



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Ivan Pavlov
Alica Dragulová

Kompendium
na prípravu pedagogických zamestnancov
na vykonanie druhej atestácie

2013

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

KOMPENDIUM
na prípravu pedagogických zamestnancov
na vykonanie druhej atestácie

Ivan PAVLOV
Alica DRAGULOVÁ

Názov: **Kompendium na prípravu pedagogických zamestnancov
na vykonanie druhej atestácie**

Autori: PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
PaedDr. Alica Dragulová

Recenzenti: Ing. Alena Tomengová, PhD.
PaedDr. Eva Vincejová, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2013

Počet strán: 64

ISBN **978-80-8052-473-9**

OBSAH

ÚVOD	5
1 Kurikulárna reforma a profesijné činnosti učiteľa s druhou atestáciou	6
2 Kľúčové kompetencie a ciele výchovy a vzdelávania v školách	13
3 Učebná osnova učebného predmetu, metodika tvorby	37
4 Výchovné a vzdelávacie metódy a stratégie	52
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	63

ÚVOD

Učebný zdroj je určený pedagogickým zamestnancom pripravujúcim sa v rámci prípravného atestačného vzdelávania na vykonanie druhej atestácie. Pri jeho tvorbe sme vychádzali zo schválených tematických celkov akreditovaného programu kontinuálneho – prípravného atestačného vzdelávania. Špecifickým cieľom druhého tematického celku je *„riešiť modelové edukačné situácie (tvorbu vzdelávacích cieľov, obsahov, štandardov, stratégií, foriem a prostriedkov) a samostatne vypracovať podľa inštrukcií návrh niektorého z kurikulárnych dokumentov“*. Učebný zdroj prináša len vybrané poznatky potrebné na osvojenie tých kompetencií, ktoré profesijný štandard očakáva od učiteľa s druhou atestáciou. Je predovšetkým úlohou lektora, aby v programe kontinuálneho vzdelávania ponúkol praktické aplikácie teoretických východísk v príslušnej oblasti pedagogickej praxe účastníkov vzdelávania.

Rozsah publikácie neumožnil zahrnúť všetky potrebné poznatky, preto obsahuje len tie, ktoré budú predmetom prezenčnej formy štúdia, umožnia rýchlu orientáciu v súčasných didaktických prístupoch a ponúknu čitateľom zoznam bibliografických odkazov ďalších odborných zdrojov na samoštúdium.

Autori

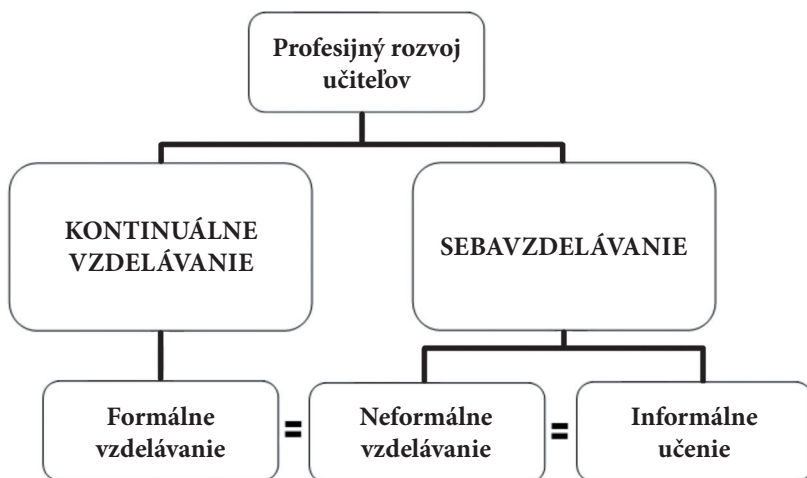
1 Kurikulárna reforma a profesijné činnosti učiteľa s druhou atestáciou

Profesijný rozvoj je permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať príležitosť na formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov (Pavlov, 2008, s. 10).

Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jedna z priorít štátnej vzdelávacej politiky, odzrkadľuje, aký význam spoločnosť pripisuje ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvára na ich profesijný rozvoj. Podoby celoživotného vzdelávania učiteľov môžeme vyjadriť aj v schéme, kde **profesijný rozvoj** predstavuje pojem zastrešujúci a ďalšie sú podradené:

1. **Formálne vzdelávanie (kontinuálne vzdelávanie)** založené na ponuke vzdelávacích subjektov – poskytovateľov, ktorého výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní, ktoré umožňuje napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérových stupňov.
2. **Sebavzdelávanie** je založené viac na dopyte (vyplývajúcom z vnútornej motivácie učiteľa) po absolvovaní **neformálnych aktivít** (napr. v neakreditovaných programoch) alebo **informálnym učením**. Po splnení istých kritérií, napríklad preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií (predpísaným spôsobom pred certifikovanou inštitúciou) je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania.

Schéma 1 Celoživotné vzdelávanie a jeho kontext v učiteľstve



Profesijný rozvoj učiteľa zahŕňa všetky dimenzie rozvoja jeho osobnosti. Prehľadne to znázorňuje schéma č. 2. Ilustruje komplexnosť aj zložitosť, ktorú pre pedagogickú teóriu a prax predstavuje podpora profesijného rozvoja učiteľov. **Axiologická dimenzia** (hodnotová – aký človek je) predstavuje orientáciu na učiteľove osobnostné vlastnosti, pozitívne hodnoty (ideály dobra, pravdy, odvahy a lásky), ktoré sú pretavené do profesijného presvedčenia.

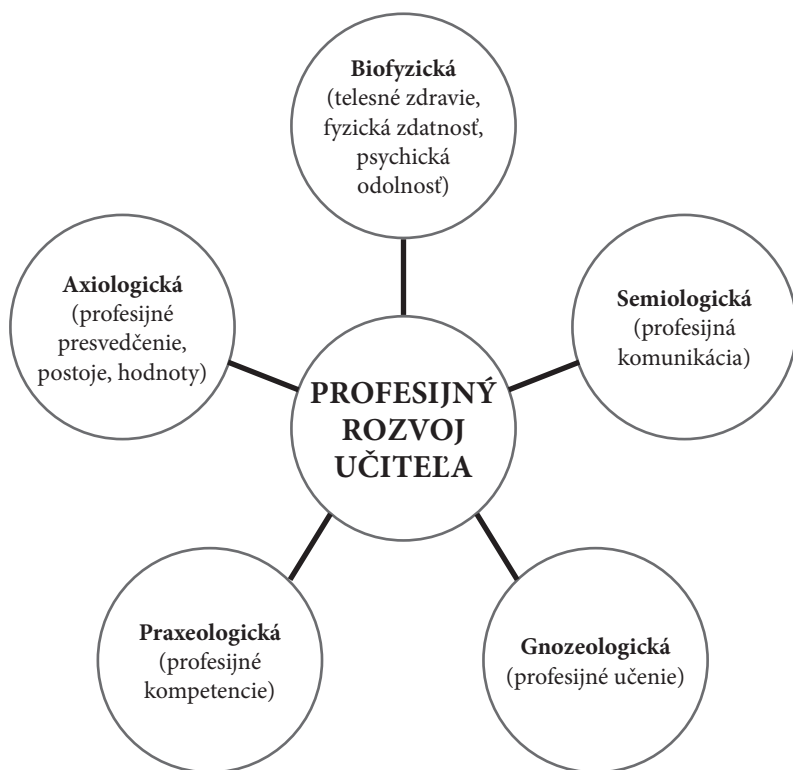
Praxeologická dimenzia (konatívna – čo dokáže urobiť) predstavuje orientáciu učiteľa na utváranie profesijných kompetencií potrebných na výkon povolania (profesijný štandard).

Gnozeologická dimenzia (kognitívna – čo vie, pozná) predstavuje u učiteľa bázu poznatkov z pedagogických, psychologických a iných vied potrebných na výkon povolania.

Semiologická dimenzia (dorozumievacia – ako rozumie sebe a iným) predstavuje oblasť sociálnych kontaktov, komunikácie a práce v tíme, empatiu a iné vlastnosti osobnosti potrebné na efektívnu komunikáciu o profesijných otázkach.

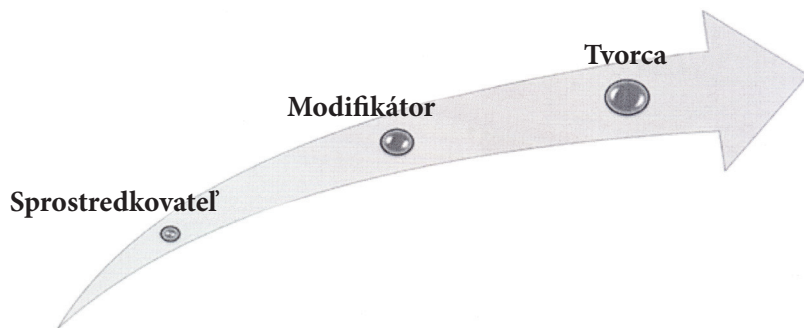
Biofyzická dimenzia (ako žije a stará sa o seba) predstavuje záujem o telesné zdravie, fyzickú zdatnosť a psychickú odolnosť ako kľúčové faktory ovplyvňujúce výkon profesie.

Schéma 2 Dimenzie profesijného rozvoja učiteľa



Rozhodujúcim činiteľom kurikulárnych zmien v školách je učiteľ, ktorému je v závislosti od miery decentralizácie vymedzené konkrétne postavenie:

- učiteľ ako **sprostredkovateľ** kurikula, ktorý bez možnosti ovplyvňovať centrálné predpísané ciele, obsahy a odporúčané metódy výučby realizuje edukáciu,
- učiteľ ako **modifikátor** kurikula, ktorý na základe zverených obmedzených kompetencií a možností upravuje predpísané ciele, obsahy, metódy výučby pre potreby edukácie svojich žiakov,
- učiteľ ako **spolupracovník** kurikula, ktorý sa v rozhodujúcej miere podieľa na formulovaní cieľov, obsahov, metód výučby a tým má aj vysokú zodpovednosť za kvalitu úrovne edukácie.



Obrázok 1 Zmeny v profesionalite učiteľa

Profesijná kariéra učiteľa predstavuje profesijný vzostup pri výkone profesie (kariérne stupne) podľa ustanovení školskej legislatívy, spojený s vykonaním príslušných vzdelávacích aktivít (atestácií) a následným finančným ohodnotením (kariérny poriadok). Odborníci i laici v pedagogike si kladú otázku, či má na kvalitu výkonu povolania učiteľa vplyv etapa, v ktorej sa nachádza na svojej profesijnej dráhe. Výskum zvláštností profesijného vývoja učiteľov prináša zistenia o tom, ako môže životný cyklus ovplyvniť jeho profesijný výkon. **Profesijná dráha predstavuje celkový vývoj učiteľa pri výkone povolania (spravidla teoreticky periodizovaný na niekoľko etáp).** Periodizácia etáp profesijnej dráhy učiteľa sa zakladá na predpoklade, že čím je vyššia etapa, tým je vyššia kvalita výkonu profesie. Verifikácia tejto hypotézy má však svoje úskalia a nikdy nebola jednoznačne preukázaná. Vlastné členenie na etapy tiež nie je jednotné. Mnohé práce z oblasti pedeutológie prijali normatívne vyčlenenie vývojových etáp pri výkone profesie, ktoré sú založené na chronologickom chápaní. Zmeny u učiteľov pod vplyvom ich životných a pracovných skúseností vykazujú individuálne rozdiely a nemôžu byť zjednodušene vysvetlené fyzickým vekom, očakávaním gradácie, kríz, úbytkom schopností a pod. Tieto prístupy vnímajú ako samozrejmosť vývoj osobnosti učiteľa (napr. v experta), ale nie sú prepracované konkrétne indikátory týchto zmien v rôznych kontextoch pracovného prostredia. Pritom ignorujú skutočnosť, že učelia majú rozdielne podmienky na svoj rozvoj (individuálne charakteristiky) aj podľa škôl, v ktorých pôsobia (škola ako zamestnávateľská

organizácia). Viac než časové vymedzenie periodizácie profesijnej dráhy učiteľa je dôležitejšie to, aké profesijne kompetencie vie preukázateľne zvládnuť, ako sa vyrovná s požiadavkami profesijného štandardu v príslušnom kariérom stupni.

Etapy profesijnej dráhy učiteľa:

Študent učiteľstva – orientačná a prípravná etapa.

Začínajúci učiteľ – adaptačná etapa (I. kariérový stupeň).

Samostatný (skúsený) učiteľ – stabilizačná etapa (II. a III. kariérový stupeň). Charakteristické je, že učiteľ zvládol adaptačné problémy nielen svojim osobnostným zrením, ale aj získaním nevyhnutnej bázy pedagogických skúseností, čo mu umožňuje samostatne bez osobitého vedenia a mentorovania vykonávať profesiu. Je zložité presne určiť, ako dlho trvá, kým sa zo samostatného učiteľa stane expert.

Učiteľ expert – etapa expertnosti (IV. kariérny stupeň).

Nie každý, kto má skúsenosti napríklad z dlhodobého výkonu činnosti, je v nej aj expertom. Súčasné chápanie experta – osoby, ktorá na základe svojho vzdelania a skúseností dokáže vykonávať činnosti spoľahlivejšie, efektívnejšie ako iní spolupracovníci v odbore činnosti, sa nezakladá len na dôraze na skúsenosť, ktorá sama osebe nestačí, i keď je nenahraditeľná. Expertnosť je viazaná najmä na kontext. Obst (2002, s. 95-97) uvádza i tieto charakteristiky učiteľov expertov: má zautomatizované základné profesijné činnosti, reaguje podľa kontextu a zložitosti edukačných situácií, reaguje na nové pedagogické situácie a vie ich improvizovane zvládnuť, rozumie pedagogickým situáciám na kvalitatívne hlbšej úrovni, vie rozpoznať a vymedziť kľúčové znaky pedagogickej situácie.

Ako sme už naznačili, v teórii nie je jednoznačné vymedzenie hraníc jednotlivých období profesijnej dráhy učiteľa. **Hranice medzi nimi (kritériá periodizácie profesijného vývinu) chápeme ako splnenie určitých profesijných kompetencií príznačných pre každú etapu profesijného rozvoja.**

Každá etapa má len orientačne stanovené časové hranice a každý učiteľ ju zvládne, ak preukáže osvojenie kompetencií priznaných určitej profesijnej etape. Gradácia profesionality učiteľa v profesijnej dráhe môže byť založená preukazovaním zvládnutia požadovaných kompetencií prostredníctvom

atestácií. Dnes platný kariérny systém učiteľov vyúsťuje do druhej atestácie, ktorá by mala predstavovať expertné zvládnutie profesijných kompetencií nielen na teoretickej, ale najmä praktickej úrovni. Model profesijných kompetencií a štandardov zakotvený v našej legislatíve sa rozpracúva do konkrétnych návrhov štandardov, postupov ich preukazovania a overenia pri vykonaní druhej atestácie. Ide o model aplikovaný v krajinách EÚ i sveta, ale súčasne podliehajúci kritickým pohľadom pre riziko centralizácie, byrokratizácie kontroly výkonov či politickej (európskej) intervencie do verejného vzdelávania (Kaščák, Pupala, 2012, s. 147). Práca učiteľa je spätá s napĺňaním nielen učebných potrieb žiakov, ale aj škôl plniacich špecifické spoločenské ciele. Preto je obsah atestácie zameraný na pochopenie filozofie zmien, koncepčných krokov, pedagogických inovácií a dôsledkov, ktoré znamenajú pre pedagogickú prax. Všetkým týmto zásadným zmenám v našej školskej sústave v posledných rokoch hovoríme školská (kurikulárna) reforma.

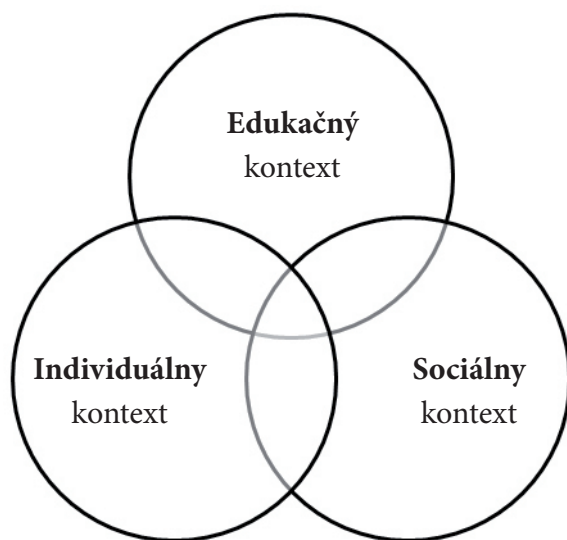
Kurikulárna reforma má podporovať decentralizáciu školstva, podporovať autonómiu škôl prenesením veľkej časti rozhodovacích právomocí a zodpovednosti za kvalitu vzdelávania z úrovne štátu na úroveň školy. Na centrálnej úrovni je vymedzený záväzný rámec štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP), z ktorého vychádza škola pri tvorbe školského vzdelávacieho programu (ďalej len ŠkVP) s ohľadom na miestne podmienky a špecifické potreby. Realizovaná decentralizácia v sústave riadenia škôl, ich financovania na samosprávu sa tak uzatvára „pedagogickou“ decentralizáciou.

Štandardizácia a diverzifikácia kurikula predstavuje dva komplementárne procesy kurikulárnej politiky, ktoré vyjadrujú úsilie o vyváženú mieru rozhodovacích kompetencií medzi centrom (štátom) a lokalitou (autonómiou školy). Sprievodným procesom je snaha o tvorbu tzv. participatívneho modelu kurikulárnej politiky – vymedzenie zodpovednosti škôl a ich samosprávnych orgánov na základe zverenej autonómie decentralizovanými finančnými zdrojmi. Štát spravidla určuje požiadavky na tvorbu školského kurikula, ktoré vytvárajú rôzne subjekty (expertné skupiny, špecializované inštitúcie profesionálnych tvorcov, užívatelia produktov – učitelia).

Dvojúrovňové, participatívne poňatie kurikula posilňuje kompetencie tam, kde sa vzdelávanie realizuje a kde je zaň hlavná zodpovednosť. Zmena je spojená s dôverou v schopnosti škôl a profesionalitu učiteľov, tímovú

spoluprácu pedagogických zborov pri tvorbe ŠkVP. Celkom nové podmienky na vzdelávanie vznikli tým, že jednotlivým školám bol poskytnutý relatívne vysoký stupeň autonómie zahŕňajúci ich právne postavenie, personálne a finančné rozhodovanie a možnosť samostatného pedagogického profilovania. Nová situácia vyžaduje od učiteľov, aby uvažovali o výchove a vzdelávaní svojich žiakov v kontextoch, ktoré sa vzájomne podmieňujú, prelínajú a pôsobia aj v procese edukácie:

- **Edukačný kontext žiaka** – (Čo viem? Čo by som mal vedieť?) prispieva k naplneniu šance osobnostne rozvíjajúcej individualitu učiaceho sa jedinca.
- **Sociálny kontext žiaka** – (Čo mám urobiť, aby som úspešne žil?) prispieva k naplneniu šance na spoločenské sebauplatnenie a zaradenie sa v práci.
- **Individuálny kontext žiaka** – (Aký som? Ako byť lepším?) prispieva k naplneniu idey dobra a jedinečnosti života človeka ako ľudskej bytosti.



Obrázok 2 Poňatie výučby v prieniku troch kontextov

2 Kľúčové kompetencie a ciele výchovy a vzdelávania v školách

Ciele edukácie sa dajú odvodiť z cieľov a potrieb spoločnosti, sú ovplyvnené celkovým vzdelávacím kontextom, vyjadrené bývajú v dokumentoch o vzdelávacej politike.

V súčasnosti sa presadzuje koncept „štyroch pilierov“ vzdelávania, ktorý je aplikovateľný vo všetkých stupňoch vzdelávacieho systému i v celoživotnom učení:

- **učiť sa poznávať** – znamená osvojovať si nástroje pochopenia sveta a rozvinúť zručnosti potrebné na učenie sa,
- **učiť sa konať** – znamená naučiť sa tvorivo zasahovať do svojho prostredia,
- **učiť sa žiť spoločne** – znamená vedieť spolupracovať s ostatnými a podieľať sa na všetkých spoločenských činnostiach,
- **učiť sa byť** – znamená porozumieť vlastnej osobnosti a jej utváraniu v súlade s morálnymi hodnotami.

Priradenie **funkcií školy** k cieľom vzdelávania je metodologickým krokom na štruktúrovanie kľúčových kompetencií žiakov vzhľadom na aktuálne potreby spoločnosti a reflexiu vzdelávacej politiky.

Ciele edukácie	Funkcie školy
Učiť sa poznávať	Kvalifikačná
Učiť sa žiť spoločne s ostatnými	Socializačná
Učiť sa konať	Integračná
Učiť sa byť	Personalizačná

1. **Funkcia kvalifikačná** – znamená orientáciu školy na výkon a vedomosti žiakov, obsahuje čiastkové funkcie:
 - **kognitívna** – zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žiakov na ďalšie štúdium na škole vyššieho stupňa aj na štúdium v rámci celoživotného vzdelávania,
 - **profesionalizačná** – škola „kvalifikuje“ žiakov na výkon profesie, v širšom zmysle na ich zapojenie sa do sveta práce.
2. **Funkcia socializačná** – vyjadruje, že škola je miestom druhotnej socializácie žiakov, ktorým sú sprostredkované žiaduce postoje, hodnotová orientácia, spôsoby správania, žiaci majú príležitosť osvojiť si rôzne sociálne roly a pod.
3. **Funkcia integračná** – škola pripravuje žiakov na osobný i verejný život.
4. **Funkcia personalizačná** – znamená podporu individuality každého žiaka, jeho rozvoj v samostatne konajúcu osobnosť.

Napĺňanie týchto funkcií je pri kurikulárnej reforme späté s orientáciou vzdelávania na výstupy, výsledky vzdelávania – **klúčové kompetencie žiakov**. Ide aj o medzinárodné úsilie školských systémov v Európe smerovať k takým kompetenciám, ktoré budú prijateľné pre ich občanov. Klúčová kompetencia je pojem prijatý na politickej úrovni pod tlakom sociálno-ekonomických požiadaviek krajín Európskej únie. Neznamená to, že školské systémy požiadavky vyjadrené modelom klúčových kompetencií dosiaľ neplnili, skôr na to využívali inú alebo synonymickú pedagogickú terminológiu. Cieľom – výstupom vzdelávania sa tak aj na Slovensku stáva dosiahnutie klúčových kompetencií žiakov (§ 4, písm. b) zákona).

Klúčové kompetencie žiaka ako nový prvok edukácie zvyrazňujú integrujúci

a preukázateľný (činnostný) charakter výsledkov vzdelávania. Kompetencie v rámci vzťahu formálneho a materiálneho vzdelávania zdôrazňujú, že úlohou školy je navrhnúť také učebné činnosti, ktoré umožnia používanie predovšetkým praktických spôsobilostí v rôznych kontextoch, aby sa zabezpečil ich rozvoj a zdokonaľovanie. Vzdelávanie založené na kompetenciách je zamerané na výsledky, ktoré sú spojené s potrebami pracovného trhu, a preto sú kompetencie komplexnejšie.

Kompetencia je preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, v štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.

Poznáme tieto *kategórie kompetencií*:

Kľúčové kompetencie chápeme ako významnú a dôležitú kategóriu všeobecne integrujúcich, použiteľných a prenosných súborov vedomostí, zručností, postojov, hodnotovej orientácie a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré každý človek potrebuje k svojmu osobnému naplneniu a rozvoju, aktívnemu občianstvu, sociálnemu začleneniu, k tomu, aby mohol primerane konať v rôznych pracovných a životných situáciách na takej úrovni, aby si ich mohol ďalej rozvíjať, zachovávať a aktualizovať v rámci celoživotného vzdelávania. Vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie (Návrh odporúčania Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2006).

Všeobecné kompetencie sú základné kognitívne (poznávacie) kompetencie, ktoré sa vyžadujú pre príbuzné skupiny povolání (napr. matematika, čítanie, písanie, riešenie problémov, sociálne, komunikatívne a interpersonálne kompetencie). Vymedzujú široký poznávací základ potrebný na uplatnenie človeka v spoločnosti a v mimopracovnom živote. Vytvárajú predpoklad celoživotného vzdelávania a prispievajú k profesionalizácii a adaptabilite každého jedinca.

Odborné kompetencie sú kompetencie vyšpecifikované z profilov (štandardov) práce, tradičných a nových povolání. Sú to sociálne a komunikatívne kompetencie, strategické schopnosti pri kompetenciách založených na riešení problému pri zabezpečovaní úloh, organizačné kompetencie, iniciatívnosť

a aktivnosť. Strategicky ovplyvňujú schopnosti absolventa uplatniť sa na trhu práce, prispôbovať sa jeho zmenám, samostatne rozhodovať o svojej profesijnej kariére a angažovať sa vo svojej vlastnej práci a v spolupráci s inými ľuďmi.

Tabuľka 1 **Štruktúra kľúčových kompetencií**

Kľúčové kompetencie žiakov	Mäkké kompetencie (napr. komunikácia, orientácia v informáciách, tímová spolupráca a pod.)		Všeobecné kompetencie
		Všeobecne odborné kompetencie (napr. využívanie IKT)	
	Odborné kompetencie	Odborné – špecifické kompetencie	Zručnosti (napr. formulovať didaktické ciele s ohľadom na potreby žiakov)
			Vedomosti (napr. pedagogické pojmy, znalosť obsahu a metód výučby)

Na vypracovanie kľúčových kompetencií a obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania bola použitá **klasifikácia ISCED** (International Standard Classification of Education), podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD).

Tabuľka 2 opisuje charakteristiku stupňov školskej sústavy podľa medzinárodnej klasifikácie a uvádza porovnateľné stupne vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové kompetencie stanovené pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0:

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

Tabuľka 2 Kľúčové kompetencie žiakov podľa stupňov ISCED v SR a ŠVP

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

Kľúčové kompetencie stanovené pre primárne vzdelávanie – ISCED 1:

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

Kľúčové kompetencie stanovené pre nižšie sekundárne vzdelávanie – ISCED 2:

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

Kľúčové kompetencie stanovené pre vyššie sekundárne vzdelávanie – ISCED 3:

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

Orientovať sa v rozvoji kľúčových kompetencií žiakov a premietnuť ich do vlastného predmetového kurikula je pre učiteľov nová a náročná úloha, na ktorú nie sú dostatočne pripravení. Nie sú k dispozícii teoretické štúdie, ale ani zovšeobecnené pedagogické skúsenosti, ako rozvíjať kompetencie v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, učebných predmetoch. **V súčasnej situácii však nie je celkom ujasnený vzťah medzi kategóriou kľúčové kompetencie a ciele výchovy a vzdelávania.** Prekrývanie oboch pojmov v obsahu ŠVP (pre jednotlivé stupne ISCED), kde nie je definované ich poňatie, špecifiká, vzájomný vzťah, rozsah a obsah, komplikuje učiteľom ich aplikáciu vo vyučovanom procese.

Absencia metodických stretnutí učiteľov zameraných na pochopenie a vysvetlenie nových didaktických prístupov neprispieva k zlepšeniu potrebných profesijných kompetencií a školskej praxe. Pôvodne boli ciele stanovené vo forme očakávaného preukázania vedomostí, zručností a postojov a boli hodnotené na základe pozorovaní a subjektívneho posúdenia. Naši učitelia si osvojovali moderné (taxonomické) postupy pri formulácii cieľov výučby, ktoré nahrádzali predchádzajúce poňatie výchovných a vzdelávacích cieľov. Definovanie cieľov vzdelávania vo forme činností (operacionalizácia) bolo poznačené úsilím dosiahnuť spoľahlivosť hodnotenia. Dosiahnutie cieľov však samo osebe nezabezpečí osvojenie kompetencií. Ciele výučby vnímate ako nadradený pojem, ktorý v sebe zahŕňa aj problematiku kľúčových kompetencií – komplexného súboru preukázateľných výsledkov vzdelávania. Osvojenie práce s cieľmi výučby, metodiky ich tvorby a realizácie na rôznych úrovniach školskej hierarchie je predpokladom úspešného dosahovania vytýčených kľúčových kompetencií žiakov. Cieľ je dosiahnutý vtedy, ak vie žiak preukázať osvojené kľúčové kompetencie na záver ročníka, stupňa vzdelania. Pre pedagogickú prax to znamená, že dochádza k vymedzeniu kľúčových kompetencií na výstupe z rôznych stupňov vzdelávania (ISCED) v rámci ŠVP, ktoré sa rozpracúvajú do ŠkVP a ďalej ich učitelia transformujú do učebných osnov, tematických plánov výchovy a vzdelávania a do prípravy na vyučovaciu hodinu.

Ciele výučby sú ideálnou predstavou o kvalitatívnych a kvantitatívnych zmenách žiakov v oblasti poznávacej, výcvikovej a postojovej. Ciele výučby súčasne predstavujú aj výsledky procesu výučby.

Pre efektívnu výučbu je nevyhnutné, aby si učiteľ uvedomil, čo má byť konkrétne dosiahnuté, až vtedy môže správne rozhodovať o obsahu, metódach, formách a prostriedkoch výučby. Stanovenie jednoznačných a kontrolovateľných cieľov je predpokladom účinného zisťovania a hodnotenia výsledkov výučby.

Ciele edukácie = výsledky edukácie = kľúčové kompetencie žiakov

Potreba správnej formulácie cieľov je daná aj potrebami žiaka, ktorý by mal poznať ciele výučby, pretože tak vie:

- čo sa má naučiť a prečo,
- čo má urobiť preto, aby si niečo osvojil,
- ako bude preukazovať, že sa niečo naučil,
- podľa akých kritérií bude hodnotený,
- hodnotiť vlastný pokrok v učení.

Jednou z hlavných črt kurikulárnej reformy je zameranie edukácie na výstupy (kľúčové kompetencie žiakov ako výsledky výučby). Učiteľ rovnako ako jeho žiaci má mať predstavu cieľov, ku ktorým má vyučovanie smerovať. To znamená, že učitelia potrebujú:

- strategické informácie (predstava ideálneho cieľa výučby),
- operačné informácie (didaktické postupy vo výučbe),
- diagnostické informácie (o kvalite učebných výsledkov žiakov).

Podstatou plánovacej činnosti je rozhodovanie učiteľa o voľbe, výbere jednej možnosti z viacerých alternatív. Rozhodovanie je príznakom vôle (chcem plánovať), slobody (môžem plánovať), ale aj zodpovednosti (zodpovedám za svoje plánovanie). Ak je učiteľ postavený len pred jedinou možnosť, ako sa rozhodnúť, nemôžeme hovoriť ani o slobode, ani o zodpovednosti, pretože situácia (alebo niekto iný) rozhodol za nás. V takomto prípade nie je možné hovoriť ani o profesionalite učiteľa. Čím viac informácií má učiteľ, čím efektívnejšie ich dokáže pri plánovaní použiť, tým väčší je predpoklad, že nájde a uplatní optimálne riešenie. Pre učiteľov je príznačné, že veľká väčšina ich rozhodovania pri plánovaní prebieha intuitívne, veľmi rýchlo, a preto im podstata vlastného rozhodovania zostáva často utajená. Stáva sa, že až keď

jeho rozhodnutia nevedú k úspešnému konaniu (vyučovaniu), učiteľ sa vracia k plánu a prehodnocuje, či nemohol nájsť iné alternatívy riešení. Úsilie o skvalitnenie procesov výučby vždy sprevádza snaha o efektívnejšiu tvorbu vzdelávacích programov. **Kurikulárna reforma** prináša postupný odklon od závislosti na normatívnych základných pedagogických dokumentoch (ako produktu centrálne usmerňovaného modelu plánovania výučby) a posun ku kvalitatívne vyššiemu a náročnejšiemu poňatiu prípravy na výučbu ako komplexnú a systémovú pedagogickú činnosť, ktorá vytvára väčší priestor na tvorivú a samostatnú činnosť učiteľov pri rozhodovaní o konkrétnej podobe procesu výučby a učenia sa žiakov. Táto zmena prináša orientáciu z vecného, poznatkového obsahu výučby na samotný proces výučby a učenia sa, jeho činnostný charakter a úlohu žiaka v ňom.

Ide o posun od mechanického k systémovému poňatiu, **od tradičného plánovania k projektovaniu výučby**. Hranice medzi pojmi plánovanie (ako termín evokujúci centrálne riadené činnosti s maximálnou oporou o normatívne pedagogické dokumenty) a projektovanie (ako novší v súvislosti s novými, inovačnými prístupmi v etape prípravy na výučbu) sú málo ujasnené a spočívajú zrejme v tradičnom a progresívnom poňatí prípravy na výučbu. Každá cieľavedomá ľudská činnosť nevyhnutne obsahuje prvok projektovania. Činnosť učiteľa vyžaduje projektovanie:

- dlhodobé (ciele výučby učebného predmetu na určitom stupni vzdelávania, v ročníku – učebné osnovy),
- strednodobé (ciele výučby tematických celkov učiva v tematických plánoch),
- krátkodobé (ciele vyučovacích jednotiek).

Pri tvorbe predmetového kurikula je potrebné, aby si učiteľ uvedomil, že existuje hierarchia cieľov, ktorá má istú štruktúru podmieňujúcu aj jeho činnosť. Práve postupnosť cieľov a ich konzistencia pri tvorbe pedagogických dokumentov tvorí základný pilier úspešnej výučby. Hierarchia spoločenských – inštitucionálnych – špecifických až po operačné ciele vyučovacej jednotky umožňuje všetkým účastníkom procesu edukácie pochopiť nadväznosť požiadaviek na učebné výsledky žiakov. Obrázok č. 3 opisuje túto hierarchiu. Na vrchole sú všeobecné ciele a kľúčové kompetencie spravidla definované

zákonom. Každá škola má svoje špecifické **poslanie** (stupeň, druh, typ) a definuje si inštitucionálnu **víziu v podobe ŠkVP** o tom, ako poslanie zabezpečí. Inštitucionálne ciele v ŠkVP sú podporené súborom špecifických cieľov (merateľné, určujúce minimálne prijateľný výkon z hľadiska kvality, množstva alebo času).



Obrázok 3 Hierarchia cieľov vzdelávania a kľúčových kompetencií žiakov

Kompetencie, ktoré má získať a na záver štúdia preukázať každý žiak, majú byť vypracované pre každý učebný predmet, študijný odbor a stupeň vzdelania. Hlavný rozdiel medzi vzdelávacími cieľmi školy a kompetenciami je ten, že vzdelávacími cieľmi prezentuje **inštitúcia/škola**, čo plánuje dosiahnuť, a kompetencie opisujú, ako **žiak** preukáže svoju pripravenosť na trh práce alebo na ďalšie štúdium.

Vyučovacie/učebné ciele sa nachádzajú v učebných osnovách a učebných plánoch každého predmetu. Opisujú vedomosti a zručnosti, ktoré má žiak získať počas štúdia. Každý cieľ má byť v súlade s požadovanými kompetenciami. Tieto vyučovacie/učebné ciele je potrebné dosiahnuť na získanie širších kompetencií a prepojenie medzi nimi by malo byť evidentné.

Na obrázku č. 3 je znázornená postupnosť cieľov od spoločensky prijatých v príslušných legislatívnych dokumentoch (zákony, vyhlášky), resp. ŠVP, ktoré sa rozpracúvajú na ciele jednotlivých stupňov, druhov a typov škôl a následne pre príslušné vzdelávacie oblasti, učebné predmety učebného plánu. Z takto utvorenej konzistentnej hierarchie cieľov výchovy a vzdelávania formuluje učiteľ operačné ciele vyučovacích hodín a učebných činností žiakov.

V ďalšej časti uvádzame výňatok: ciele výchovy a vzdelávania pre školskú sústavu v Slovenskej republike – úroveň všeobecných, spoločenských cieľov (zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní):

§ 4

Ciele výchovy a vzdelávania

Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi

- a) získať vzdelanie podľa tohto zákona,*
- b) získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,*
- c) ovládať aspoň dva cudzie jazyky a vedieť ich používať,*
- d) naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,*
- e) rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce,*
- f) posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,*
- g) získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd,*

- h) pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,*
- i) naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,*
- j) naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeludské etické hodnoty,*
- k) získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.*

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

- 1. kognitívnu (poznávaciu),**
- 2. psychomotorickú (výcvikovú),**
- 3. afektívnu (postojovú).**

Taxonómie predstavujú schémy usporiadania, ktoré sa štrukturujú podľa určitých princípov a majú vnútorne konzistentnú skladbu. V našich školách uplatnenie tohto modelu znamená predovšetkým potrebu osvojiť si a efektívne projektovať ciele výučby najmä v doménach, ktoré boli donedávna v úzadí projektovej činnosti učiteľov – psychomotorickej, ale hlavne afektívnej. Je prirodzene „jednoduchšie“ projektovať a merať výsledky dosahovania kognitívnych (poznávacích) cieľov.

Pri výcvikových a postojových sa výsledky merajú v momente preverovania zložito alebo sú takmer nemerateľné. Správne pochopenie, formulácia cieľov, uvedenie si ich hierarchie a vzájomných súvislostí je predpokladom na spracovanie štruktúry učiva a výsledkov výučby v učebnej osnove.

Ciele (výsledky) výučby je teda možné triediť a usporadúvať (štruktúrovať) na základe rôznych taxonómií (systémov) cieľov vzdelávania. Pochopenie štruktúry didaktických cieľov nám umožní plánovať a vyjadriť výsledky vzdelávania tak, aby spĺňali uvedené kritériá, aby nevjadrovali len ciele v oblasti vedomostí, ale aj zručností a postojov.

V nasledujúcej prehľadnej tabuľke sú uvedené pre porovnanie základné kategórie všetkých domén vo svojej hierarchickej postupnosti.

Tabuľka 3 **Základné kategórie domén v hierarchickej postupnosti**

Kognitívna doména (B. S. Bloom)		Psychomotorická doména (H. Dave)	Afektívna doména (D. R. Krathwohl)
1.	Zapamätanie	Napodobňovanie (imitácia)	Vnímanie podnetov
2.	Porozumenie	Manipulácia (praktické cvičenie)	Reakcia na podnety
3.	Aplikácia	Spresňovanie (reprodukcia)	Uznanie, ocenenie
4.	Analýza	Koordinácia	Organizovanie a systemizovanie
5.	Hodnotenie	Automatizácia	Zvnútornenie, integrácia do charakteru
6.	Tvorenie		

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

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

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

Taxonómia pre kognitívnu doménu cieľov podľa B. Niemerka

VEDOMOSTI	Žiak dokáže
1.1 zapamätanie poznatkov	Od žiaka sa vyžaduje vybavenie, znovupoznanie, reprodukovanie termínov, faktov, pojmov, vzťahov, zákonov, teórií, zásad činnosti, postupov a pod. Aktívne slovesá: <i>reprodukovať, vymenovať, definovať, zopakovať, pomenovať, napísať, nakresliť</i> atď.
1.2 porozumenie poznatkom	Žiak dokáže zapamätané informácie (poznatky) predložiť v inej podobe, ako si ich zapamätal, vie ich zostručiť, usporiadať, rozpovedať obsah vlastnými slovami, vysvetliť význam veličín vo vzorcoch atď. Aktívne slovesá: <i>objasniť, vysvetliť, preložiť, vyjadriť vlastnými slovami, preformulovať, opísať, ilustrovať</i> atď.
ZRUČNOSTI	
2.1 používanie vedomostí v typických situáciách (špecifický transfer)	Žiak dokáže aplikovať informácie (vedomosti) podľa predloženého vzoru, rieši podobné úlohy, ako prv riešil učiteľ, alebo ako sú uvedené v učebnici atď. Aktívne slovesá: <i>aplikovať, demonštrovať, načrtnúť, vyriešiť, vypočítať, vyskúšať, rozhodnúť, rozlíšiť, rozčleniť, napísať správu, klasifikovať</i> atď.
2.2 používanie znalostí v problémových situáciách (nešpecifický transfer)	Žiak dokáže formulovať problémy, vykonávať analýzu a syntézu preňho nových javov, sformulovať postup činnosti, hodnotiť podľa určitých kritérií, riešiť problémové úlohy a pod. Aktívne slovesá: <i>oceniť, obhájiť, porovnať, posúdiť, vyriešiť, zhodnotiť, vyvodíť závery</i> atď.

Taxonómia pre psychomotorickú doménu cieľov podľa H. Davea

Kategória	Žiak
1. Imitácia (impulzívne napodobnenie, vedomé opakovanie)	Pozoruje príslušnú činnosť a vedomo ju napodobňuje (člení sa na impulzívne napodobnenie a vedomé opakovanie).
2. Manipulácia (praktické cvičenie)	Je schopný vykonať určitú pohybovú činnosť podľa slovného návodu, zvoliť vhodnú alebo požadovanú činnosť, začína rozlišovať medzi rôznymi činnosťami. Pri zaobchádzaní s nástrojmi (objektmi) sa začína prejavovať určitá obratnosť.
3. Spresnenie (reprodukcia a kontrola)	Dokáže uloženú pohybovú úlohu predviesť s ďaleko väčšou presnosťou a tým i s väčšou účinnosťou (ide o presnejšie a účinnejšie prevedenie).
4. Koordinácia	Vykonáva koordinovanie niekoľkých činností za sebou v požadovanom slede; pohybové výkony sú vnútorne súdržné (členia sa na sekvenciu a harmóniu, t. j. na prenesenie jednej činnosti na druhú a na plynulý súlad jednotlivých činností).
5. Automatizácia	Realizuje činnosti alebo ich časti automatizovane, čo vedie k maximálnej účinnosti príslušných psychomotorických zručností pri minimálnom vynaložení energie (člení sa na čiastočné zautomatizovanie a úplné zautomatizovanie).

Taxonómia pre psychomotorickú doménu cieľov podľa E. Simpsonovej

Kategória	Žiak
1. Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť	Používa zmyslové orgány, aby si vybavil predstavy o budúcej motorickej činnosti, alebo ju používa na posúdenie potreby tejto činnosti, jej vhodnosti alebo správnosti. Príklady: pozná poruchu motora podľa jeho zvuku; určí, čo sa bude cvičiť na danú hudbu, ktoré korenie treba do pokrmu pridať. Typické slovesá: <i>vybrať, identifikovať, izolovať, rozoznať, opísať, rozlíšiť</i> .
2. Pripravenosť na činnosť	Je pripravený (psychicky, fyzicky i emocionálne) na určitú činnosť. Príklad: zaujme správny postoj pri streľbe z pištole. Typické slovesá: <i>ukázať, začať, reagovať, vysvetliť, prejavíť</i> .
3. Napodobovanie činnosti, riadená činnosť	Napodobňuje úkony, ktoré vidí u učiteľa, opakuje ich, aby našiel správny spôsob ich realizácie. Príklady: obviaže ranu podľa ukážky; hobľuje dosku podľa predvedenia učiteľom; porciuje mäso podľa predvedenia. Typické slovesá: <i>zhotoviť, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť, vyhlobiť, porciovať, natierať, navliecť do ihly šijacieho stroja nit...</i> (a iné slovesá podľa druhu činnosti).
4. Mechanická činnosť, zručnosť	Uskutočňuje činnosť spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. V tejto kategórii ide o menej komplexné a menej zložité činnosti ako v nasledujúcich vyšších kategóriách taxonómie E. Simpsonovej. Príklady: píše na písacom stroji desiatimi prstami bez preklepov; obsluhuje dataprojektor; urobí kotúľ vzad; pripraví mláčačku na jazdu do terénu. Typické slovesá sú rovnaké ako v predošlej kategórii.
5. Komplexná automatická činnosť	Prevádza komplexnejšiu, zložitejšiu činnosť, ktorá vyžaduje vysoko koordinované motorické aktivity, robí túto činnosť rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky. Príklady: pláva bezchybne motýlika; bezpečne ovláda riadenie automobilu; rýchlo a spoľahlivo opraví automobil; zručne pracuje na CNC obrábacom stroji; bezchybne hrá na husliach. Typická slovesá sú rovnaké ako v kategórii 3. a 4.
6. Prispôbovanie, adaptácia činností	Dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť meniacim sa podmienkam alebo problémovej situácii. Príklady: prispôbí zábery plávania vlnobitiu; zmení spôsob tenisovej hry tak, aby sa súper unavil. Typické slovesá: <i>prispôbiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať</i> a pod.
7. Tvorivá činnosť	Vytvorí nový spôsob motorickej činnosti, používa osvojenú činnosť v nových, neznámych a problémových situáciách. Príklady: vytvorí nové tanečné figúry; zloží skladbu pre klavír; naaranžuje novým spôsobom výklad, kyticu kvetov, záclonu a pod. Typické slovesá: <i>skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnuť</i> a pod.

Taxonómia pre afektívnu doménu cieľov podľa D. B. Kratwohla et al.

1.	Prijímanie: vnímavosť, citlivosť, pozornosť jednotlivca k určitým podnetom. 1a Uvedomenie: žiak si uvedomuje, všíma objekt, jav, stav a pod. 1b Ochota prijímať: žiak sa nevyhýba javu, objektu. 1c Usmernená výberová pozornosť: napr. pri predstavovaní žiak pozorne počúva a pamätá si mená predstavovaných osôb.
2.	Reagovanie: zainteresovanosť aj hľadanie určitých podnetov, tzv. aktívna pozornosť: žiak si už nielen všíma a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje, niečo robí s objektom, javom. 2a Súhlas na reagovanie: žiak sa podrobuje pravidlám činnosti. 2b Ochota reagovať: žiak sa dobrovoľne zúčastní na činnosti. 2c Uspokojenie z reagovania: žiak získa zadostučinenie z činnosti.
3.	Oceňovanie hodnoty: vytvorenie kladného postoja, vyvolanie záujmu, pociťovanie záväzku. Žiak získa presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motivácii činnosti. 3a Akceptovanie hodnôt: napr. žiak získa pocit príslušnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém. 3b Preferovanie hodnoty: žiak dáva prednosť určitej činnosti, vyhľadáva ju. 3c Presvedčenie o hodnote: žiak sa snaží presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť.
4.	Integrovanie hodnoty: Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedomením si zovšeobecnených a dominantných hodnôt. 4a Konceptualizácia hodnoty: abstrakcia, zovšeobecnenie hodnoty, formovanie zodpovednosti za činnosť. 4b Integrovanie hodnôt do systému: uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt.
5.	Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti: Hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru jednotlivca, človek koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi, nová hodnota sa stáva súčasťou jeho svetonázoru, filozofie života. 5a Generalizovaná zameranosť: prevládajúca tendencia konať určitým spôsobom. 5b Charakterová vyhranenosť.

V nasledujúcej časti sa budeme venovať hlavne kognitívnej doméne, ktorá prekonala v poslednom desaťročí významnú zmenu, a preto je nevyhnutné o nej informovať podrobnejšie.

V tabuľke sú uvedené zmeny, ktoré nastali v hierarchii kategórií. Dôsledkom je potreba reflektovať ich pri tvorbe špecifických cieľov výučby aj v našich školách.

Štruktúra kognitívnej dvojdimenzionálnej taxonómie:

Dimenzia poznatkov (4 typy):

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

Tabuľka 4 Dimenzie – úrovne kognitívneho procesu (6 kategórií)

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

Nasledujúca tabuľka predstavuje možnosť prelínania oboch dimenzií (dimenziou rozumieme kategórie postupov a obsahov, v ktorých sa uplatňuje myšlienková činnosť človeka). Kombinácie možných kategórií poznatkov a procesov vytvárajú prehľadnú mapu cieľov (napr. tematického celku učiva). Učiteľ po dosadení konkrétnych poznatkov z učiva predmetu získa názorný prehľad o jeho štruktúre z hľadiska skladby, ale aj kognitívnej náročnosti pre žiakov.

Tabuľka 5 Dimenzia kognitívnych procesov

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

Požiadavky na správnu formuláciu cieľov:

- **jednoznačnosť** (jasne, konkrétne a zrozumiteľne vyjadrené, čo požadujeme od žiaka, nepripúšťajúce viacznačný výklad),
- **konzistentnosť** (súdržnosť nižších cieľov s vyššími cieľmi a kľúčovými kompetenciami žiakov),
- **primeranosť** (diferencovane možnostiam a schopnostiam žiakov, učiteľov i podmienkam výučby),
- **kontrolovateľnosť** (umožňujúce porovnať mieru dosiahnutých výsledkov s cieľmi cez požadovaný výkon žiaka, podmienky na jeho zvládnutie – čas, chyby a normu výkonu),

- **operacionalizácia** (ciele vyjadrené pomocou aktívnych, činnostných slovík v neurčitku vyjadrujúcich pozorovateľnú činnosť v pojmoch žiackych výkonov).

Správna formulácia edukačného cieľa má slovesno-substantívny (procesno-výsledkový) vzťah v definícii (schopnosť + poznatok).

**Žiak je schopný „urobiť“ (sloveso vyjadrujúce činnosť žiaka)
„niečo“ (podstatné meno vyjadrujúce predmet činnosti)**

Výsledok vzdelávania (cieľ) vyjadrujeme pomocou slovesa, ktoré zodpovedá niektorej kategórii dimenzie kognitívnej domény a podstatného mena (rozvinutého obvykle ďalšími slovami), ktoré označuje, čoho sa žiakova činnosť vyjadrená slovesom bude týkať. Tieto slovesá sú pre jednotlivé odborové didaktiky rôzne, v niektorých, napr. odborných predmetoch budete musieť sami hľadať vhodné slovesá na vyjadrenie toho, aký výkon má žiak podať.

Pamäť	◦ zapamätať si ◦ zostaviť, definovať ◦ určiť ◦ označiť ◦ vypísať, prispôbiť ◦ porovnať, memorovať, pomenovať, usporiadať, rozoznať, pripomenúť, zopakovať, reprodukovat ◦ stanoviť ◦ vyhlásiť ◦ doplniť ◦ priradiť ◦ napísať ◦ opakovať ◦ vymenovať ◦ uviesť ◦ vybrať
Porozumenie	◦ zoradiť ◦ popísať, diskutovať vysvetliť, vyjadriť ◦ uviesť príklad ◦ formulovať inak ◦ vymedziť, parafrázovať, rozoznať ◦ podať správu, urobiť zápis ◦ preskúmať ◦ vybrať, roztriediť ◦ identifikovať ◦ umiestniť ◦ objasniť ◦ skontrolovať, odhadnúť ◦ vypočítať ◦ odmerať, predviesť ◦ vypočítať, opraviť
Aplikácia	◦ používať, aplikovať, vykonávať, uskutočniť, vyhľadať ◦ dokázať, demonštrovať, dramatizovať ◦ použiť ◦ predviesť, ilustrovať ◦ tlmočiť, prejavovať, vykonať ◦ urobiť ◦ stanoviť ◦ načrtnúť ◦ riešiť ◦ preložiť text ◦ nakresliť ◦ diskutovať ◦ usporiadať ◦ vypočítať, znázorniť, interpretovať údaje ◦ vyčíslieť ◦ riešiť ◦ vyskúšať ◦ plánovať ◦ orientovať sa, dokumentovať ◦ doložiť
Analýza	◦ analyzovať, zhodnotiť ◦ prepočítať, kategorizovať ◦ porovnať ◦ dať do protikladu, kritizovať ◦ znázorniť graficky, rozlišovať, diskriminovať, vyznačovať, preskúšať, experimentovať ◦ robiť pokusy, inventarizovať ◦ opýtať sa ◦ vyskúšať ◦ preveriť ◦ roztriediť ◦ urobiť rozbor ◦ špecifikovať
Hodnotenie	◦ zhodnotiť ◦ odhadnúť argumentovať, dokazovať ◦ zhrnúť ◦ stanoviť ◦ vyberať ◦ zvoliť si ◦ porovnávať ◦ uzavrieť ◦ vyvodzovať, obhajovať ◦ oceňovať, vyhodnotiť ◦ vysvetliť posudzovať, preukázať, predpokladať, klasifikovať, vypočítať ◦ oponovať ◦ podporiť (názor), zdôvodniť ◦ kritizovať ◦ zaujať stanovisko ◦ uviesť klady a zápory ◦ porovnať s normou
Tvorivosť	◦ navrhnuť ◦ organizovať ◦ kombinovať ◦ modifikovať ◦ modelovať ◦ overiť ◦ vytvoriť ◦ plánovať ◦ vytvoriť portfólio, navrhnuť riešenie problému, napísať (esej), organizovať, navrhnuť nový (postup)

Nemerateľné, nepozorovateľné slovesá vhodné na vyššiu úroveň hierarchie cieľov (spoločenské, inštitucionálne): *vedieť, osvojiť si, chápať, pochopiť, porozumieť, uvedomiť si, oboznámiť sa, naučiť sa, učiť sa, nadobudnúť, používať, zvládnuť, rozšíriť, premýšľať, prehľbiť, vyjadriť sa, všímať si, byť schopný, pracovať, posudzovať, poznať, uvažovať* o... a iné.

Uvádzame príklad formulácie cieľov výučby na základe aplikácie domény kognitívnej taxonómie v kombinácii dimenzií procesov a poznatkov.

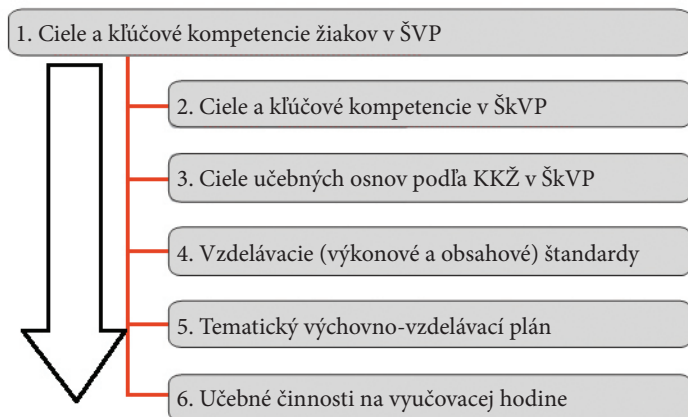
- A1 – **Definovať** (zapamätávanie) Archimedov zákon (faktuálny poznatok).
- A2 – **Vysvetliť** (porozumenie) príčiny javu (konceptuálny poznatok).
- A3 – **Použiť** Archimedov zákon (aplikácia) na výpočet príkladu pre istú situáciu (procedurálny poznatok).
- A4 – **Urobiť** rozbor (analýza) chýb pri výpočte príkladu (metakognitívny poznatok).
- A5 – **Zdôvodniť** (hodnotenie) využitie zákona pri stavbe lodí (konceptuálny poznatok).
- A6 – **Navrhnuť** (kreovanie) vlastný projekt uplatnenia Archimedovho zákona (procedurálny poznatok).

Cieľ nie je výkonový štandard!

Cieľ sa stáva výkonovým štandardom operacionalizáciou – stanovením konkrétnych pozorovateľných činností (operácií), ktoré musia žiaci vykonať, aby bol cieľ výučby považovaný za dosiahnutý.

Nasledujúca schéma ilustruje úrovne, cez ktoré sa prelína práca s cieľmi. Ako vidíme, cieľ je všadeprítomný a učiteľ má porozumieť jeho funkcii na každej z úrovní. Inštitucionálne ciele (úroveň 1 a 2) rozpracúva učiteľ v pedagogických dokumentoch (úroveň 3, 4 a 5) až po konkrétne učebné činnosti vo výučbe (úroveň 6).

Schéma 3 Metodika práce s cieľmi a kľúčové kompetencie



Operacionalizáciu realizujeme v presvedčení, že sme schopní pozorovať zmeny v prejavoch správania a konania žiakov ako výsledku ich učebnej činnosti (hlavne kognitívnej). Z prejaveneho a pozorovateľného správania je však zložitá usudzovať o zodpovedajúcich postojoch žiakov (behaviorálny prístup). Operacionalizácia je dedukciou, pri ktorej čiastkové ciele vyplývajú zo všeobecnejších. V skutočnosti ide o interpretáciu – vyjadrenie cieľa na základe toho, ako ho učiteľ poníma (odlišné operacionalizácie rovnakých cieľov napr. u dvoch učiteľov sú dôkazom ich osobitej „interpretácie“ cieľov, učiva).

Otázky (pochybnosti) sprevádzajúce operacionalizáciu:

- Vystihli sme všetky podstatné časti cieľa výučby?
- Nejde len o sumáciu čiastkových krokov na ceste k cieľu pri zanedbaní ich komplexnej povahy?
- Ako eliminovať riziko, že operacionalizáciou sa stane vyučovanie triviálnym – obsahujúcim len jednoduché učebné činnosti?

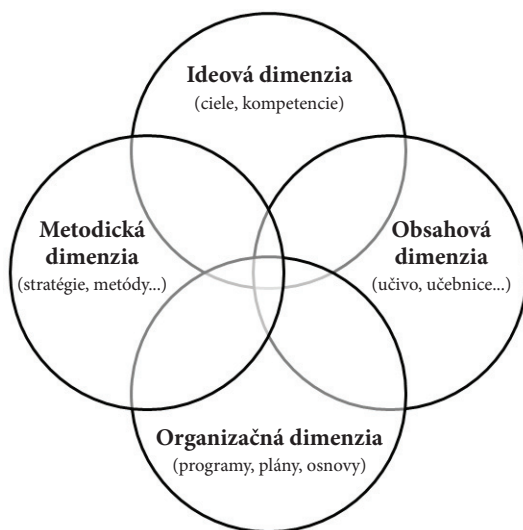
Ciele tvoria kľúčové východisko pri tvorbe kurikulárnych dokumentov. Nikdy však nestoja osamotene, bez súvislosti s ďalšími pedagogickými kategóriami. Nasledujúci prehľad znázorňuje prelínanie a podmieňovanie základných komponentov didaktickej situácie. Napriek tomu, že sú ciele dôležité, bez naplnenia obsahom – učivom a voľbou výchovnej a vzdelávacej stratégie na ich

dosiahnutie by nestačili. Pre náš školský systém je charakteristická nadmerná pozornosť cieľom a obsahu výučby, bez adekvátneho porozumenia, že až výchovné a vzdelávacie stratégie založené na psychologických teóriách učenia sa žiakov uzatvárajú didaktický kruh.

Metodiku práce s cieľmi musíme vnímať v kontexte ostatných komponentov didaktickej situácie:

1. Formulovať ciele výučby (podľa jednotlivých domén a ich taxonómií) – čo má žiak vedieť, urobiť, akým byť?
2. Analyzovať obsah učiva (podľa štruktúry poznatkov) – čo si má žiak osvojiť?
3. Analyzovať proces učenia sa žiakov a jemu adekvátne stratégie výučby – čo robí žiak, keď sa učí, a ako mu učenie organizovať?

Vzniká závažná systémová otázka o vzťahu cieľa, kľúčových kompetencií a obsahu vzdelávania (učiva), ale aj organizácie a metodiky výučby. Obrázok č. 4 ilustruje vzťah dimenzií (obsahujúcich pedagogické kategórie), ktoré sú vzájomne podmienené a vytvárajú ucelený systém (Maňák a kol., 2008, s. 23).



Obrázok 4 Dimenzie procesu kurikulárnej reformy

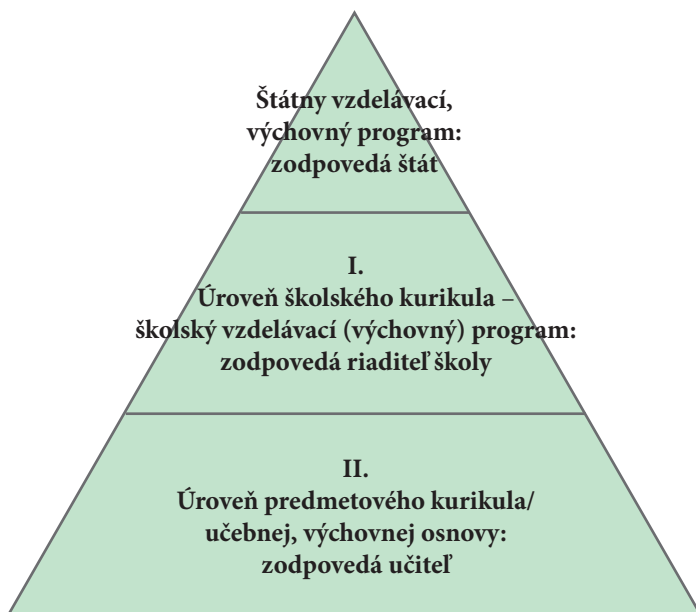
3 Učebná osnova učebného predmetu, metodika tvorby

V predchádzajúcich častiach sme vysvetlili existenciu dvojúrovňového (participatívneho) modelu školského kurikula. Tento model však vyžaduje participáciu (spoluúčasť) nielen dvoch, ale z nášho pohľadu troch subjektov.

Rezortného pracoviska, ktoré vytvára model štátneho programu, **škôl** (školského manažmentu), ktoré podľa legislatívnych pravidiel vytvárajú školské programy a **učiteľov**, ktorí zodpovedajú za tvorbu predmetových kurikul – učebných osnov učebných predmetov.

Na obrázku 5 vidíme úrovne práce s kurikulom. Učiteľ bezprostredne zodpovedá za najnižšiu úroveň – *tvorbu predmetového kurikula* = učebnej osnovy. Všetky predmetové kurikulá – učebné osnovy doplnené o ďalšie inštitucionálne požiadavky následne vytvárajú ŠkVP, za tvorbu ktorého zodpovedá vedenie školy v súčinnosti s pedagogickým zborom. Rozlíšenie týchto úrovní má metodologický, ale aj metodický význam pre efektívne projektovanie kurikula. Chýbajú hlavne nové systémové prístupy, ktoré by korigovali pôvodné predstavy reformy na základe reflexie skúseností škôl a učiteľov a zasiahli hlbšie úrovne ich pochopenia podstaty zmien.

Nasledujúci prehľad znázorňuje hierarchické roviny vzhľadom na úlohu štátu, školy a učiteľa pri tvorbe kurikula. Všetky roviny majú vlastnú zodpovednosť nielen za jeho spracovanie, analyzovanie, ale aj permanentné zlepšovanie a modernizáciu (Pavlov, 2008, s. 47).



Obrázok 5 Úrovne zodpovednosti za tvorbu programov vzdelávania

Obsah vzdelávania v školskom systéme sa utvára na troch rovinách troma metódami:

1. **Obsah vedného odboru** (fakty, pojmy, poznatkové štruktúry, vzťah teórie a praxe vedy), ktorý sa utvára mimo pedagogiky vo vlastnej logike a systematike vedy. **Ontodidaktická transformácia** spoločenskej skúsenosti – vedy do vzdelávacieho obsahu prebieha na rôznych stupňoch škôl (na základe ideológie, kultúry, spoločenských potrieb).
2. **Obsah učebného predmetu v kurikulárnom dokumente** – ŠVP pre rôzne stupne, druhy škôl (ide o kvalifikovane a odôvodnene vybrané poznatky z vedných odborov pre určitý stupeň vzdelávania – výsledkom je didaktické spracovanie obsahu). **Psychodidaktická transformácia** vzdelávacích obsahov vzhľadom na potreby a možnosti žiakov (na základe psychologických, pedagogických a didaktických kritérií).

3. **Učivo učebného predmetu**, ktoré nadobúda špecifickú podobu v procese výučby a učenia sa žiakov (obsah učebného predmetu je metodicky spracovaný podľa možností adresáta – žiaka). **Transformácia učebných obsahov** v procese výučby na podmienky skupiny učiacich sa jedincov a skupín (metodika výučby).

Obsah školského vzdelávania je regulovaný prostredníctvom základných pedagogických dokumentov, ktoré schvaľuje ministerstvo školstva: učebný plán, učebná osnova, vzdelávací štandard.

§ 9

Vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy

- (3) *Rámcové učebné plány sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov, obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti. Rámcové učebné plány určujú taktiež rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie učebných plánov príslušných školských vzdelávacích programov.*
- (4) *Učebné plány sú súčasťou školských vzdelávacích programov a rozpracúvajú rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov s určením celkového týždenného počtu vyučovacích hodín pre príslušný ročník školského vzdelávacieho programu.*
- (7) *Rozsah úprav učebných plánov a vypracovanie učebných osnov musí byť v súlade s príslušným výchovným štandardom.*

§ 10

Výchovné štandardy, výchovné plány, výchovné osnovy

- (1) *Výchovné štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti získať, aby mohli nadväzovať na*

vedomosti, zručnosti a schopnosti získané vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole.

- (2) Výchovné štandardy pre deti sa členia na
 - a) výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia obsahových štandardov,
 - b) obsahové štandardy, ktoré určujú, akú vedomosť zručnosť a schopnosť majú deti ovládať a prakticky používať.*
- (3) Výchovné plány obsahujú zoznam oblastí výchovy s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého výchovného programu alebo ich ucelených častí.*
- (4) Výchovné plány sú súčasťou výchovných programov a určujú celkovú skladbu výchovných oddelení a výchovných skupín pre príslušný ročník výchovného programu.*
- (5) Výchovné osnovy sú súčasťou výchovných programov. Vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah oblastí výchovy podľa výchovného plánu.*
- (6) Jednotlivé školské zariadenia vypracujú výchovné osnovy najmenej v rozsahu ustanovenom výchovným štandardom.*
- (7) Rozsah úprav výchovných plánov a vypracovanie výchovných osnov musí byť v súlade s príslušným výchovným štandardom.*

Učebný plán – obsahuje zoznam učebných predmetov v jednotlivých ročníkoch školy s vymedzením počtu (minimálny, maximálny) vyučovacích hodín v jednom týždni školského roka (33 týždňov) pre každý predmet. Učebné predmety sú zoskupené do skupín podľa príbuznosti (spoločenskovedné, jazykovedné, prírodovedné, výchovné, odborné) a podľa záväznosti pre žiakov (povinné, povinne voliteľné a nepovinné).

Vymedzenie obsahu vzdelávania – učiva je predmetom učebných osnov. Donedávna učebné osnovy vytvárané z centra a direktívne vymedzujúce učivo nahradil model, v ktorom si sami učitelia vytvárajú v rámci ŠVP vlastné osnovy. Podstatou učebnej osnovy je transformácia poznatkov, ktoré reprezentujú jednotlivé vedné odbory na učivo, ktoré si majú osvojiť žiaci. Nejde len o mechanické prevzatie systémov vedeckých poznatkov, ale predovšetkým o novú podobu rôznorodých obsahových štruktúr (informácie, fakty, pojmy, zručnosti, návyky, myšlienkové operácie, postoje a kompetencie), ktoré si majú žiaci osvojiť spektrom učebných metód. Takto koncipovaná učebná osnova musí

reflektovať didaktické, psychologické, sociologické, ale hlavne aspekty rozvoja osobnosti žiaka. Úsilie o vymedzenie základného (kmeňového, kľúčového) učiva je permanentnou výzvou pedagogiky, aby nedochádzalo k preťažovaniu žiakov. Úsilie o minimalizáciu rozsahu učiva je konfrontované so snahou zachovať jeho tradičné (encyklopedické) poňatie.

V pedagogickej praxi sa stretávame s tromi prístupmi k tvorbe učebných osnov:

- a) **lineárne** (postupné priradovanie jednotlivých tém učiva ročníkom, bez ich opakovania),
- b) **cyklické** (témy učiva koncipované v niekoľkých rovinách, ktoré sa môžu opakovať, a pritom učivo prehĺbovať/kvalita alebo rozširovať/kvantita),
- c) **špirálové** (učivo je koncipované vzostupne, tzn. k jeho častiam sa žiaci vracajú, ale na vyššej úrovni).

Medzi základné kurikulárne dokumenty v našom školskom systéme patria **učebné osnovy**. Ide o dokument, ktorý si vypracúvajú učitelia príslušných učebných predmetov na všetkých stupňoch a druhoch škôl. Učebná osnova je okrem učebného plánu základným pedagogickým dokumentom, ktorým škola reguluje ciele a obsah výchovy a vzdelávania v intenciách ŠVP.

Na rozdiel od minulosti, keď tento dokument spracúvali centrálné v rezortných odborných inštitúciách, je za jeho tvorbu zodpovedný *učiteľ*. Tým sa zásadne zmenil podiel škôl na ovplyvňovaní obsahu základných pedagogických dokumentov.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní charakterizuje učebnú osnovu:

§ 9

Vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy

- (5) *Učebné osnovy sú súčasťou školských vzdelávacích programov. Vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu.*
- (6) *Jednotlivé druhy a typy škôl vypracujú učebné osnovy najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného štátneho vzdelávacieho programu.*

Štruktúra učebnej osnovy učebného predmetu je daná požiadavkami ŠVP (vzorovým ŠkVP):

- Názov učebného predmetu, časový rozsah výučby podľa učebného plánu, názov ŠVP a ŠkVP, kód a názov odboru štúdia, ročník, stupeň vzdelania, forma štúdia, vyučovací jazyk.
- Charakteristika učebného predmetu (význam v obsahu vzdelávania, oblasti vzdelávania, výchovné a vzdelávacie stratégie).
- Ciele výučby učebného predmetu na celú dĺžku štúdia vychádzajúce z kľúčových kompetencií žiakov na stupni vzdelania (ISCED).
- Vzdelávací štandard (výkonový a obsahový) vychádzajúci z výkonových a obsahových štandardov učebného predmetu v ŠVP na celú dĺžku štúdia
- Tematický výchovno-vzdelávací plán učebného predmetu pre jednotlivé ročníky štúdia.
- Učebné zdroje pre žiakov.
- Hodnotenie učebných výsledkov žiakov v učebnom predmete.

Prvým trom bodom štruktúry sme sa venovali vyššie.

Okrem základných identifikačných údajov o učebnom predmete učitelia spracujú charakteristiku učebného predmetu z hľadiska jeho významu na príslušnom stupni vzdelávania, oblasti. Vymedzenie cieľov výučby je úzko späté s kľúčovými kompetenciami uvedenými v ŠVP. Rozpracovanie vzdelávacích štandardov (výkonových a obsahových) pre učebný predmet je podstatou ďalšieho dokumentu – tematického plánu výchovy a vzdelávania na školský rok.

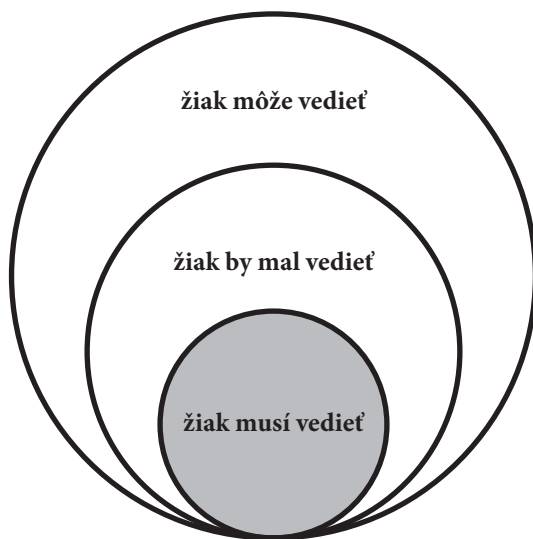
V slovenskom školskom systéme nebolo obvyklé definovať očakávané výstupy z edukácie v „jazyku rozvoja osobnosti žiaka“ v podobe jeho kompetencií, ale skôr v jazyku učiva (vedomostí, zručností a postojov).

Pojem *štandard*, *vzdelávací štandard*, *štandard vzdelávania*, *výkonový štandard*, *obsahový štandard*, *cieľový štandard*, *hodnotiaci (evalvačný) štandard* má v reforme vzdelávania nezastupiteľné miesto. Ako vidíme z výpočtu používaných podôb a ich zastúpenia v školských legislatívnych a koncepcných dokumentoch, nie je celkom jednotné ich poňatie. Pre jednoznačnosť a zrozumiteľnosť sa pokúsime vzťahy medzi týmito pojmami vysvetliť, opierame sa o legislatívne poňatie tejto kategórie v zákone NR SR č. 245/2008 Z. z. (výňatok z § 9).

Vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy

- (1) *Vzdelávacie štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona.*
- (2) *Vzdelávacie štandardy pre deti a žiakov sa členia na:*
 - a) *výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností,*
 - b) *obsahové štandardy, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností.*

Štandard – norma, očakávaná, žiaduca úroveň výsledkov edukačného procesu. Na Slovensku nie je úplne jasné, či táto norma predstavuje minimálnu (pre všetkých žiakov povinnú úroveň) alebo optimálnu (len niektorými žiakmi dosahovanú úroveň alebo úroveň dosiahnutú všetkými žiakmi na rôznych stupňoch). V súčasnom období explózie poznatkov však zastávame názor, že štandard **predstavuje minimálnu, pre každého žiaka nevyhnutnú požiadavku na osvojenie cieľov i učiva (žiak musí vedieť).**



Úrovne štandardu – spravidla vymedzujú cieľové požiadavky na vedomosti, zručnosti a postoje žiakov, ktoré si majú preukázateľne osvojiť:

- a) na výstupe tematického celku učiva v učebnom predmete,
- b) na konci ročníka štúdia v jednotlivých učebných predmetoch (na minimálnej alebo diferencovanej úrovni výkonu),
- c) na konci stupňa/stupňov vzdelania.

Druhy štandardu:

- a) pre výsledok procesu edukácie – norma výkonu žiaka (výkonový, cieľový, hodnotiaci),
- b) pre obsah procesu edukácie – záväzok učiteľa (obsahový).

Výkonový štandard slúži na určenie výstupu:

čo by mal žiak vedieť – učivo (výkon),

akú zručnosť by mal preukázať (výkon),

ako by to mal vedieť a ako by to mal preukázať (norma a kvalita výkonu),

kde by mal preukázať svoj výkon (podmienky výkonu),

aké by mali byť učebné zdroje (podmienky výkonu),

za **akých** podmienok má svoj výkon predviesť (podmienky výkonu),

podľa **čoho** a **ako** sa bude kontrolovať, hodnotiť a merať jeho výkon (metódy, prostriedky a kritériá hodnotenia).

Charakteristika výkonového štandardu

- Špecifické ciele nie sú výkonové štandardy ani kompetencie, ale vyjadrujú relatívny výkon žiaka.
- Výkonové štandardy umožňujú porovnať výkon žiaka s vopred stanovenou normou.
- Výkonový štandard je základné kritérium úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností.
- Vymedzuje úroveň, na akej ich má žiak preukázať po ukončení vzdelávania.
- Je vstupnou cieľovou požiadavkou a tiež vzdelávacím výstupom – štandardom.
- Výkonový štandard je operacionalizácia cieľa.

Výkonový štandard má spĺňať tieto požiadavky:

- konzistentnosť voči cieľom,
- primeranosť schopnostiam žiaka,
- jednoznačnosť vo svojej formulácii,
- kontrolovateľnosť a merateľnosť,
- je produktom výučby (nepopisuje proces výučby, ale jeho výsledky),
- tvorí sa v súlade s úrovňou taxonómie,
- je základom na tvorbu obsahových štandardov.

Metodika tvorby výkonového štandardu

- Poznať všeobecné a vymedziť špecifické ciele výučby v slovesno-substantívnom tvare podľa **úrovne výkonu – od jednoduchého po najnáročnejší – vnútorne štruktúrované** (pre kognitívnu, psychomotorickú a afektívnu oblasť).
- Začínať **aktívnym slovesom v neurčitku**, ktoré musí byť merateľné a pozorovateľné, uplatňovať **iba jedno sloveso** (nie je pravidlo), pri použití viacerých slovies aplikovať ich synonymum (pretože dve alebo viac slovies s rôznym významom a na rôznych výkonových úrovniach indikujú dva alebo viac výkonov!).
- Učivu priradiť opis pozorovateľnej činnosti (operacionalizácia podľa taxonómie) v terminológii žiackeho výkonu: **čo** by mal žiak vedieť, urobiť a ako to preukázať – **norma a výkon**.
- Stanoviť učebné zdroje povolené na osvojenie výkonu, kde a za akých podmienok má žiak výkon preukázať (čas, počet, podpora a i.) – **podmienky a prostriedky**.
- Určiť podľa **čoho** a **ako** sa bude kontrolovať, hodnotiť a merať výkon – **metódy, prostriedky a kritériá hodnotenia**.

Sústava čiastkových a špecifických cieľov sa operacionalizáciou – doplnením o **kvalitu, podmienky a normu** výkonu mení na výkonový štandard.

Kvalita – čo presne musí žiak vedieť, vykonať (čo to znamená, že musí niečo vykonať, uviesť príklady, špecifikovať bližšie nároky – napr. požadujeme vytvoriť definíciu, uviesť podstatné znaky). **Podmienkami** rozumieme okolnosti, za ktorých má výkon preukázať – spamäti, výberom z predloženej množiny, vyhľadaním v tabuľkách, mape, schéme, ústne, písomne a pod.

Norma určuje množstvo požadovaných výkonov (napr. uviesť tri príklady), presnosť výpočtu, počet prípustných chýb, časový limit a pod. Dosiahnutie výkonového štandardu je merateľné (objektívne, validné a reliabilné), ak umožňuje hodnotenie na základe kritérií, prostriedkov, organizačných a metodických postupov hodnotenia (súbor pravidiel a predpisov v rámci platnej legislatívy).

Prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu je **kontrola a hodnotenie** učebných výsledkov žiaka.

Hodnotenie žiaka vychádza z jasne stanovených cieľov a konkrétnych kritérií, ktorými sa dá jeho výkon zmerať. Zisťovanie stupňa dosiahnutia cieľov vyučovacieho procesu preverujeme **skúšaním** žiakov.

Hodnotenie žiakov je porovnaním výsledkov ich učebnej činnosti (skúšaním) podľa dohodnutých kritérií (výkonového štandardu). **Kritériá hodnotenia** zisťujú, či žiak vzdelávací výstup/výkonový štandard zvládol alebo nie. Pokiaľ výkonové štandardy stanovujú, čo má žiak vedieť, urobiť, aké má mať postoje, hodnotovú orientáciu a pod., kritériá stanovujú, ako a podľa čoho sa pozná, či si ich žiak osvojil. Na stanovenie kritérií hodnotenia platí:

- Každé stanovenie sa začína **aktívnym slovesom v minulom čase**.
- Kritérium musí byť **merateľné a hodnotiteľné platnými a spoľahlivými metódami**.
- Kritérium hodnotenia musí byť **jasné a jednoznačné**.
- Kritérium hodnotenia sa zameriava na **proces a výsledok**, ktorý musí žiak preukázať.
- Kritérium zamerané **na výsledok** bude vo svojom stanovení uvádzať **za slovesom prídavné meno** konkretizujúce daný výsledok.
- Kritérium zamerané **na proces** bude vo svojom stanovení uvádzať **za slovesom príslovku** konkretizujúcu proces.

Najprv stanovujeme výkonové štandardy, potom k nim priradíme zodpovedajúce učivo – obsahový štandard.

Obsahový štandard určuje rozsah požadovaných vedomostí a zručností na žiaka v učebnom predmete (rozvrhnuté do tematických celkov). Na úrovni ŠVP je vymedzený obsah vzdelávania v podobe základného učiva (obligatórne učivo), ktoré je určené žiakom na povinné osvojenie (podmieňuje osvojenie

ďalšieho učiva vo vyšších ročníkoch, stupňoch vzdelania). V rámci učebnej osnovy v obsahovom štandarde si učiteľ môže (pokiaľ má postačujúcu časovú dotáciu učebného predmetu v učebnom pláne) vzhľadom na učebný potenciál žiakov ŠkVP doplniť o fakultatívne učivo (rozširujúce/prehlbujúce). Toto doplnenie je možné, keď učiteľ zabezpečí osvojenie základného učiva. Tu dochádza k výrazným ťažkostiam. Ani po tzv. *redukcii učiva* (na štarte reformy obsahu vzdelávania) sa nepodarilo vytvoriť v mnohých učebných predmetoch dostatočnú časovú „rezervu“ pre učiteľov na doplnenie fakultatívneho učiva. Neustále je prítomná predimenzovanosť obsahu učiva a malý priestor na jeho tvorivé doplnenie a stvárnenie. O štruktúre komponentov, ktoré tvoria učivo (následne vytvárajú obsahový štandard tematického celku učiva) sme hovorili v časti o poznatkovej dimenzii kognitívnej domény cieľov.

Súčasťou učiva bývajú napr. tieto **pedagogické pojmy**:

- Skutočnosť, ktorá má vzťah k poznávaniu, je **jav**.
- Podstatou javov je jedna alebo viac ich poznaných stránok. Pravdivé výroky o javoch sú **fakty**.
- Fakty a vzťahy medzi nimi vytvárajú **poznatky**.
- **Vedomosti** sú pamäťovo osvojené poznatky.
- **Zručnosť** je spôsobilosť vykonávať určitú činnosť (motorickú, intelektovú) na základe vedomostí a praktickej činnosti.
- **Návyk** je automatizovaná zručnosť vytvorená viacnásobným opakovaním.
- **Schopnosti** sú súhrnom odlišných, ale u jedinca relatívne stálych psychických predpokladov na osvojovanie (*každá zručnosť je podmienená schopnosťou*).
- **Vlastnosti** sú charakterové rysy osobnosti, ktoré sa utvárajú v procese edukácie.

Tematické výchovno-vzdelávacie plány učebných predmetov

V školách donedávna nebol jednotný postup v oblasti pedagogického projektovania (formálnej a obsahovej stránky) individuálnej pedagogickej dokumentácie učiteľa. Sme presvedčení, že pedagogické projektovanie prostredníctvom tematického plánu je jednou z podmienok efektívneho vyučovania a dosahovania jeho cieľov.

Tematické výchovno-vzdelávacie plány sú podľa § 11, ods. 3, písm. z) zákona č. 245/2008 Z. z. predpísanou pedagogickou dokumentáciou školy.

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

Tematický celok učiva predstavuje relatívne ustálenú oblasť obsahu vzdelávania (vyučovania), ktorú tvoria vybrané ciele, obsahy (vedomosti a zručnosti), ktoré si má žiak osvojiť v určitom rozsahu vyučovacích hodín.

Štruktúra tematického celku učiva má predstavovať logicky, vecne a didakticky premyslenú štruktúru cieľov, obsahu učiva, ktoré bude prebraté v určitej časovej postupnosti.

Tematický celok predstavuje vyšší stupeň organizácie a štrukturalizácie učiva než vyučovacia hodina, je stavebným prvkom vytvárajúcim štruktúru učiva učebného predmetu. **Viacero tematických celkov usporiadaných v časovej postupnosti (počas školského roka) s vymedzením tém vyučovacích hodín, cieľov a obsahu učiva, foriém preverovania vedomostí žiakov nazývame tematický plán učebného predmetu.**

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

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

Tematické plánovanie je jednou z najnáročnejších projekčných činností učiteľa, pretože v čase tvorby ešte nepozná všetky podmienky, ktoré determinujú

premenlivú pedagogickú situáciu. Učiteľ sa rozhoduje na základe neúplných informácií a vie, že je veľmi pravdepodobné, že bude tematický plán v priebehu školského roka ešte neraz upravovať (zloženie príslušnej triedy, korekcie cieľov výučby, rozšírenie základného učiva).

Nové trendy v pedagogickom projektovaní väčších tematických celkov učiva sa orientujú aj na aktívnu spoluúčasť žiakov. Vyplýva to z potreby zapojiť žiakov do procesu prípravy na učenie sa.

Žiaci sa môžu (najmä na vyšších stupňoch vzdelávania) vyjadrovať, akými postupmi, učebnými činnosťami sú pripravení zvládnuť učivo, prípadne aké vedomosti, zručnosti by chceli spoznať. Plánovanie tematických celkov prehĺbuje u žiakov poznanie širších medzipredmetových súvislostí. Žiakom tak umožníme, aby nielen vopred poznali ciele a účel svojho učenia, ale mohli sa pripravovať na určité úseky napríklad zhromažďovaním učebného materiálu, pomôcok a pod. V dôsledku takto organizovanej činnosti sú žiaci priamo zainteresovaní na plánovaní výučby a uvedomelom hodnotení jej výsledkov. Rozpracovanie týchto princípov je v našej pedagogickej teórii, ale najmä v praxi nedostatočné.

Mnohé podnety na angažovanie sa žiakov v procese plánovania výučby i učenia sa obsahujú publikácie Fisher, R. 1997 a Pash, M. a kol. 1998.

Prispôsobenie učebných plánov podmienkam školy je úlohou riaditeľa školy (po prerokovaní v pedagogickej rade), adaptácia učebných osnov, vzdelávacích štandardov podmienkam výučby je úlohou metodických združení, predmetových komisií a učiteľov. Prax škôl nás presvedča o tom, že tvorbe tematických plánov venujú metodické združenia a predmetové komisie ako profesijné kolektívne orgány veľmi málo času a produktívnej diskusie.

Tematické plány a postup v príprave sa podceňuje spravidla aj preto, že ich učitelia vypracúvajú v časovom strese v priebehu prvých týždňov septembra bez dôkladného poznania diagnostiky pridelených tried, znalosti často na poslednú chvíľu inovovaných učebných osnov, učebníc. Nezanedbateľná je aj skutočnosť, že mnohým učiteľom chýbajú potrebné pedagogické zručnosti najmä v projektovaní (formulácii cieľov výučby, didaktickej analýze učiva). Tvorba tematických plánov je najvhodnejším priestorom na uplatnenie tvorivých schopností metodických orgánov školy (metodických združení a predmetových komisií) na diskusiu o realizácii štátneho vzdelávacieho programu (učebných osnov, vzdelávacích štandardov).

Formálna a obsahová náplň tematických výchovno-vzdelávacích plánov:

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

Tabuľka 6 Návrh štruktúry tematického výchovno-vzdelávacieho plánu

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

TVVP si učiteľ tvorivo prispôsobuje na podmienky školy. Keďže neexistuje žiadny záväzný predpis určujúci obsah a štruktúru TVVP, jeho tvorba je často predmetom odborných i neodborných polemík učiteľov, pretože výkon profesie (výchova a vzdelávanie) patrí k činnostiam s vysokou mierou autonómie, slobody voľby rozhodnutí o procesoch výchovy a vzdelávania vo zverenej

triede žiakov (etapa prípravy, realizácie, hodnotenia). Žiaden z aspektov výkonu profesie nepociťujú učitelia tak citlivo, ako obmedzovanie tohto práva (i povinnosti). Napätie sa vníma ako úsilie riadiacich štruktúr školy mať pod kontrolou a centrálne usmerňovať tvorivú pedagogickú činnosť učiteľov. Môžeme sa stretnúť s extrémnymi prístupmi k plánovaniu výučby prostredníctvom tematických plánov od úplne liberálnych (postupuj, ako chceš), až po nadmerný centralizmus (postupuj tak, ako chcem ja).

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

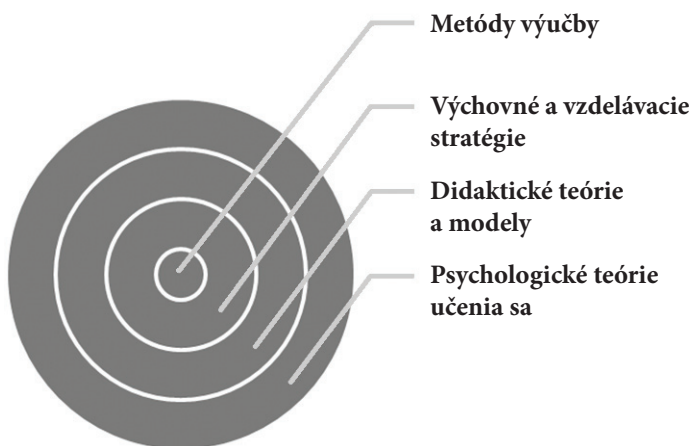
Ako postupovať pri tvorbe tematického plánu?

- vypracovať analýzu výsledkov vyučovania a plnenia TVVP učiva v predchádzajúcom školskom roku,
- zoznámiť sa s pedagogicko-organizačnými pokynmi MŠVVaŠ SR, novými (inovovanými) učebnými osnovami, vzdelávacími štandardmi v rámci ŠVP, usmerneniami k metodike výučby,
- zoznámiť sa s učebnými osnovami príbuzných učebných predmetov,
- poznať organizáciu školského roka, prispôbiť tomu časový rozvrh učiva,
- poznať žiakov tried (triedy), ich učebné predpoklady a výsledky,
- formulovať na základe cieľov výučby učebného predmetu (kľúčových kompetencií) v učebnej osnove vzdelávacie (výkonové) štandardy vyučovania tematických celkov (podľa taxonómií),
- uskutočniť didaktickú analýzu učiva tematických celkov (základné učivo v podobe obsahového štandardu),
- projektovať mimovyučovacie aktivity (exkurzie...),
- vytvoriť súbor nástrojov na preverovanie a hodnotenie učebných výsledkov žiakov v učive tematických celkov (didaktické testy, projekty a pod.) podľa výkonových štandardov,
- prerokovať navrhovaný tematický plán v metodickom združení, predmetovej komisii a odporučiť ho vedeniu školy na schválenie,
- monitorovať realizáciu TVVP učiva (poznámky) počas celého šk. roka.

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

4 Výchovné a vzdelávacie metódy a stratégie

Metóda výučby je základná kategória didaktiky (stavebný kameň procesov vyučovania), je to postup, cesta k cieľu. Vyučovacia metóda je vyučovacia činnosť, ktorú zvolí učiteľ, aby v interakcii so žiakmi dosiahol cieľ výučby. Klasifikácia vyučovacích metód patrí medzi veľmi dobre popísanú tému didaktiky a nájdete ju v mnohých odborných textoch (zoznam v bibliografických odkazoch). Mechanické osvojenie výpočtu a charakteristiky vyučovacích metód je však už nepostačujúce. V súčasnosti sa presadzuje komplexnejšie poňatie metód, ktoré volí učiteľ v súčinnosti so žiakmi na dosiahnutie cieľov výučby.



Obrázok 6 Edukačné stratégie v kontexte školského kurikula

Školské kurikulum je rôznorodé a vyžaduje nielen rôzne druhy učebných postupov u žiakov, ale predovšetkým rôzne vyučovacie postupy učiteľov. Žiadna metóda nie je univerzálna a optimálne vyučovanie ich kombinuje do rozmanitých modelov. Naši učitelia sa s pojmom výchovná a vzdelávacia, edukačná stratégia stretávajú len v poslednom desaťročí.

Tradície našej didaktiky sa opierajú o pojmy *vyučovacia metóda, forma, prostriedok*. Prijatie ŠVP v SR zakotvilo aj pre nás nový pojem – **stratégia**, ktorý je bežný v školskom prostredí krajín západnej Európy. Opiera sa o úzke prepojenie pedagogiky a psychologických vied skúmajúcich procesy učenia sa, interakciu učiteľov a žiakov vo výučbe.

Edukačné stratégie označujú komplexný a dlhodobější postup pôsobenia učiteľa na efektívne učenie sa žiakov. Metóda výučby sa chápe skôr ako čiastková aktivita učiteľa na vyučovaní, vyučovacej hodine.

Výchovné a vzdelávacie stratégie predstavujú podmnožinu rozsiahlejších pedagogických tém, ako sú didaktické teórie založené na teóriách učenia vyplývajúcich z rôznych prístupov psychológií učenia a vyučovania (bližšie pozri Kalhous, Z. – Obst, O. a kol. Školní didaktika, Portál, 2002), ilustrujú paradigmy psychologických teórií učenia sa (tabuľka 7).

Poňatie výchovných a vzdelávacích stratégií patrí k najväčším slabším nového modelu kurikulárnej reformy na Slovensku napríklad zmätočným vysvetlením ich podstaty vo vzorovom ŠkVP pre ISCED 1, 2 a 3¹. Práve uplatnenie stratégií, ktoré zdôrazňujú konštruktivistické prístupy k sprostredkovaniu učiva (učebné situácie založené na princípe objavovania, skúmania, konštruovania a na sociálnej dimenzii učenia – komunikácii, interakcii a spolupráci v procese poznávania), má byť kľúčovým východiskom očakávaných zmien. Pre správne pochopenie pojmov je dôležité uvedomiť si, či hovoríme o stratégiách uplatňovaných učiteľmi alebo žiakmi. V prípade žiakov sa spravidla používajú pojmy: *kognitívny štýl, učebný štýl, učebná stratégia*. V prípade učiteľov a ich pôsobenia hovoríme o *výchovných a vzdelávacích stratégiách, edukačných stratégiách, vyučovacích stratégiách, pedagogických stratégiách* a pod.

¹ „Stratégia vyučovania určuje metódy a formy práce, ktorých premyslený výber, logické usporiadanie a kombinovanie je prostriedkom motivácie a usmerňovania žiakov na vyučovaní a učení. Pôjde o výber vyučovacích metód, podmienenosť výberu metód vyučovania, možnosti triedenia vyučovacích metód podľa cieľov, učiva, rôznych ciest a spôsobov, ako dosiahnuť cieľ vyučovacieho predmetu, popis rôznych foriem vyučovania (integrované, skupinové, programové, individuálne, vyučovacie bloky, projekčné etapy, vyučovanie v rôznom prostredí, organizácia konzultácií v iných formách vzdelávania, ako je denná, exkurzie, športové aktivity, účelové kurzy, rôzne výchovné aktivity súvisiace so vzdelávaním). V tejto časti môžeme uviesť aj spôsob delenia tried, zlučovanie žiakov z rôznych ročníkov a pod.“

Tabuľka 7 Paradigmy psychologických teórií učenia sa

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

Klasifikácia výchovných a vzdelávacích stratégií je v odbornej pedagogickej literatúre chápaná veľmi rôznorodo. Čáp, Mareš (2007, s. 447) zastávajú názor, že staršie prístupy k štruktúrovaniu učiva uvažujú predovšetkým o tom, ako zlepšiť vyučovacie stratégie (vyučovaciu činnosť učiteľa), avšak cieľom novších prístupov je orientácia na porozumenie a zlepšenie učebných stratégií žiakov (aby sa kvalitatívne zlepšili ich postupy v učení).

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

Zelina (2004, s. 13-14) zastáva názor, že: stratégia predstavuje filozofiu metódy (taktika je jej formálnym aspektom). Metóda je postup, ako uskutočnime určitú činnosť na dosiahnutie cieľa. Súbor metód predstavuje program, ktorý obsahuje metodiku – konkretizáciu programu a metód. Technika je formálny aspekt metodiky a úloha konkrétny krok v metodike. Zoskupovanie metód do vyšších kategórií na základe vybraných spoločných znakov vytvára stratégie (alebo aj opačne: zo stratégie sa môžu odvodiť konkrétne metódy). Ide napríklad o stratégie:

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

Rozdielne filozofické východiská, kultúrne tradície, metodologické prístupy neumožňujú v súčasnosti vybudovať všetkými bez výhrad prijímanú didaktickú teóriu – optimálny model výučby. Existencia mnohých didaktických modelov a ich kombinácia však vytvára nové perspektívy a podnety pre učiteľov. Stále však absentuje dostatok relevantných empirických výskumov, ktoré by

dosvedčili, že nové prístupy sú skutočne efektívne. Výchovné a vzdelávacie stratégie v ŠkVP je potrebné spracovať podľa teoretických východísk pedagogickej vedy najmä na úrovni školy, to znamená konsenzus pedagogického zboru a manažmentu školy pri vymedzení tých výchovných a vzdelávacích stratégií, ktoré vedú k dosiahnutiu kľúčových kompetencií a sú inšpiratívne pre učiteľov pri výučbe. Za pomenovanie výchovných a vzdelávacích stratégií zodpovedá vedenie školy, ale je to výsledok spoločného úsilia pedagogického zboru školy. Podrobné definovanie výchovných a vzdelávacích stratégií v učebnej osnove učebného predmetu je nenáležité.

Učitelia vedomí si výchovných a vzdelávacích stratégií školy ich rozmieňajú na drobné adekvátnymi metódami a formami výučby priamo vo vyučovaní. Sme presvedčení, že je úlohou školy definovať výchovné a vzdelávacie stratégie a viesť učiteľov (vzdelávaním a pod.), aby ich adekvátnymi metódami a formami výučby implementovali do pedagogickej praxe.

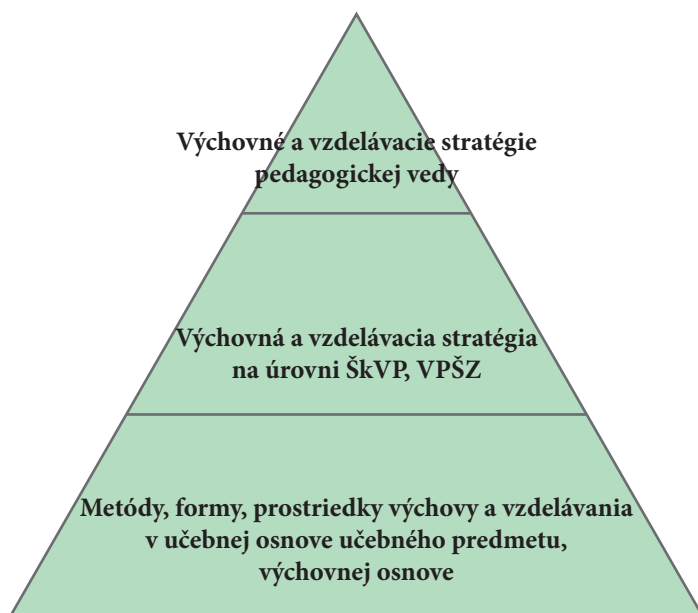
Na týchto úrovniach premýšľame o kľúčových kompetenciách žiakov v súvislosti s výchovnými a vzdelávacími stratégiami:

1. *Pri formulovaní spoločných (zásadných) výchovných a vyučovacích stratégií v charakteristike školského vzdelávacieho programu.*
2. *Pri formulovaní spoločných (najefektívnejších) výchovných a vyučovacích stratégií v úvode do osnov jednotlivých učebných predmetov.*
3. *Pri tvorbe tematických výchovných a vyučovacích plánov, príprave vyučovacích hodín, projektov a predovšetkým pri riadení každodennej výučby žiakov (v podobe metód, foriem a prostriedkov).*

Výchovné a vzdelávacie stratégie (v súčasnom, no nepostačujúcom poňatí) predstavujú metódy a formy práce učiteľa, ktorými utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov. To znamená, že navodzuje situácie a zadáva také úlohy, problémy, pri ktorých sa žiak učí vyrovnávať s rôznymi životnými situáciami a zaujať k nim stanovisko. Pravidelným opakovaním metód, foriem výučby sa pre žiaka napríklad riešenie problémovej úlohy, situácie stáva bežné, rutinné, bezproblémové a vedie k utvoreniu a rozvoju istej kľúčovej kompetencie.

Škola ako celok hľadá odpovede na otázku:

Ako rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov a ktoré výchovné a vzdelávacie stratégie môžu byť spoločné pre väčšinu predmetov a stať sa stratégiami celej školy?



Obrázok 7 Hierarchia aplikácie výchovných a vzdelávacích stratégií

Výchovné a vzdelávacie stratégie sú v ŠkVP formulované buď:

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

Z uvedeného čitateľovi jasne vyplýva naše stanovisko k požiadavke koncipovať výchovné a vzdelávacie stratégie v učebnej osnove:

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

Na záver tejto časti uvádzame prístup slovenského pedagóga M. Zelinu ku klasifikácii „trendov“ vo výchove. Ich štúdium môže byť inšpiratívne pre tvorbu výchovných a vzdelávacích stratégií školy. Každý z uvedených trendov (stratégií) charakterizuje z hľadiska jeho výhod i nevýhod. Prinášame krátky výber argumentov, pričom je prirodzené, že autor sa hlási k trendu, ktorý v podmienkach slovenského školského systému v posledných desaťročiach významne ovplyvňoval a spoluutváral.

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

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

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

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

Kognitivistické teórie (mudrc, encyklopedista) sú založené na východisku, aby si žiaci osvojili čo najviac poznatkov (vedomostí). Presadzovanie scientizmu – myšlienky o učení sa základom systému vied a všeobecného prehľadu o prírode, človeku a spoločnosti – je pilierom teórií. Kognitivističtí nevyžadujú čo najviac osvojeného učiva, ale systematický rozvoj poznávacích funkcií žiaka (kognitívne taxonómie). Rozdiel je v tom, že scientisti na prvé miesto kladú poznatky a sekundárne predpokladajú rozvoj kognitívnych funkcií, zatiaľ čo kognitivističtí cez poznatky primárne rozvíjajú poznávacie funkcie (učivo je nástrojom). Cieľom v oboch teóriách je vzdelaný človek uplatniteľný v spoločnosti. Výučba je vzhľadom na rozsah učiva direktívne organizovaná v priamom kontakte učiteľa a žiakov (s dôrazom na ich výkon). V úzadí

zostávajú otázky citového, motivačného, hodnotovo-vzťahového rozvoja žiakov. Výhodou je vzdelaný absolvent, dobre orientovaný v mnohých vedných a životných oblastiach ako predpoklad ich profesijnej perspektívy, múdrosti. Nevýhodou je preťažovanie učiteľov aj žiakov množstvom učiva a náročnými požiadavkami na vedomosti, čo vedie k demotivácii, únave, nespokojnosti až pasivite.

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

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

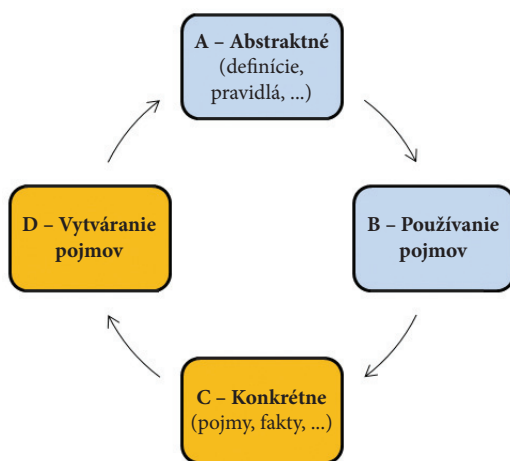
Výhodou je cieľ zlepšiť správanie človeka, urobiť ho citlivejším, morálnejším, spoločenskejším, kreatívnejším, motivovanejším pre dobro, múdrosť a krásu (nie pre teóriu, ale z presvedčenia, že človek to chce sám a výchovou ho treba pre toto poslanie získať). Nevýhodou je jednostranná orientácia na nonkognitívne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

Ideálna teória výchovy/stratégia by mala byť vyvážená z hľadiska všetkých prístupov:

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

Didaktická teória v úsilí poskytnúť učiteľom vhodné stratégie výchovy a vzdelávania vytvára **modely výučby** – prístupy založené na psychologických teóriách učenia (model ako súbor charakteristických a prevažujúcich vyučovacích metód).

Na tomto mieste predstavujeme dva najčastejšie využívané modely výučby, ktoré poznávací proces žiakov zakladajú na **dedukcii** – postupe od abstrakcie (A) k používaniu pojmov (B) alebo **indukcii** – postupe od konkrétnych pojmov (C) k vytváraniu nových (D).



Obrázok 8 Reťaz dedukcie a indukcie vo výučbe

1. Deduktívny model (priamy) – jeho podstatou je prenos (transmisia) poznatkov od učiteľa k žiakom, úloha učiteľa tkvie v predložení súboru poznatkov v ucelenej podobe, ktorú si žiaci osvojujú („*poznatie od toho, kto vie, k tomu, kto nevie*“). Model sa efektívne uplatňuje v učive s vnútornou štruktúrou, jasnými definíciami, pojmami, logickými vzťahmi (najmä u dostatočne vnútorne motivovaných žiakov využívajúcich formálne myšlienkové operácie, so schopnosťou abstraktného myslenia). Deduktívny model je menej efektívny pri výučbe veľmi abstraktných pojmov (pravda, sloboda, spravodlivosť a pod.) a tém (literatúra, občianstvo, estetika, etika a pod.) a pri málo štruktúrovanom učive (čitateľská gramotnosť, porozumenie písanému text, tvorivé písanie a pod.).

2. Induktívny model (nepriamy) je nazývaný aj ako konštruktivistický prístup, ktorý je založený na východisku, že vedomosti si utvára – konštruuje každý žiak sám vo svojom vedomí, buduje ho na predchádzajúcich skúsenostiach. Pre tento model je charakteristická výučba, ktorá sa opiera o učenie sa žiakov založené na skúsenostiach žiakov (prekoncepty), na ktorých budujú – konštruujú nové vedomosti. Úlohou učiteľa je vytvárať vhodné podmienky, viesť a usmerňovať učebnú činnosť žiakov. Výučba podľa indukčného modelu je menej efektívna pri osvojovaní učiva založeného na faktoch, ku ktorým je zložitá sa dopracovať vlastným konštruovaním poznania žiakov, časovo je náročná na prostriedky a kompetencie učiteľa na jej riadenie, rovnomerné zaťaženie a aktivizáciu všetkých žiakov.

V nasledujúcej tabuľke sú oba modely prehľadne opísané v postupnosti vyučovacích činností učiteľa a učebných činností žiakov.

Tabuľka 8 Induktívny a deduktívny model vyučovania

DIDAKTICKÉ MODELÝ VYUČOVANIA (chakteristika postupu)	
INDUKTÍVNY	DEDUKTÍVNY
1. Prieskumná činnosť žiakov (skúmanie, pozorovanie neznámych údajov, javov).	1. Úvod, motivácia a oboznámenie s cieľom (novým pojmom, generalizáciou) a účelom vyučovacej hodiny v kontexte predchádzajúceho učiva.
2. Hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz (získané informácie vysvetliť objavovaním pravidelnosti, vytvorením hypotéz).	2. Sprostredkovanie – expozícia poznatkov vysvetlením, demonštráciou zručností (budovanie významu prostredníctvom spektra vyučovacích metód).
3. Overenie hypotézy (skúmanie ďalších údajov s cieľom overenia hypotézy a zistenia, či sú objavené zákonitosti platné na skúmanie iných javov).	3. Kontrola pochopenia v priebehu aktívneho spracovania poznatkov žiakmi.
4. Formulácia pojmov, generalizácií (žiaci na základe získaných informácií diskutujú a formulujú závery).	4. Riadené cvičenie a upevňovanie – fixácia (použitie, aplikácia na príkladoch, priebežná diagnostika porozumenia).
5. Metakognícia (skúmanie myšlienkového postupu, ktorý bol použitý pri hľadaní zákonitostí a formulácii záverov).	5. Kontrola a hodnotenie úrovne osvojenia vedomostí a zručností, overenie dosiahnutia vytýčených cieľov.
6. Aplikácia získaných vedomostí v novej situácii (riadené alebo samostatné cvičenia, v ktorých sú objavené pojmy, generalizácie použité).	6. Samostatné precvičovanie, individuálna pomoc podľa potreby, doučovanie.

Uplatnenie ktoréhokoľvek didaktického modelu výučby predpokladá uspokojenie vzdelávacích potrieb žiakov, pretože umožňujú, aby bol proces učenia efektívny. Nasledujúca tabuľka (upravené podľa Petty, 1996, s. 313) obsahuje kľúčové otázky, ktoré si má klásť učiteľ pri príprave, realizácii vyučovania, aby vhodne reagoval na naplnenie učebných očakávaní svojich žiakov vhodnými učebnými činnosťami.

Tabuľka 9 Kľúčové otázky učiteľa pri príprave, realizácii vyučovania

VYUČOVAŤ?	
AKO USPOKOJOVAŤ VZDELÁVACIE POTREBY ŽIAKOV?	
VY	Vysvetlenie – žiaci potrebujú vedieť, čo je cieľom ich učenia sa, jeho účel – prečo je potrebné, aby sa isté vedomosti, zručnosti naučili, prečo sa ich budú učiť práve týmto postupom a načo im poslúžia v živote.
U	Ukážka – žiaci potrebujú presne a konkrétne (vizuálne, hmatateľne) vedieť, čo sa od nich očakáva, ako to môžu najlepšie urobiť, ako spoznajú, že svoje vedomosti a zručnosti použili správne (štruktúrovanie do zmysluplných celkov učiva).
Č	Činnosť – žiaci potrebujú vedomosti a zručnosti používať, prakticky precvičovať, aby si ich dôkladne upevnili.
O	Oprava a kontrola – žiaci si potrebujú sami priebežne overiť, či pochopili učivo, dosiahli požadované výsledky, pre zložitejšie a komplexnejšie vedomosti a zručnosti očakávajú kontrolu a korekciu zo strany učiteľa.
V	Vybavovacie pomôcky – žiaci potrebujú poznámky, ktoré by im vedomosti a zručnosti neskôr pripomenuli, pretože kompenzujú nedostatočnosť ľudskej pamäti, schematizujú a systemizujú učivo.
A	Aktívne opakovanie – žiaci potrebujú neustále (s pomocou učiteľa aj bez nej) rekapitulovať osvojené učivo (získať zručnosť v jeho využívaní) ako predpoklad jeho trvácneho osvojenia.
Ť	Testovanie – žiaci potrebujú vedomosti a zručnosti overovať v reálnych podmienkach, aby sa presvedčili, ako úspešne ho zvládli.
?	Otázky – žiaci sa potrebujú v ktorejkoľvek etape procesu učenia pýtať na nejasnosti, pochybnosti súvisiace s učivom, je nevyhnutné vytvoriť na to podmienky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FISHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učitel, profesia a príprava*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KASČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2012. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : Filozofická fakulta MU, 1990. ISBN 80-210-1661-2.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-73145-175-1.
- MARZANO, J. Robert et. al. 2005. *Nové dimenzie vo vzdelávaní*. (Študijný text pre potreby metodikov a lektorov v kontinuálnom profesijnom vzdelávaní učiteľov). Podľa MARZANO, J. Robert et. al. 1997. *Dimensions Of Learning Teachers Manual*, 2nd Edition. Association For Supervision & Curriculum Deve. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 0871203219.
- PASH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PAVLOV, I. 2007. *O učiteľskej profesii – kompendium o profesijnom rozvoji*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-504-0.
- PAVLOV, I. 2008. *O metodike tvorby kurikula učebného predmetu* (učebný text pre prípravné a kontinuálne vzdelávanie učiteľov). Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8045-528-6.

- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7478-399-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. (ed). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná pedagogika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8.
- Tvorba školského vzdelávacieho programu. Metodické usmernenie*. Bratislava : ŠPÚ, 2008.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z.* Zbierka zákonov. Úplné znenia. 2008, č. 26. Žilina : Poradca podnikateľa. ISSN 1335-2857.
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.* v platnom znení [online]. [cit. 07-01-2013]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/4126.pdf>>.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.