga, 2011), ktorá hovorí o tom, že možnosti ľudského mozgu týkajúce sa spracovania informácií a ich uloženia do dlhodobej pamäti sú limitované. V medziach týchto limitov má efektívne fungovať explicitná didaktika.

V priebehu takéhoto vyučovania je učiteľ centrom pozornosti žiakov, ktorí sú priebežne konfrontovaní s jeho otázkami a podnetmi. Na tieto reagujú, často prostredníctvom malých bielych tabuliek, kam zapisujú svoje odpovede a tým poskytujú učiteľovi **okamžitú spätnú väzbu**. Koncept explicitnej didaktiky sa osvedčil v Austrálii vo vzdelávaní marginalizovaných domorodých komún, čo môže byť dobrý inšpiračný zdroj pri hľadaní účinných vzdelávacích stratégií napríklad pre žiakov z marginalizovaných rómskych komún na Slovensku.

Projekt **hlbkového učenia sa (deep learning)**, známy aj pod názvom **nová pedagogika hlbkového učenia sa**, sa viaže na meno známeho kanadského pedagóga Michaela Fullana (pozri [Homepage – New Pedagogies for Deep Learning](https://www.fullan.org/) ([deep-learning.global](https://www.fullan.org/))). Hlbkové učenie sa má ambíciu prekonať tzv. povrchné učenie sa (surface learning), tak rozšírené v našich školách. Povrchné učenie sa je založené na vonkajšej motivácii, ktorá je hlavným motivačným činiteľom. Je tu obava zo zlyhania a zlého hodnotenia udeleného učiteľkou/učiteľom. Žiaci preto vynakladajú iba nevyhnutné úsilie na to, aby vyhoveli stanovaným požiadavkám. Hľadajú čo najúčinnnejšie stratégie, ako

minimalizovať potrebný priestor a čas na to, aby dosiahli úspech, ktorý predstavuje pozitívne hodnotenie učiteľkou/učiteľom. Takýto prístup v podstate nie je skutočným učením sa, ale mimikry. Robíme sa, že sa učíme.

Prístup označovaný ako hĺbkové učenie sa je **založený na vnútornej motivácii** žiakov učiť sa, na ich angažovanosti a **pátraní po subjektívnom zmysle** toho, čo sa učia (Harris, Hofer, 2016). Nejde však o nejakú jednu konkrétnu metódu, ktorá vedie priamo k hĺbkovému učeniu sa. Ide skôr o to poskytnúť žiakom **možnosť voliť si** na základe individuálnej preferencie vlastný prístup k procesom učenia sa. Tieto preferencie sa môžu časom, a aj v závislosti od charakteru učebnej látky, meniť. Tento projekt v mnohom nadväzuje na práce L. S. Vygotského a z hľadiska preferovaných metód a foriem práce v podstate ani neprináša nič zásadne nové. Preferuje projektové vyučovanie a prístupy orientované na osobnostný rozvoj žiaka. Inovatívnosť tohto prístupu spočíva v **spolupráci učiteľky/učiteľa a žiaka pri plánovaní procesu vyučovania** a vo výbere učebných úloh. Ešte pred začiatkom vyučovania učiteľka/učiteľ intenzívne komunikuje so žiakmi s cieľom, aby sa žiaci pokúsili vo vzťahu k danému obsahu učiva formulovať **vlastné učebné ciele**. Učiteľka/učiteľ je potom pomocníkom žiakov v tom, aby nadobudli adekvátne učebné spôsobilosti tieto ciele naplniť. Učiteľka/učiteľ tu prekračuje rolu facilitátora žiakovho učenia sa a stáva sa **aktivátorom** (Harris, Hofer, 2016). Povedané jednoducho, žiaci nie sú v procese učenia sa ponechaní na seba, ale postupujú v úzkej interakcii s učiteľkou/učiteľom, ktorá/ktorý ich usmerňuje a podnecuje. Na celom svete postupne vzniká sieť spolupracujúcich škôl a pedagogických fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov s cieľom aplikovať novú pedagogiku do reálnej praxe.

Invertované vyučovanie (flipped classroom) je pedagogickou odpoveďou na využívanie internetu a možností online vyučovania, hoci nie nevyhnutnou podmienkou tejto stratégie. Myšlienka tzv. invertovaného vyučovania sa pripisuje dvojici amerických učiteľov J. Bergmannovi a A. Samsovi (2012). Ide o takú podobu vyučovania, ktorá **obracia, invertuje zaužívané vyučovacie postupy**, keď učiteľ v škole vysvetlí novú látku a žiaci si ju v rámci zadanej domácej úlohy precvičujú, naučia sa ju. Pri invertovanom vyučovaní ide o to, že žiaci si v domácom prostredí pozrú vzdelávacie video, prípadne inú podobu elektronickej prezentácie učiva. Môže to byť aj prečítanie článku v časopise alebo kapitoly v knihe. Následne prichádzajú do školy, aby učebnú látku, s ktorou sa zoznámili v domácom prostredí, spracovali na praktickej úrovni v triede. Je to kombinovaná podoba vyučovania, kde sa prelínajú **práca tvárou v tvár v kolektíve** spolužiakov a pod vedením učiteľky/učiteľa a **samostatné štúdium**, spravidla prostredníctvom nejakého elektronického alebo tlačeneho média. Myšlienka, na ktorej je tento didaktický koncept postavený, vychádza z poznania, že škola už nefunguje ako zdroj nových informácií. Tie omnoho účinnejšie a rýchlejšie poskytujú elektronické médiá a internet. Preto tzv. výklad nového učiva učiteľom v škole je v podstate pedagogicky neefektívny proces. Ten môže prebehnúť v domácom prostredí. V škole následne žiaci mentálne spracujú učivo, s ktorým sa oboznámili doma, čím **sa završí** proces učenia sa. Môže to prebiehať ako skupinová práca, laboratórne cvičenia, diskusia, individuálne problémové úlohy, ktoré pre žiakov pripraví a ktoré riadi učiteľka/učiteľ, ale na základe žiakmi dopredu pripravených otázok a podnetov. Invertované vyučovanie je **prostriedok personalizácie** procesov učenia sa a zároveň umožňuje potrebnú **sociálnu interakciu** zabezpečujúcu, aby nové vonkajšie podnety evokovali v mysli žiaka interakciu s jeho už osvojenými faktickými a procedurálnymi znalosťami novým spôsobom.

Uvedené tri stratégie dobre ilustrujú súčasné pohľady na vyučovací proces, hoci nie sú vyčerpávajúcim prehľadom súčasného nepreberného množstva didaktických stratégií a prístupov. Na ich príklade vidno, že vo svojich postupoch využívajú všetkým známe metódy a formy aktívneho učenia sa, založené na činnostnom učení sa žiakov. Rola učiteľky/učiteľa je stále veľmi dôležitá a kľúčová. Učiteľka/učiteľ nie je iba pozorovateľom učebných procesov žiakov, ale, ako to zdôrazňuje M. Fullan (2017), ich aktivátorom. Teda zohráva nielen kľúčovú, ale aj aktívnu úlohu. Riadi tento proces. Vyučovanie nie je len tréningom orientovaným na rozvoj univerzálnych kompetencií, ale spôsobilosti žiakov sú rozvíjané na báze ich prenikania do kultúrnej podstaty toho, ako žijeme, vysvetľujeme si svet okolo seba a akými pravidlami sa pritom riadime. Je profesionálnou zodpovednosťou učiteľky/učiteľa, aby dokázala/dokázal v tejto časti vyučovacieho procesu **voliť správnu kombináciu metód a foriem učenia sa žiakov**, vzhľadom na ňou/ním stanovený obsah učiva a očakávané úrovne jeho osvojenia. A celkom nakoniec – učiteľka/učiteľ by nemala/nemal **projektovať** vyučovanie v rozmedzí jednej vyučovacej hodiny (ďalšia téma v učebnici), ale **v širšom kontexte tematického celku**, lebo len v jeho svetle sa skutočne vynára obsah učiva v konkrétnych témach.

C) Záverečná časť

V tejto časti vyučovania dochádza k **reflexii** toho, čo sa na vyučovaní udialo. Žiaci si na základe podnetov učiteľky/učiteľa odpovedajú na otázky typu: Čo nové som sa dozvedel, naučil? Čo sa mi páčilo? Čo sa mi nepáčilo? Ako som sa cítil? Komu som pomohol? Aký to má význam? Čo ďalej ešte chcem/potrebujem? a pod. Tu sa **prezentujú výsledky** ich individuálnej a skupinovej práce – prezentácia, plagát, verbálna výpoveď a pod. V princípe ide o to, aby si žiaci **uvedomili**, v čom ich realizované aktivity a činnosti obohatili, **čo sa naučili a čo sa ešte potrebujú učiť ďalej**. Toto je aj priestor, aby sa poukázalo na to, ako sa novo naučené vedomosti, spôsobilosti, prípadne postoje môžu premietnuť do ich života.

Celkom na záver tejto kapitoly je potrebné poukázať ešte na jeden prvok vyučovacieho procesu, a to je **reflexia vyučovania**, ktorá patrí učiteľke/učiteľovi po ukončení vyučovacej hodiny/jednotky. Ide o obzretie sa späť za vyučovaním, založené na **rekonštrukcii a kritickej analýze** učiteľkinho/učiteľovho konania a správania sa triedy. Umožňuje učiteľke/učiteľovi poučiť sa na základe získaných skúseností. Vďaka **rekonštrukcii a kritickej analýze** odučenej vyučovacej hodiny/jednotky získa učiteľka/učiteľ nové porozumenie cieľom, ku ktorým dané učivo smerovala/smeroval, štruktúram učiva, žiakom i sama/sám sebe. To je východisko ďalšieho projektovania novej vyučovacej hodiny/jednotky.

3

***Úskalia školského
hodnotenia***

Učiteľky a učitelia tradične vnímajú školské hodnotenie ako určitú formu klasifikácie vzdelávacích výsledkov žiakov, ktoré má spravidla podobu stupňov vyjadrených známou či slovom. V princípe ale vždy ide o hodnotenie, ktoré je určené niekomu inému – rodičom, iným inštitúciám, školám a pod. Už menej sa dbá o to, aby **hodnotenie** bolo nástrojom **na podporu učenia sa žiakov**. To je však podstata toho, o čo tu ide.

Nemožno síce poprieť, že známkovanie poskytuje určitú spätnú väzbu žiakovi o tom, čo v učení sa dosiahol, ale to je z pohľadu súčasnej didaktiky nepostačujúce. C. Hendrick a R. Macpherson (2021) veľmi správne poukazujú na to, že školské hodnotenie by nemalo byť len pohľadom do spätého zrkadla, ale hlavne výhľadom cez čelné sklo. Tým chcú naznačiť, že skutočnou pedagogickou, didaktickou funkciou hodnotenia je **poskytnúť žiakom perspektívu zlepšovania v učení sa**.

Samozrejme, hodnotenie ako klasifikácia má aj **selektívnu funkciu**, vďaka ktorej je možné predurčovať osud žiakov na ich ceste ďalším vzdelávaním, ale to je funkcia skôr sociologická. Má podobu, ktorá sa nazýva **sumatívnym hodnotením**, teda hodnotením uzavretým, konečným a vzťahujúcim sa na to, čo sa už stalo. Má svoje miesto v školskom vzdelávaní.

To, čo je však z pohľadu žiakov podstatnejšie, je tzv. **formatívne hodnotenie**. Je to hodnotenie, ktoré má podobu učiteľkou/učiteľom **priebežne poskytovanej spätnej väzby** o tom, kam sa konkrétna žiačka/konkrétny žiak má uberať v ďalšom učení sa. To znamená, že sa nemá sústreďovať iba na nedostatky, ktoré žiaci vykazujú v procese učenia sa, ale hlavne na to, **na čo by sa mali zamerať v ďalšom procese učenia sa** a v osvojovaní daného učiva. Tu známky nebudú veľmi zmysluplným spôsobom poskytovania spätnej väzby. Ako účinnejšie sa javia **opisné formy hodnotenia** vyjadrené slovné, s možnou kombináciou neverbálnych gest a symbolov. Ale spätná väzba zo strany učiteľky/učiteľa môže byť účinná len v tom prípade, ak žiaci veria v to, že sa môžu v danej oblasti zlepšiť. Takže **motivovať** žiakov k tomu, aby verili v **možnosť zlepšenia**, je zásadnou podmienkou hodnotenia (Hendrick, Macpherson, 2021). Tu dobre vidno, ako všetko so všetkým súvisí. Tajomstvo vytvorenia takýchto predpokladov totiž väzí v **zóne najbližšieho rozvoja**. Ak učiteľka/učiteľ dokáže situovať primerané učebné úlohy do tejto zóny, zabezpečuje pre žiaka **pocit úspechu** v učení sa. Posilňuje sebadôveru žiakov a nastavuje ich na pozitívne prijatie spätnej väzby od učiteľky/učiteľa. Existuje množstvo techník formatívneho školského hodnotenia a poskytovania spätnej väzby. Naším zámerom v tomto texte nie je ich prezentovať. Chceli sme skôr poukázať na to, v čom si aktuálna kurikulárna reforma a jej dopady na školské vyučovanie vyžadujú zmenu aj v tejto oblasti. Viac na túto tému z pohľadu pedagogickej praxe píšú:

- Hendrick, C., Macpherson, R. 2021. *Co funguje ve třídě?* Praha: Euromedia group.
- Fletcher-Wood, H. 2021. *Responzivní výuka*. Praha: Euromedia group.
- Wiliam, D., Leahyová, S. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab.

Literatúra

- Asni, Y., Mujahida, Tsuraya, A. S. 2023. Alfa Generation in ELT: Teachers' Perspective. In *ETERNAL*, Volume 9, Number 1 (2023). Dostupné na: <https://journal3.uin-alauddin.ac.id/index.php/Eternal/article/view/35808>
- Bergmann, J., Sams, A. 2012. *Flip our Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education.
- Berlyne, D. E., Frommer, F. D. 1966. Some Determinants of the Incidence and Content of Children's Questions. In *Child Development*, Vol. 37, No. 1 (Mar., 1966), s. 177–189.
- Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- DeLozier, S. J., Rhodes, M. G. 2017. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. In *Educational Psychology Review*, 29 (1), 141–151.
- Dvořák, D. 2012. *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PdF KU.
- Fletcher-Wood, H. 2021. *Responzivní výuka*. Praha: Euromedia group.
- Fontana, D. 1997. *Psychologie vo školní praxi*. Praha: Portál.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. 2017. *Deep Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, J., Hofer, M. 2016. Planning for Deep Learning Using TPACK-based Learning Activity Types. In Searson, M., Ochoa, M. (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education*. International Conference 2016 (pp. 2864–2871). Waynesville, NC: AACE.
- Helus, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Hendrick, C., Macpherson, R. 2021. *Co funguje ve třídě?* Praha: Euromedia group.
- Kaiser, A., Kaiserová, R. 1992. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Kaščák, O., Filagová, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis.
- Kolhberg, N. 1986. *Altristic Emotion? Cognition and Behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- Konsolidovaný štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. 2023. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/konsolidovany-svp-pre-zakladne-vzdelavanie/>
- Petrová, Z. 2008. *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis.
- Piaget, J., Inhelderová, B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Porubský, Š. a kol. 2016. *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pupala, B., Zápotočná, O. 2002. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: UK.

Reid, J. 2011. Australia, your're standing in it: Curriculum in its place. In Doecke, B., Parr, G., Sawyer, W. (Eds.): *Creating an Australian Curriculum for English*. Putney, NSW: Phoenix Education.

Říčan, P. 2021. *Cesta životem*. Praha: Portál.

Shulman, L. S., Shulman, J. H. 2004. How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

Smékal, S. 2002. *Psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Praha: Barrister & Principal.

Skalková, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV.

Slavík, J., Janík, T., Kohout, J. a kol. K teorii aktivního vzdělávacího obsahu v transdidaktickém pojetí. In *Orbis Scholae*, 2021, 15 (1), s. 9-36.

Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. 2011. *Cognitive Load Theory*. New York/London: Springer.

Tokuhami-Espinosa, T. 2011. *Mind, Brain, and Education Science*. New York – London: W.W. Norton & Company.

Vygotskij, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Walterová, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

William, D., Lehayová, S. 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab.

Willingham, T. D. 2021. *Why Don't Students Like School?* Hoboken: Jossey-B.

Koncepčné zmeny v štátnom vzdelávacom programe

Sprievodca

Autor:

prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Recenzentky:

doc. Ing. Viera Peterková, PhD.

Mgr. Petra Fridrichová, PhD.

Jazyková úprava:

PhDr. Martin Lokša

Grafické spracovanie:

Miroslav Lukačovič

Vydal:

NIVaM

Vydanie:

prvé

Formát:

elektronicky

Rok vydania:

2024

ISBN:

978-80-565-1644-7

EAN:

9788056516447



