

Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Roman Kvapil
Martina Šipošová

Konstruktivizmus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ

2014

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

Konstruktivizmus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ

Roman KVAPIL
Martina ŠIPOŠOVÁ

OBSAH

Úvod	5
1 Pohľad na konštruktivizmus	9
1.1 Behavioristické verzus konštruktivistické	9
1.2 Vybrané teoretické koncepcie konštruktivizmu	11
1.3 Stručný pohľad na vývoj konštruktivizmu	12
1.4 Kognitívny konštruktivizmus	14
1.4.1 Štádiá kognitívneho vývinu podľa Piageta	16
1.5 Sociálny konštruktivizmus	18
1.6 Radikálny konštruktivizmus	21
1.7 Úloha učiteľa a žiaka	22
1.7.1 Úloha žiaka	22
1.7.2 Úloha učiteľa	23
1.7.3 Fázy konštruktivistickej vyučovacej hodiny	25
2 Praktická časť	27
2.1 Komunikačné jazykové kompetencie	27
2.2 Témy na komunikačnú úroveň A	29
2.3 Problémové situácie uplatňované pri využívaní gramatiky a slovnej zásoby	30
2.3.1 Gramatika	30
2.3.2 Slovná zásoba	32
2.4 Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní čítania s porozumením	33
2.4.1 Tematický okruh: KULTÚRA A UMENIE	33
2.4.2 Tematický okruh: VOĽNÝ ČAS A ZÁLEBY	34
2.5 Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní počúvania s porozumením	35
2.5.1 Tematický okruh: ĽUDSKÉ TELO, STAROSTLIVOSŤ O ZDRAVIE	35
2.5.2 Tematický okruh: ČLOVEK A PRÍRODA	36
2.6 Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní hovorenia	37
2.6.1 Tematický okruh: VOĽNÝ ČAS A ZÁLEBY	34
2.6.2 Tematický okruh: RODINA A SPOLOČNOSŤ	34
2.7 Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní písania	38
2.7.1 Tematický okruh: SLOVENSKO	38
2.7.2 Tematický okruh: ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ	39
3 Možnosti hodnotenia výkonu žiaka	41
Záver	49
Zoznam použitej literatúry	50

Ideálne by bolo, keby sa našiel „nový Komenský“ XXI. storočia, ktorý by dokázal spojiť pozitíva tradičného školstva s pozitívami alternatívnych škôl, alebo ktorý by vymyslel „novú školu pre nový vek“.

Miron Zelina

Obyčajný učiteľ učí. Dobrý učiteľ vysvetľuje. Vynikajúci učiteľ demonštruje. Veľký učiteľ inšpiruje.

William Arthur Ward

Naši učitelia nemôžu byť podobní stĺpom pri ceste, ktorí len ukazujú, kam ísť, ale oni tam nejdú.

J. A. Komenský

Neučíme sa pre školu, ale pre život.

Seneca

Hovor to, o čom potrebuješ hovoriť, aby ... alebo nechaj ma, chcem sa to (na)učiť sám.

Dušan Kostrub

Podme všetci, spolu sa to (na)učíme [...].

Dušan Kostrub

Úvod

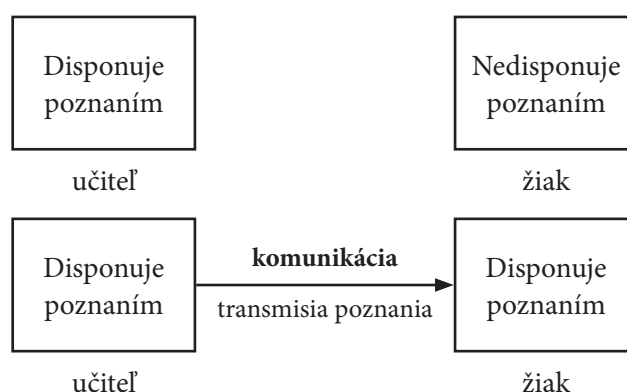
Dynamika súčasnosti si vyžaduje pružne reagovať na nové okolnosti a potreby spoločnosti. Kladieme si otázku, čo je kvalitné v súčasnom školstve a ako posúdiť to, čo je kvalitné, resp. nekvalitné. Posúdiť kvalitu možno najlepšie tak, že existujúci systém, ktorý má byť predmetom posúdenia kvality, otvoríme a necháme doň vniknúť iné systémy. Uzatvorený systém sa prestane správať ako jediný možný a jedine správny a na základe konfrontácie s inými systémami sa v ňom špecifikujú slabé a silné miesta. Slová Mirona Zelinu z úvodného citátu chápeme aj tak, že tradičné systémy (tradičné školstvo) by nemali byť jediné možné a jediné správne, ale treba ich verifikovať a pripustiť do kontaktu s existujúcimi alternatívnymi možnosťami.

V publikácii sa nebudeme venovať tematike tradičného a alternatívneho školstva a nebudeme v nej vychádzať z metodiky alternatívnej školy. Zaujímať nás bude predovšetkým pojem konštruktivizmus a konštruktivistická didaktika na pozadí vyučovacej hodiny anglického jazyka v základnej škole. Alternatívne sa väčšinou vysvetľuje ako *iný ako doteraz platný, používaný, bežný; op. tradičný, konvenčný*. Úvodné citáty sme nevybrali náhodne. Po ich prečítaní by malo byť zrejmé, že postavenie učiteľa, jeho úloha pri vzdelávaní žiakov a to, ako vníma svojich žiakov, sa v priebehu času až tak výrazne nezmenilo. Nachádzame tu podobné štruktúry ako významné osobnosti v danom období chápali úlohy a postavenie učiteľa v procese výučby. Tieto modely sú akýmsi základom toho, čo má učiteľ ovládať a aj uplatňovať v didaktickej praxi, pri výchove a vzdelávaní jemu zverených žiakov.

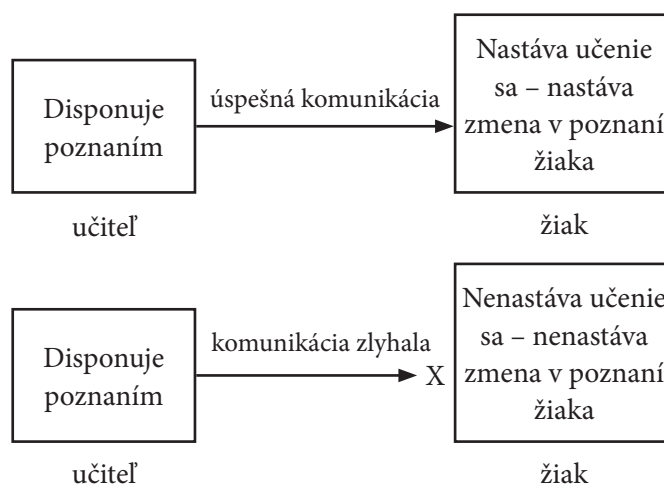
K našim počiatočným úvahám o pojmoch tradičný a alternatívny pridávame pojem učiteľ. Či už preferujeme tradičné, alternatívne alebo eklektické prístupy vo vyučovacom procese, nezastupiteľnú úlohu v premene tradičnej školy na inovovanú má učiteľ ako dynamizujúci, kooperujúci a usmerňujúci činiteľ vyučovacej hodiny a facilitátor vyučovacieho procesu.

Motivujúcim činiteľom pri tvorbe učebného zdroja sa pre nás stal učiteľ v tradičnom type školy. Prináša do triedy encyklopedické vedomosti, kompletne a komplexne organizuje celú vyučovaciu hodinu a je jediným (častočrát neomylným) hodnotiteľom vyučovacieho procesu a výkonov žiakov. Má dominantné postavenie v škole – je stredobodom, organizátorom a informačným zdrojom pre žiakov. Žiaci v tradičnej škole sú pasívnymi príjemcami encyklopedických poznatkov bez možnosti projektovať vlastné, nové (pridané) hodnoty a nemajú možnosť podieľať sa na hodnotení vyučovacieho procesu a vlastných výkonov. Žiak na začiatku vyučovacieho procesu nedisponuje poznáním, na vyučovacej hodine poznanie neprebíha. Na konci vyučovacieho procesu nedochádza k zmene v poznaní žiaka. Taber (2011) hovorí o binárnom pohľade na tradičný model vyučovania, v ktorom dochádza k dvom odlišným procesom.

Na ilustráciu uvádzame grafické znázornenie prenosu poznania od učiteľa k žiakovi (obr. 1 a 2).



Obr. 1 Tradičný model vyučovania



Obr. 2 Binárny pohľad na tradičný model vyučovania

Konstruktivistické vyučovanie sa opiera o konštruktivistickú teóriu učenia, ktorá predpokladá, že každý človek si sám vytvára (konštruuje) svoje vlastné poznanie sveta, v ktorom žije. Konštruktivizmus má viacero prúdov, z ktorých každý má svoje špecifiká. Teórie konštruktivizmu nie sú priamo teóriami o učení, skôr poskytujú isté aplikácie do didaktickej praxe ako druh myslenia. Tým kladne ovplyvňujú učenie sa, jeho priebeh a spôsob poznávania a získavania poznatkov v procese učenia sa a vyučovania. V publikácii vychádzame z teórií švajčiarskeho filozofa a detského psychológa Jean Piageta, ruského psychológa Leva Semjonoviča Vygotského, francúzskeho psychológa Gastona Bachelarda. Využívaním vnútornej motivácie, prostredníctvom rôznych aktivít, hier, ktoré žiaci častokrát ani nevnímajú ako učenie sa cudzieho jazyka, si žiaci vlastnou aktívnou činnosťou vytvárajú nové poznatky. Jazyk je iba nástrojom (prostriedkom) dorozumievania sa, vyučovacia hodina by preto nemala byť zameraná na strohú výučbu lexiky, gramatiky a štylistiky. Jazyk je reprezentantom kultúry konkrétneho národa. Nech naši žiaci chápu kultúru, nie prostriedok ako primárnu informáciu.

Otázka vzdelávacích potrieb v budúcnosti je komplikovaná. Nemožno sa jednoznačne opierať iba o presvedčenie, že budú iné, lepšie, kvalitnejšie alebo budú stagnovať. Do hry budú vždy vstupovať faktory, ktoré priamo súvisia so spoločenským dianím, so životom spoločnosti v konkrétnej dobe. Edukačné potreby sa budú teda prispôsobovať stupňu spoločenského poznania prakticky v každej oblasti. Na mysl máme predovšetkým vedecko-technický rozvoj a mieru jeho akceptácie spoločnosťou, socioekonomické a psychosociálne faktory spoločnosti a postavenie človeka v rôznych spoločenských sférach. S rozvojom vedy a techniky priamo súvisí aj postavenie učiteľa v súčasnej škole. Učiteľ v 20. storočí bol nositeľom encyklopedických vedomostí a jeho aktivity vo vyučovacom procese sa sústreďovali na deskripciu vecí a javov, nie na samotnú funkčnosť a využiteľnosť opisovaných vecí a javov v zodpovedajúcom kontexte. Mnohé informácie neboli dostupné okamžite a častokrát ich subjekt mohol získať iba sprostredkovane.

V súčasnosti klasifikačné a deskripčné systémy ustupujú vo vyučovacom procese do úzadia. Podstatné sú otázky funkčnosti a kontextu sledovaných vecí a javov. Nižšie taxonomické úrovne ostávajú teoreticky síce prvoplánové v rámci komplexnosti systému, ale keďže sú dostupné vo všetkých formách (printových a elektronických), stávajú sa súčasťou domácej prípravy. Treba brať do úvahy fakt, že učiteľ už nie je (prestáva byť alebo prestal byť) najvzdelanejším vo svojom okolí a taktiež hlavným zdrojom informácií pre žiakov, že sa zmenia (menia sa alebo sa už zmenili) funkcie školy, obsah a cieľ vzdelávania, že škola nie je (nebude) výhradným miestom získavania informácií, že učiteľ sa nechápe (nebude chápaný, prestáva sa chápať) rodičmi žiakov ako ich najdôležitejší partner a že bude stále zložitejšie a komplikovanejšie vyznať sa v žiakoch.

Učebný zdroj je rozdelený na teoretickú a aplikačnú časť. Cieľmi učebného zdroja sú:

1. Vysvetliť dôvody vzniku učebného zdroja.
2. Poskytnúť základné teoretické východiská učebného zdroja s preferenciou pojmov konštruktivizmus a konštruktivistická didaktika.
3. Vytvoriť modely problémovej situácie uplatňovanej pri využívaní gramatiky a slovnej zásoby.

4. Vytvoriť modely problémovej situácie uplatňovanej v rozvíjaní čítania s porozumením (aj tvorivého písania).
5. Vytvoriť modely problémovej situácie uplatňovanej pri rozvíjaní počúvania s porozumením.
6. Vytvoriť modely problémovej situácie uplatňovanej pri rozvíjaní hovorenia.
7. Vytvoriť modely problémovej situácie uplatňovanej pri rozvíjaní písania.

Aby sa nám správne podarilo ukotviť teoretickú časť založenú prevažne na vysvetľovaní pojmov konstruktivismus a konstruktivistická didaktika, našu pozornosť sústredíme na tie javy vyučovacieho procesu, ktoré sú v protiklade so súčasným chápaním konstruktivismu vo vyučovacom procese.

Súčasná škola sa podľa viacerých pedagógov priveľmi orientuje na minulosť. Podľa princípov konstruktivismu, škola je život a samotná škola, ale aj učiteľ musia reagovať na rýchly vedecko-technický rozvoj, preto je potrebné vychovávať ľudí, ktorí budú pružne reagovať na zmeny, samostatne a kriticky myslieť a budú kreatívni. Aby sa škole, učiteľom a žiakom podarilo dosiahnuť takýto cieľ, je potrebná trpezlivosť a viera v samotného človeka.

1| Pohľad na konštruktivizmus

1.1| Behavioristické verzus konštruktivistické

V tradičnej škole žiaci získavajú poznatky v podobe zovšeobecnených zákonov. Sami nie sú schopní zovšeobecňovať informácie a analyzovať zovšeobecnené zákonitosti v súvislosti s vlastnou skúsenosťou. Učebné osnovy sú postavené tak, že žiak nie je vedený k vysvetľovaniu si jednotlivých javov na základe získavania informácií v rôznych vyučovacích predmetoch. Absentujú učebné materiály s problémovými situáciami a úlohami riešenia problémových situácií z reálneho života s aplikáciou konštruktivistických princípov utvárania si poznatkov a aplikáciou doterajších životných skúseností detí a mládeže. Neprofesionálne, prevažne spontánne sa využívajú prostriedky IKT zo strany učiteľov a žiakov. Tradičnej škole sa priradujú tieto charakteristiky:

- je pamäťovo reproduktívna,
- učiteľ má autoritatívne postavenie,
- používa metódy postavené na vynucovaní,
- má relatívne stálu organizáciu vyučovacích hodín, vyučovania a organizáciu školského roka,
- má pevne stanovené učebné plány a učebné osnovy zvonku – *mimo* školy,
- s direktívnym spôsobom riadenia školy a vzdelávacích procesov.

Alternatívna škola podľa Průchu (2006) zdôrazňuje pedagogický a didaktický aspekt alternatívnej školy ako rozhodujúci. Uvádza „*ako alternatívne všetky druhy škôl, súkromné aj štátne, ktoré majú jednu podstatnú črtu – odlišujú sa od hlavného prúdu štandardných škôl danej vzdelávacej sústavy*“. V medzinárodnej pedagogickej terminológii sa definuje alternatívna výchova (*alternative education*) ako všeobecný termín na prístupy ponúkajúce alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu alebo na hnutia, ktoré odmietajú koncepcie formálneho vzdelávania. V Pedagogickej encyklopédii Slovenska z roku 1984 sa heslo „alternatívna pedagogika“, či „alternatívne školstvo“ vôbec nevyskytuje. Delení alternatívnych škôl je v odbornej literatúre niekoľko. Podľa časového hľadiska by sme mohli považovať Komenského pedagogiku ako alternatívu k stredovekej pedagogike, Montessoriovej pedagogiku ako alternatívu k pedagogike prevažujúcej v prvej polovici 20. storočia, ďalej integrované tematické vyučovanie vzhľadom na prevažujúce koncepcie škôl (nielen na Slovensku), ale pojem alternatívny pokladáme za vágny a nie vždy sa chápe správne. Dokonca sa uvádza, že pendantom charakteristických znakov tradičnej školy sú znaky alternatívnej školy, napríklad:

- Škola má vytvorený a implementovaný vzdelávací program vo väzbe na štátne kurikulum a potreby regiónu.
- Škola profesionálne realizuje projektové vyučovanie s aplikáciou sociálno-konstruktivistických princípov.
- Škola zaviedla tvorivé vzdelávanie žiakov formou riešenia problémových úloh a úloh z reálneho sveta s ohľadom na využitie prvkov informačných a komunikačných technológií.
- Škola vytvorila podmienky na zvýšenie kľúčových kompetencií žiakov a ich prípravu pre potreby vedomostnej spoločnosti.
- Komunikačné schopnosti žiakov, a to ústne a písomné vyjadrovanie, vysvetľovanie, čítanie s porozumením, vyhľadávanie, uchovávanie, používanie informácií a zvýšenie úrovne využiteľnosti cudzieho jazyka a komunikatívnych zručností v cudzom jazyku sa neustále zlepšujú.
- V škole sa rozvíja kritické myslenie, bádanie a konstruktivistické princípy pomocou rozvoja výskumne ladenej koncepcie vzdelávania.

Nie všetky poznatky zo štúdií o teóriách učenia sa bolo možné aplikovať v podmienkach slovenskej pedagogiky. Treba dodať, že už americkí pedagógovia (J. Dewey, H. Parkhurstová, C. Washburne, v Európe napr. Montessoriová) na základe analógií sa snažili rozbiť tradičnú organizáciu vyučovania a klasickú vzdelávaciu interakciu, v ktorej učiteľ učí a žiak získava, a preniesť iniciatívu v získavaní poznatkov na žiaka (tzv. činná škola). Ovplyvniť zásadným spôsobom vzdelávanie sa síce nepodarilo, zostali však isté odlišnosti v spôsobe vzdelávania. Tieto odlišnosti v súčasnosti mnohí nazývajú alternatívami a pripisujú im charakteristiky inovatívnosti, modernosti atď. Otázne je, či alternatívne je v skutočnosti nové a nepoznané, alebo či nešlo skôr o nevôľu prijať iný spôsob vyučovania.

Existujú štatistiky (Bagalová 2011, s. 22-24) analyzujúce prístup učiteľov, ktorým podporujú prepájanie nového učiva s osobnou skúsenosťou žiakov. Tieto potvrdzujú skutočnosť, že v školskej praxi ide skôr o uvádzanie príkladov zo života vo výučbe, prípadne poukázanie na to, kde sa dajú nové poznatky v živote uplatniť, než o konstruktivistický prístup. Tento záver potvrdzuje aj zistenie, že okolo 40 % učiteľov len občas (zriedkavo) podporuje žiakov, aby samostatne objavovali učivo a pretvárali svoje predstavy vlastnou objavnou činnosťou. Žiaci vo vyučovacom procese viac uskutočňujú tradičné činnosti, ktoré zodpovedajú klasickému vyučovaniu. Menej možností majú pracovať a učiť sa podľa netradičných aktivizujúcich metód, pri činnostiach, kde môžu riešiť problémové úlohy a učiť sa kriticky myslieť a pracovať v skupinách. Žiaci učiteľov, ktorí preferujú klasický výklad učiva

- neposkytujú si navzájom spätnú väzbu, t. j. nehodnotia sa navzájom,
- neučia sa kriticky myslieť,
- neprezentujú svoju prácu.

Na hladine štatistickej významnosti podľa výsledkov výskumu ŠPÚ Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov základných škôl (Bagalová 2011, s. 22-24) žiaci týchto respondentov:

- často odpovedajú na otázky učiteľa pri tabuli alebo na mieste,
- neobjavujú učivo samostatne a nepretvárajú svoje predstavy vlastnou objavnou činnosťou,

- nepoužívajú interaktívne metódy ako brainstorming,
- nepracujú na projektoch a neprezentujú ich ako členovia skupiny.

Tým sa na hladine štatistickej významnosti potvrdili *klasické* školské charakteristiky – v prípadoch, keď učitelia viac používajú tradičný výklad učiva, žiaci odpovedajú častejšie pri tabuli alebo na mieste na otázky učiteľa, neprezentujú, nehodnotia svoju prácu a neposkytujú si spätnú väzbu. Učitelia častejšie pracujú s pracovnými zošitmi, pracovnými listami a učebnicami. Používanie klasického výkladu uvádzajú v prieskume najmä mladší učitelia s kratšou praxou z obcí. Pracovné zošity a učebnice sa používali v hodnotenej vzorke viac v malých obciach, na prvom stupni ZŠ, v triedach s menším počtom žiakov. Naopak, keď žiaci objavujú učivo samostatne („často“ 42,2 % a „veľmi často“ 16,7 % respondentov), tak na hladine štatistickej významnosti sa potvrdilo, že:

- vlastnou objavnou činnosťou pretvárajú svoje predstavy,
- riešia problémové úlohy,
- učia sa kriticky myslieť,
- väčšinou neodpovedajú pri tabuli alebo na mieste, ale pracujú na projektoch, v skupinách,
- prezentujú svoju prácu ako jednotlivci aj v rámci skupiny,
- hodnotia svoju prácu a poskytujú si vzájomnú spätnú väzbu,
- učia sa prostredníctvom interaktívnych metód, napr. hrania rolí, používajú brainstorming,
- učitelia týchto žiakov nepoužívajú veľmi často výklad učiva.

1.2| Vybrané teoretické koncepcie konštruktivismu

V existujúcich dostupných študijných zdrojoch o konštruktivizme sa uvádzajú rôzne definície tohto pojmu. Ide o to, že tento smer implementuje viacero prúdov odlišných vo svojich teóriách a takisto odlišných v súvislosti s ich aplikáciou v pedagogickej praxi. Z toho dôvodu si dovoľujeme tvrdiť, že jednotná všeobecná definícia konštruktivismu, na ktorej by sa zhodli viacerí autori, neexistuje.

Definícia Hartla a Hartlovej (2000) sa prikláňa k pedagogickému konštruktivismu, ktorý zdôrazňuje vnútorné predpoklady človeka a zároveň kladie dôraz na prostredie a spoločnosť, ktoré ho ovplyvňujú. „... smer druhej poloviny 20. storočia, ktorý zdôrazňuje aktívnu úlohu človeka, význam jeho vnútorných predpokladov a dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou.“

Nasledovná definícia vychádza priamo z pedagogiky spojenej s teóriou konštruktivismu, vyzdvihujú sa v nej podstatné znaky vo vyučovacom procese a uvádza sa v nej, ako proces poznávania prebieha. „Pedagogické hnutie, ktoré presadzuje vo výuke riešenie problémov zo života, tvorivé myslenie, prácu detí v skupinách a menej teórie a drillu. Spôsoby výuky zdôrazňujú manipuláciu s predmetmi. Pedagogika vychádzajúca z Piagetovej genetickej epistemológie – poznávajúci subjekt spája fragmenty informácií o svojom prostredí do zmysluplných štruktúr a uskutočňuje s nimi mentálne operácie. Ďalší podnety čerpá z poznatkov kognitívnych vied“ (Průcha a kol. 1995, In: Molnár et al. 2007).

Tretia definícia (Stračár 1996) vychádza z faktu, že žiaci by mali sami, vlastnou aktívnou činnosťou objavovať a získať nové poznatky a rozvíjať svoje kritické myslenie a tvorivosť. *„Zásadnú zmenu v chápaní postavenia žiaka ako aktívneho spolučiniteľa vyučovania stavia do odlišného svetla aj doteraz zdôrazňovaný protiklad medzi vedeckým poznávaním a poznávaním žiakov. Vyučovacia činnosť učiteľa má usmerňovať učebnú činnosť žiakov tak, aby sa postupne rozvíjali základy kritického myslenia a poznávania, aby sa naučili hľadať a objavovať pre nich nové poznatky na základe vlastnej aktivity a tvorivosti“* (In: Molnár et al. 2007).

Štvrtá definícia pochádza z Pedagogického slovníka a zhrňa všetky dôležité aspekty konštruktivismu vzhľadom na pedagogický proces, vyzdvihuje klady oproti jednostrannému empirizmu a nativizmu. Konštruktivismus *„je široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci tak aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, ako aj dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu“* (Průcha a kol. 2003). Túto definíciu možno považovať za základnú a najvhodnejšiu vzhľadom na okolnosti viažuce sa k tomuto učebnému zdroju. V rámci neho nás zaujíma hlavne to, ako sa dá konštruktivismus využívať v pedagogickom procese na hodinách anglického jazyka a aké sú jeho prednosti voči iným teóriám.

1.3| Stručný pohľad na vývoj konštruktivismu

V otázke genézy konštruktivismu sa názory odborníkov líšia, a preto nemožno posúdiť a určiť, kedy presne sa zrodil konštruktivismus. Ak však nazeráme na pôvod konštruktivismu ako na začiatok jeho terminologického označenia, dopracúvame sa k epistemologickej koncepcii Jeana Piageta.

Konštruktivismus (v psychologických a sociálnych vedách) je smer druhej polovice 20. storočia, ktorý zdôrazňuje aktívnu úlohu človeka, význam jeho vnútorných predpokladov a dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou (Hartl, Hartlová 2000, s. 271).

Taber (2011) pokladá konštruktivismus za východisko a základ teórie učenia/sa a za základné dve premisy konštruktivismu ako teórie učenia považuje:

1. učenie sa jedinca obmedzované a usmerňované povahou kognitívneho aparátu, ktorý má inherentné predpoklady;
2. učenie sa jedinca podmienené kognitívnymi zdrojmi, ktoré sú dostupné konkrétnemu jedincovi na to, aby si dokázal informáciu individuálne interpretovať.

O prednostiach konštruktivismu vo vyučovaní sa v didaktike viacerých predmetov hovorí asi od 80. rokov minulého storočia. Princípy konštruktivismu však naďalej zostávajú skôr v rovine teoretickej ako praktickej. Pôvodný Piagetov koncept pedagogického konštruktivismu je v súčasnosti reinterpretovaný a viac prispôbovaný didaktickým podmienkam súčasných škôl a úrovni sociokultúrnych systémov spoločnosti. Podľa toho, aké aspekty poznania a výučby konštruktivismus akcentuje, hovoríme o radikálnom, sociálnom a didaktickom konštruktivizme.

Naším cieľom nie je podať vyčerpávajúci inventár rôznych typov konštruktivismu, ani k jednému z nich výrazne inklinovať. Skôr predostrieme naše chápanie konštruktivismu a priblížime niektoré jeho princípy na praktických problémových situáciách riešených počas vyučovacích hodín anglického jazyka v základnej škole.

Na začiatku konštruktivistických výskumov o učení sa stáli Jean Piaget a Gaston Bachelard. Najmä Piagetove práce ovplyvnili vo veľkej miere vývinovú psychológiu aj pedagogické výskumy.

Caruso a kol. (In: Kostrub 1997/1998, s. 8) objasňuje, prečo je Piaget pre konštruktivismus dôležitý: *„Konštruktivistický prístup vychádza z Piagetovej teórie kognitívneho vývinu, v ktorej sa vývin chápe ako produkt interakcií s fyzickým a sociálnym svetom a nie ako priamy odraz maturácie alebo okolitou spoločnosťou determinovaného učenia. Kognitívny vývin sa uskutočňuje cez skúsenosti dieťaťa, ktoré sú dieťaťom aktívne organizované cez pospájané kognitívne procesy a štruktúry. V súvislosti s rozporom alebo novelizáciou podnetov sa deti pokúšajú udržiavať rovnováhu vhodnými zmenami kognitívnych štruktúr.“*

Piaget vypracoval v polovici 20. storočia konštruktivistickú teóriu vzdelávania, ktorá ovplyvnila viacero vedcov z rôznych krajín, ktorí pokračovali v jeho práci. Didaktici, ale aj psychológovia ďalej skúmali možnosti využitia poznatkov, ktoré Piaget získal a opísal vo svojej teórii. Ich cieľom bolo preniesť tieto poznatky do pedagogickej praxe a vo výskumoch sa orientovali na vplyv kognitívneho vývinu dieťaťa na učenie sa a jeho ďalší vývin.

Na Piagetovu teóriu nadviazali kanadskí a americkí vedci Flavell, Sullivan, Sigl a Kohlberg. John Flavell posunul smer vývinovej psychológie v Spojených štátoch amerických vďaka objavu nových vývinových javov a analýze teórie Piageta. Lawrence Kohlberg sa 20 rokov venoval etapám morálneho vývinu človeka. Jeho výskum podstatne ovplyvnil ďalšie výskumy vo vývinovej psychológii. Gaston Bachelard (1940), rovnako ovplyvnený učením Piageta, francúzsky filozof a literárny kritik, sprvu predstaviteľ psychoanalýzy, neskôr fenomenológie a neoracionalizmu, ponúkol teóriu nazývanú filozofia odmietnutia. Jeho teória je od začiatku konštruktivistická. Tvrdí, že každý človek konštruuje svoje poznanie tým, že podrobí kritickej preverke svoje súčasné poznatky a skúsenosti. Poukazuje na to, že človek by mal najskôr odmietnuť svoje staré skúsenosti a závery, čím obohatí svoje nové poznanie. Každý človek by mal hľadať práve tie skúsenosti, ktoré sú v rozpore s predchádzajúcimi. Predmetom jeho záujmu boli otázky epistemológie a filozofie vied, imaginácie, snenia a poézie z hľadiska ich hlbínnej súvislosti s prírodnými živlami (ohneň, voda atď.).

Podľa neho každý človek má v sebe istú kultúru, ktorá sa v ňom vyvíja v určitých štádiách: *„Neznalosť je istou formou poznania! Vedec prehliada, že neznalosť predstavuje sieť prepojených pozitívnych, húževnatých a vzájomne sa podporujúcich omylov. Neuvedomuje si, že duchovné temnoty majú svoju štruktúru, a že za týchto podmienok musí z každej správnej objektívnej skúsenosti vždy vyplynúť oprava subjektívneho omylu. Omyly však nemožno zničiť ľahko jeden po druhom. Medzi omylmi panuje súhra. Vedecké myslenie sa nemôže ustaviť inak než zničením nevedeckého myslenia. Vedec dôveruje príliš často roztrieštenej pedagogike, zatiaľ čo vedecké myslenie by malo smerovať k úplne subjektívnej reforme. Každý skutočný pokrok vo vedeckom myslení vyžaduje obrátenie, človeka“* (Bertrand 1998, s. 66-67).

Lev Semjonovič Vygotský sa zaraďuje medzi predstaviteľov teórie sociálneho konstruktivismu. Jeho teória sa líši v porovnaní s Piagetovou predovšetkým v tom, že v poznávacom procese kladie dôraz na prostredie, kultúru a sociálny kontext, v ktorom sa poznávací proces uskutočňuje. Vyzdvihuje aj vplyv iných ľudí na učenie sa. Sociálne aspekty stavia pred biologické aspekty preferované Piagetom.

Koncepcia konstruktivismu patrí medzi najvýznamnejšie smery v didaktike najmä v USA. Z niektorých ich charakteristík sa nesprávne interpretuje konstruktivismus ako teória a metóda učenia.

Ako sme spomenuli v úvode, vhodné by bolo, keby sa touto koncepciou učenia a vyučovania dalo prekonávať hlavne tradičné vyučovanie založené na podávaní informácií pomocou definícií a pojmov v konečnej podobe. Sme presvedčení, že týmto spôsobom sa môže žiak naučiť iba fakty a mechanicky vykonávať niektoré činnosti, ale existuje malá pravdepodobnosť, že takýto žiak si bez problémov poradí v nešpecifických situáciách. Konštruktivistická teória je založená na princípe, kde si žiak sám konštruuje poznanie, spája významy s poznatkami o svete, ktoré už má, porovnáva informácie, prispôbuje si ich tak, aby mu dávali zmysel. Proces konštrukcie poznatkov sa uskutočňuje pomocou rôznych aktivít žiakov, ktorí si najskôr činnosti (aktivity) vyskúšajú pomocou narábania s objektmi a neskôr prechádzajú na mentálne operácie v mysli.

Podľa Tabera (2011) konštruktivisti prijímajú názor, že poznanie sa vyvíja v procese opakovania a pomaly sa buduje prostredníctvom životných skúseností. Konštruktivistický model učenia sa ako konštruovania individuálneho poznania predpokladá, že každý študent si do triedy prináša svoje vlastné a jedinečné konceptuálne a kognitívne zdroje, ktoré majú vplyv na vyučovaciu hodinu (rovnako ako aj rozdielne úrovne motivácie, rozdielne záujmy, presvedčenie, metakogníciu a pod.)

Konstruktivismus možno podľa Tureka (2004) rozčleniť na viacero prúdov:

1. kognitívny konstruktivismus,
2. sociálny konstruktivismus,
3. radikálny konstruktivismus,
4. pedagogický konstruktivismus.

1.4| Kognitívny konstruktivismus

Jean Piaget (9. 8. 1896 Neuchatel – 10. 9. 1980 Ženeva) – švajčiarsky psychológ, biológ a epistemológ; zakladateľ operacionálnej teórie intelektu, genetickej psychológie a genetickej epistemológie. Prednášal na ženevskej, lausannskej a parížskej univerzite. Je považovaný za jedného z najvplyvnejších detských psychológov 20. storočia. Ako prvý vytvoril triedenie poznávacích funkcií na úrovne senzomotorickú, predoperačnú, úroveň konkrétnych operácií a úroveň formálnych operácií. Prvotne vyštudoval biológiu a k psychológii sa prepracoval vďaka svojmu záujmu o psychopatológiu. V odbore psychológie pracoval vyše 50 rokov a strávil ich pozorovaním detí a skúmaním ich správania. Jeho

práca bola založená na podnecovaní detí k tomu, aby sami rozmýšľali nad tým, ako veci fungujú. Na tieto podnety využíval predovšetkým rôzne úlohy, hry, obrázky či príbehy alebo otázky. Výrazne ho ovplyvnilo štúdium u Theophila Simona, ktorý bol spoluautorom prvého inteligenčného testu. Piaget sa pri skúmaní detí zameriaval na vek, v ktorom sú schopné dané úlohy riešiť. U väčšiny detí sa na určitom stupni vývoja vyskytovali v inteligenčných testoch podobné nesprávne odpovede ako pri úlohách, ktoré boli veľmi obťažné.

Piaget pri výskume psychického vývinu dieťaťa dáva do popredia poznávanie. Prístup k skúmaniu tohto pojmu označil ako *genetickú epistemológiu*. Ide o prepojenie filozofických otázok epistemológie s biologickou povahou inteligencie. Podstatou je spôsob, ako jedinec poznáva svet, ako poznanie vzniklo a aké zmeny v ňom nastali.

Zásadnou zmenou oproti iným psychológom je Piagetovo chápanie poznávania. Podľa neho to nie je zbieranie poznatkov a informácií či postojov jedinca. Poznávanie chápe ako proces a činnosti, ktoré vykonáva jedinec. Poznať predmet podľa neho znamená vedieť s ním pracovať, zaobchádzať, t. j. vykonávať s ním fyzické alebo mentálne činnosti. Špeciálnu úlohu v jeho teórii zohrávajú poznatky. Napomáhajú jednotlivcovi prispôbiť sa podmienkam prostredia (adaptovať). Dieťa na základe svojich činností získava poznanie a rozvíja svoje myšlienkové štruktúry, nielen pasívne prijíma informácie. Aj jeho správanie je ovplyvnené tým, v akom prostredí sa nachádza, ako ho chápe a interpretuje. Dôležitú úlohu spolu so skúsenosťami hrá aj zrenie centrálnej nervovej sústavy.

Piaget vo svojej teórii tvrdí, že vo veľkej miere ide o akési napätie medzi dvoma základnými procesmi, asimiláciou a akomodáciou. Prvý proces môžeme vysvetliť ako vnímanie a chápanie sveta na základe už existujúcich spôsobov myslenia a poznania. *Akomodácia je proces*, pri ktorom jedinec neprispôbuje nové poznatky a skúsenosti tomu, čo už pozná. Naopak, má tendenciu meniť už existujúce chápanie, či spôsob myslenia v súlade s jeho prispôbovaním sa prostrediu. Reorganizuje svoje vlastné, už predchádzajúcim poznaním vytvorené schémy, a na základe toho rozvíja svoje ďalšie poznanie. Pojem schéma má blízky vzťah k obom už spomínaným procesom. Schémy môžeme označiť ako vzory myslenia a správania. Pre podobné alebo tie isté udalosti, či predmety vykonáva jedinec rovnaké činnosti preto, že patria do tej istej schémy, ktorú má vytvorenú ako vzor. Schémy sú jednoduché (uchopenie predmetu) alebo komplexné (riešenie rovníc). Ďalej ich môžeme rozdeliť na behaviorálne (korčuľovanie) a kognitívne (riešenie úloh, porovnávanie pojmov, usudzovanie, triedenie a pod.).

Proces asimilácie je včlenenie nového pojmu, udalosti do už existujúcej schémy. Znamená to aj zmenu či úpravu správania alebo vstupnej informácie tak, aby zapadla do schémy. Niektoré nové predmety a udalosti si vyžadujú zmenu existujúcej schémy v situácii. Keď všetky známe postupy a schémy zlyhávajú, vtedy nastupuje *proces akomodácie*. Pri podnetoch, ktoré sú úplne nové alebo veľmi náročné, sa vytvára v poznávacom procese jedinca nerovnováha. Nerovnováhu sa snaží svojou aktivitou eliminovať a navrátiť rovnováhu vo vlastnom chápaní. Funguje tu mechanizmus označovaný ako ekvilibrácia. Prejavuje sa zmenou či vytvorením nových schém, čím sa znižuje napätie medzi asimiláciou a akomodáciou (navodenie rovnováhy). Vedie jednotlivca od prispôbovania (asimilácie)

poznania k akomodácii a vzniku nového poznania. V didaktickej praxi to znamená, že učiteľ sa svojimi otázkami, nastolením problémových situácií, pokusmi a poukázaním na paradoxy snaží navodiť u žiakov takúto nerovnováhu v ich poznaní, čím ich motivuje k poznávacím činnostiam.

1.4.1| Štádiá kognitívneho vývinu podľa Piageta

1. **Senzomotorické štádium (do 2 rokov)** – myšlienkové operácie dieťaťa sú veľmi úzko viazané na skutočné vykonávanie činnosti, na bezprostredné vnímanie a na motorické akty. Dieťa si utvára rôzne druhy senzomotorických štruktúr zručností vo vzťahu k vonkajším podnetom. Postupne poznáva, že veci a javy skutočne existujú, aj keď ich práve nevníma, začína si ich symbolizovať. V druhom roku sa vznikom reči dostáva na novú kvalitatívnu úroveň predpojmového myslenia.
2. **Predoperačné štádium (približne do 6 – 7 rokov)** – myslenie dieťaťa je viazané na činnosti bezprostredne uskutočňované reálnymi predmetmi. V tomto štádiu činnosť so skutočnými predmetmi môže prejsť do činnosti uskutočňovanej v predstave, myslení, dieťa prekračuje rámec blízkeho časopriestoru. V tejto fáze symbolického myslenia (2 – 4 roky) dieťa používa slová skôr ako predpojmy. Dieťa je ešte v polovici cesty medzi konkrétnymi prvkami a všeobecnou triedou. Usudzovanie je založené na analógiách. Je zaťažované fantáziou, stroskotáva na skutočných logických problémoch. V druhej fáze obdobia (4 – 6 rokov) sa dieťa dostáva z úrovne predpojmového myslenia na úroveň názorného myslenia. Začína uvažovať v pojmoch, ktoré vznikli na základe vystihnutia podstatných znakov. Dieťa je však stále viazané na názor druhého dospelého. Poznávanie má ešte vždy intuitívny charakter, čo je dôsledkom nedostatku skúseností.
3. **Štádium konkrétnych operácií (do 10 roka)** – okolo 7 rokov je dieťa podľa Piageta schopné skutočných logických operácií, je schopné vytvárať úsudky v pravom slova zmysle bez predchádzajúcej závislosti na videnej podobe. Aj v tejto fáze sa však logický úsudok týka predovšetkým konkrétnych vecí a javov, ktoré si vie dieťa názorne predstaviť. Podstata nového vývinu myslenia je v tom, že dieťa je v myšlienkach schopné uskutočniť rôzne transformácie súčasne – môže chápať identitu, reverzibilitu a vzájomné spojenie rôznych myšlienkových procesov do jednej sekvencie. Dieťa je schopné pochopiť zvratnosť, decentráciu a konvergáciu. Do značnej miery je tu ešte prepojenosť na názorný vzťah. Mladší školák ku koncu obdobia je už schopný modifikovať a kombinovať pravidlá podľa požiadaviek a aktuálnej situácie. To, že dokáže riešiť problémy v rámci jednotného systému myšlienkových krokov, znamená viditeľný pokrok v jeho poznávaní. Je už schopné pochopiť zhrnutie jednotlivých prvkov do tried, rozlišuje prvok a triedu. Podstatne na vyššej úrovni chápe príčinné vzťahy, nezamieňa už následnosť za príčinnú súvislosť.
4. **Štádium formálnych operácií (od 10 – 11 rokov)** – dospelávajúci je už schopný operovať pojmami, ktoré sú vzdialené od bezprostrednej zmyslovej skutočnosti, s pojmami, ktoré sú všeobecnejšie a abstraktnejšie. Tvorenie pojmov už nie je závislé od názorných predlôh a uskutočňuje sa v rovine symbolického uvažovania. Dospelávajúci oveľa presnejšie definuje pojem, nielen účelom ako predtým, ale uvedením podstatných a všeobecných vlastností. V tomto štádiu sa dospelávajúci neuspokojí len s jedným riešením problému, ale uvažuje aj o možných alternatívach. Je schopný

tvoriť hypotézy a overovať ich, aj keď spočiatku nie dôsledne. Tiež je schopný vytvárať tézy, ktoré nie sú prísne opreté o reálnu skutočnosť, ale existujú len ako možnosť. Logické operácie a ich aplikácia už nemusia byť podporené obsahom súdov. Rozvíja sa hypoteticko-deduktívne usudzovanie, založené na logike možných kombinácií a overované kontrolnými kritériami. Nová úroveň myslenia sa nevyvinie odrazu, dospelávajúci môže v určitých problémových situáciách postupovať v zmysle formálnych operácií, v iných riešeníach môže byť stále viazaný na konkrétne obsahy.

Piagetovou teóriou kognitívneho vývinu sa zaoberali mnohí vedci a psychológovia, jeho pokračovatelia a oponenti. Jeho teória má veľký dopad na vyučovací proces. Napríklad pri uplatňovaní vyučovacích metód, tvorbe učebných plánov a obsahov. Piagetova teória bola základom aj na vznik konštruktivismu a jedného z jeho hlavných prúdov – kognitívneho konštruktivismu. Piaget bol hlboko presvedčený o správnosti konštruktivismu, o čom svedčí aj jeho výrok rok pred smrťou:

„Päťdesiat rokov experimentovania nás naučilo, že neexistuje žiadne poznanie, ktoré by bolo výsledkom púheho zaznamenávania pozorovaného a ktoré by nebolo štruktúrované aktivitou subjektu. Avšak (u človeka) neexistujú ani žiadne apriorné či vrodené štruktúry poznania – dedičnou je iba sama činnosť inteligencie a z tej sa štruktúra rodí výlučne organizovaním postupných aktivít vykonávaných s predmetmi. Z toho vyplýva, že epistemológia rešpektujúca psychogenetické danosti nemôže byť ani empiristická, ani prefomistická, môže byť chápaná iba ako konštruktivismus, v ktorom sú nové operácie a štruktúry vytvárané priebežne.“ (Bertrand 1998, s. 65-66).

Predstaviteľom **kognitívneho konštruktivismu** bol aj **John Dewey** (20. 10. 1859 Burlington, Vermont, USA – 1. 6. 1952 New York), americký filozof, predstaviteľ chicagskej školy pragmatizmu, predstaviteľ reformnej pedagogiky. Opieral sa o behaviorizmus J. B. Watsona. Deweyho považujú za najvplyvnejšieho amerického sociálneho filozofa a pedagóga. Ľudské poznanie je založené na skúsenosti spojenej s rozvojom techniky. Tento rozvoj dokazuje neustála premenlivosť všetkého, čo je hmotné a duchovné, všetkého, o čom s konečnou platnosťou rozhoduje ľudská činnosť. Myslenie i poznanie sú pre túto činnosť nástrojom, ktorý umožňuje človeku prekonať množstvo ťažkostí, ktoré pred ním vznikajú. Hoci sa Dewey opieral pôvodne o behaviorizmus, pri kognitívnom konštruktivizme vychádza z toho, že poznávanie sa uskutočňuje konštruovaním tak, že si poznávajúci jedinec spája fragmenty informácií z vonkajšieho prostredia do zmysluplných štruktúr a vykonáva s nimi mentálne operácie, ktoré zodpovedajú úrovni jeho kognitívneho rozvoja. Podľa Deweya ide o pragmatický prístup, na základe ktorého sú podstatné ľudské skúsenosti ako sprostredkovanie skúsených (zažitých) a generovaných procesov. Učenie sa je aktívny proces, ktorý v žiadnom prípade nie je odrazom vonkajšej skutočnosti, ale výsledkom generovania vlastných procesov.

Generovanie vlastných procesov sa uskutočňuje na základe vonkajšieho impulzu z rôznych kontextov, v ktorých sa človek nachádza. Dewey sa snaží svojou teóriou prekonať predovšetkým dualistické vnímanie tela a mysle jednotlivca a spoločnosti.

Višňovský (2009, s. 769) uvádza, že Dewey nadviazal na Jamesovu koncepciu skúsenosti (radikálny empirizmus) a spolu s ním rozlíšil dve úrovne skúsenosti:

1. úroveň primárnej skúsenosti (bežnej, bezprostrednej, každodennej)
2. úroveň sekundárnej skúsenosti (reflexívnej, sprostredkovanej, špecializovanej), ktorá sa zakladá na prvej, avšak vracia sa do nej, kým prvá jej poskytuje test. Úlohou sekundárnej skúsenosti, ktorej formou je aj filozofia, je reflektovať a vyjasňovať význam prvotnej skúsenosti.

Proces prechodu od prvej k druhej úrovni a späť Dewey opisuje ako *naturalizáciu inteligencie* (In: Višňovský 2009, s. 770). Dôležitý je rozdiel medzi oboma úrovňami skúsenosti. To, s čím sa stretávame a operujeme na prvej, sú objekty, ktoré sú konkrétne, empirické, ale fragmentárne, nepochopené, nejasné, náhodné; na druhej sú zase objekty abstraktné, mentálne. Človek je výskumník, zaujíma sa o predmet svojho skúmania vždy s nejakým cieľom. Tradičná schéma subjekt/objekt poznania sa nahrádza schémou výskumník/cieľ skúmania/predmet skúmania. Objekt skúmania (nie je totožný s prírodným objektom, ktorý existuje pred skúmaním) je výsledkom procesu voľby, orientácie, zamerania skúmania a podobne, nie je preto vopred daný a skúmanie je vždy nevyhnutne zaťažené teóriou a významami. Navyše, skúmanie ako reálna praktická činnosť (skúsenosť) pretvára aj samotný svoj objekt. Skúmanie je mnohodoménové a pluralitné.

Úlohou učiteľa pri uplatňovaní kognitívneho konštruktivismu je zistiť, aké sú prekoncepty žiakov o danom učive. To, že prekoncepty sú u rôznych žiakov iné, môže slúžiť aj ako vnútorná motivácia, keď chcú žiaci vedieť, kto z nich má pravdu. Učiteľ navodí na vyučovacej hodine situáciu, ktorá je v rozpore s poznaním žiaka, čím vzniká konflikt. Snahou žiakov je tento konflikt prekonať svojím skúmaním, riešením problémov a objavovaním nových zmyslov. Učiteľ pomáha žiakovi kladením protikladov k ich prekonceptom a tak ich vedie k riešeniu problému a prekonaniu mylného prekonceptu.

1.5| Sociálny konštruktivismus

Sociálny konštruktivismus rozpracoval predovšetkým **Lev Semjonovič Vygotský** (17. 11. 1896 Orša, Bielorusko – 11. 6. 1934 Moskva). Patril k najuznávanejším sovietskym psychológom v západnom svete a zakladateľom tzv. kultúrno-historickej psychológie. Zároveň bol jedným z najcitovanejších psychológov 20. storočia. Na počiatku svojej kariéry sa venoval predovšetkým umeniu a bol ovplyvnený ruským formalizmom. V jeho neskorších filozofických prácach je vplyv formalizmu citelne predovšetkým s dôrazom na úlohu znakov, jazyka a kultúry pri formovaní vedomia a myslenia. Medzi jeho vrcholné štúdiá patrí štúdiá *Myslenie a reč*. Teória Vygotského bola zaujímavá tým, že sa neodvolávala na marxistickú filozofiu, ktorá vychádzala priamo z koncepcií Karola Marxa. Vygotský sa nechal ovplyvniť širokým okruhom teoretikov psychológie (Alfred Adler, Wolfgang Köhler, Jean Piaget atď.), čím rozvinul osobitú teóriu.

Inšpirujúcim sa stal pre nás Vygotský aj svojimi tézami a konceptmi teoretických zdrojov počiatočného rozvoja jazykovej gramotnosti detí. Sám však nedefinuje špecifiká rozvoja jazykovej gramotnosti detí. Jazyk poníma v nadväznosti na genézu vyšších foriem kognitívnych funkcií jedinca prostredníctvom sociálnych interakcií, ktorá do ktorých s jedincami vstupuje kultúrne a sociálne kompetentnejší

druhý. Podľa Petrovej (2012, s. 22) Vygotského tézy a koncepty poskytujú rozsiahly priestor na diskusiu o chápaní počiatočnej jazykovej gramotnosti ako predpokladu školskej pripravenosti detí, motivovaného snahou rozvíjať učebný potenciál žiakov, zmierňovať následky nižšieho socioekonomického statusu rodinného prostredia, z ktorého dieťa pochádza, a zabezpečiť, aby každý žiak dosahoval v rámci výučby progres vo svojich výkonoch prostredníctvom toho, že škola pre neho zabezpečí optimálne, vývinovo podnetné vzdelávacie podmienky. Preto diskusia o využívaní Vygotského myšlienok ako základne na rozvíjanie počiatočnej jazykovej gramotnosti nemá ani tak zmysel v tom, že by prinášala nejaké revolučne nové praktiky v rozvíjaní počiatočnej jazykovej gramotnosti detí, ale preto, že sú tieto snahy zacielené na snahu transformovať Vygotského koncepty do podoby konceptuálneho rámca pre efektívne rozvíjanie jazykovej gramotnosti. **Opora o koncept** učenia podľa Kostruba (2008, s. 46-48) transformuje úlohu učiteľa v tom zmysle, že podnecuje nový typ zodpovednosti učiteľa. Jeho prioritnou úlohou v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti prestáva byť podľa Petrovej (2012, s. 26) „*administrovanie pracovných listov vytvorených niekým iným, tréningovanie schopnosti a čitateľov disponujúcich bazálnymi schopnosťami*“. Do centra jeho činnosti sa dostáva požiadavka podporovať žiakov v riešení problémových situácií, čo od učiteľa vyžaduje schopnosť diagnostikovať vývinový potenciál žiaka a v súlade s ním voliť problémovú situáciu a stratégie jej riešenia, ktoré v spoločnom riešení umožní sprostredkovať hodnotné, kultúrne relevantné plány činnosti. Učiteľ má preto:

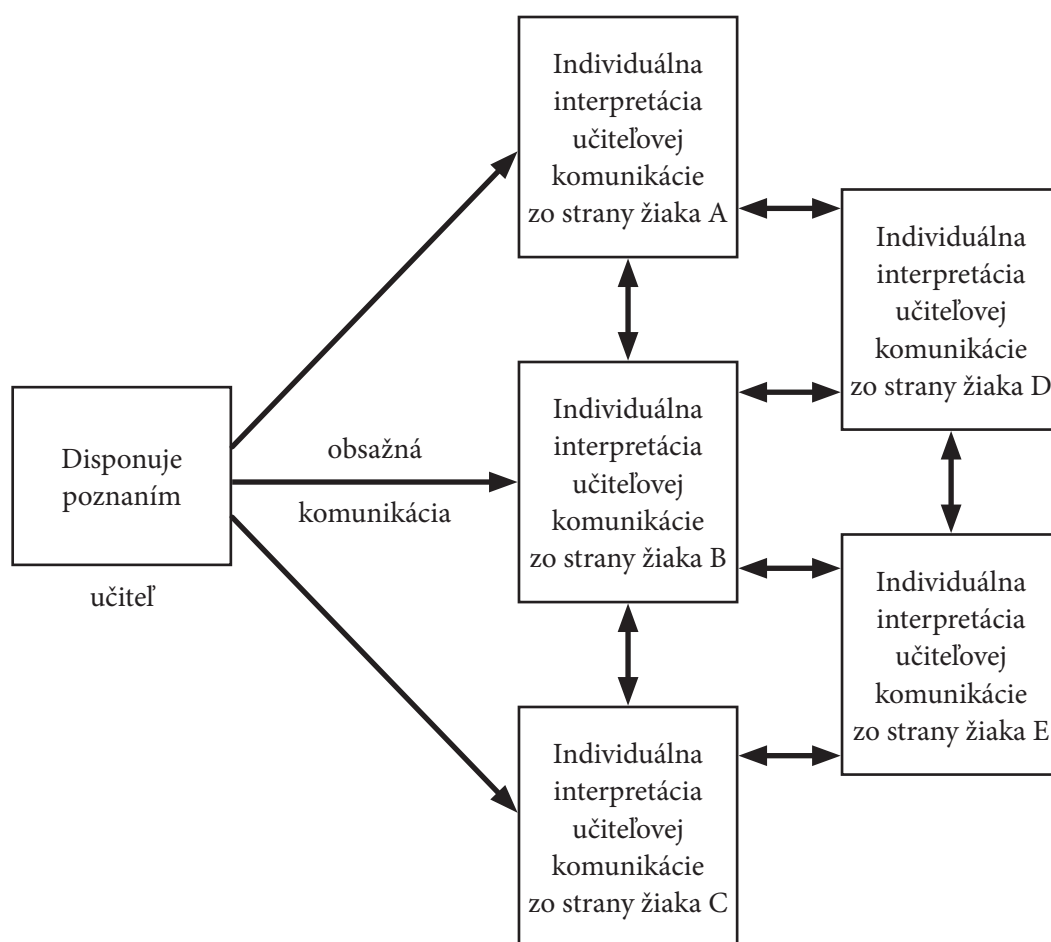
1. sprostredkovať učenie sa žiaka tak, aby si žiak prostredníctvom sociálnych interakcií utváral uvedomenie, porozumenie a kompetencie potrebné na vyriešenie problémovej situácie,
2. flexibilne reagovať na spätnú väzbu od žiaka riešiaceho problémovú situáciu,
3. zameriavať sa na mieru podpory, ktorú žiak potrebuje na riešenie problémovej situácie.

Vygotského opora o koncept a jeho realizácia nekladie nároky len na učiteľa, ale predovšetkým na žiaka. Podstatou tejto opory je vytvorenie tzv. kognitívnej prekážky, ktorá spôsobí kognitívnu (konceptuálnu) zmenu. Podľa Kostruba (2008, s. 44) ide o „*veľmi náročný, vysoko individuálny intrapsychický proces, ktorý je... interakčne a intraakčne podmienený*“. Podstatou navodenia diskrepancie medzi existujúcimi asimilačnými schémami učiaceho sa a novou schémou, ktorú si vytvorí učiaci sa sám, je vyvolanie kognitívneho vzruchu, resp. psychického napätia. To má podľa Lakatosa (In: Kostrub 2008, s. 44) spôsobiť, že žiak sa bez nátlaku vzdá svojich myšlienok sám od seba, keď sa stretne s inou, vhodnejšou, ktorá mu naznačí, že jeho doterajšie poznanie nie je adekvátne využiteľné v istej konkrétnej situácii. To znamená, že vyučovacia hodina v škole nespočíva v prijímaní modifikovaných vedeckých schém (konceptov), ale vo vyvolaní stavu v mysliach žiakov, keď sú ochotní pripúšťať zmeny v systéme štruktúry získaných schém, modifikovať ich a vytvoriť novú, založenú na vlastnej skúsenosti.

Vygotského teória bola prevratná. V čase nástupu diktatúry boli však jeho diela stiahnuté z obehu a úplne zakázané. Ako uvádza Kostrub (2012, s. 17), študenti Vygotského boli dokonca donútení verejne vyhlásiť, že jeho diela sú pavedami a hlúposťami. Ďalej uvádza, že „*pod vplyvom stalinského projektu museli urobiť servilné zásahy do jeho diel a tým ich pozmeniť, a preto dnes sú k dispozícii diela L. S. Vygotského, ktoré obsahujú pojmy vzdalujúce sa sociálnemu konštruktivismu a až okato zvýrazňujúce akademické a behavioristické pojmy (ako napríklad pojmy osvojovanie, zručnosti, návyky, pestovanie, úlohy, vedenie a pod.)*“.

Vyučovanie pri uplatňovaní sociálneho konštruktivismu je založené na sociálnej aktivite, žiaci komunikujú, vymieňajú si medzi sebou a učiteľom názory o tom, čo o probléme vedia, kam chcú dospieť, a svoje názory spoločne konfrontujú. Podľa Yanga a Wilsonovej (2006) sa neučíme ako izolovaní jedinci, ale ako aktívni členovia spoločnosti. To, čo a ako sa naučíme, závisí od toho, kde a kedy, napr. podľa toho, v akom spoločenskom kontexte sa učíme. V tejto súvislosti Kostrub (2012, s. 30-31) hovorí o tzv. kolaboratívnom učení sa – učiacich sa skupinách. „Kolaborácia rozlišuje pojmy ako kooperácia, spolupráca a kolaborácia. Pod spoluprácou rozumie... niečo dosiahnuté rozdelením činnosti medzi účastníkov, ako činnosť, pri ktorej je každá osoba zodpovedná za časť riešenia problému.“

Dillenbourg (1995, In: Kostrub 2012, s. 30) kolaboráciu definuje ako „vzájomné sa angažovanie účastníkov v koordinovanom úsilí s cieľom vyriešiť problém spoločne“. V kolaborácii môže byť kognitívny proces rozdelený do vzájomne sa prelínajúcich sa vrstiev. Z hľadiska takto definovanej spolupráce je veľmi dôležitá ľudská stránka kolaborácie, teda spôsoby riadenia kolaborácie, vytvorenie atmosféry dôvery a úcty, transparentnosť procesov rozhodovania, výber organizačných štruktúr a pod. (obr. 3). Pre učiteľa je dôležitá zóna najbližšieho rozvoja ako základ pre jeho plánovanie učiva ako aj miera podpory (*scaffolding/lešenie*), ktorú učiteľ poskytuje žiakovi podľa potreby. Výučba by sa mala odohrávať v reálnom kontexte a učivo by sa malo týkať otázok skutočného sveta.



Obr. 3 Multidimenzionálna komunikácia v rámci učiacej sa skupiny

1.6| Radikálny konštruktivismus

Radikálny konštruktivismus sa najčastejšie spája s menami **Ernsta von Glasersfelda** (8. 3. 1917 Mníchov – 12. 11. 2010, Leverett, Massachusetts, USA) a **Heinza von Foerster** (13. 11. 1911 Viedeň – 2. 10. 2002 Pescadero, California, USA). Ide o ďalší teoretický koncept, ktorý spochybňuje objektívne poznanie skutočnosti. Konštruktivismus skúma, akým spôsobom sa svojou aktivitou podieľame na konštruovaní vlastného sveta skúseností. Podľa konštruktivistov sme odkázaní na vytváranie tzv. konceptov (*máp*) sveta, ktoré nám umožňujú vyznať sa vo svete. K takýmto konceptom patria aj kategórie ako napríklad *duša, telo, choroba, rodina*. Konštruktivistické východisko stojí na premise, že chápanie a tvorenie reality sa uskutočňuje prostredníctvom jazyka (tzv. *jazykovaním*), tiež jazykovými hrami (pozri Gadamer, Habermas). Tento fenomén nastáva vtedy, ak v konsenzuálnej vzájomnosti vzniká pomocou hlások, gest atď. taká forma koordinácie správania (jazykového správania), ktorá sa vzťahuje k inej koordinácii správania a túto riadi, alebo ju dokonca nahradzuje. Výsledkom je jazyk v najširšom slova zmysle. „Jazykovanie“ znamená konsenzuálne koordinovanie správania. Toto sa deje koordináciou významov v jazyku (označovanie), koordináciou správania hovorením (láskyplný rozhovor, rozprávky, zákony atď., to, čo dáva zmysel v medziľudskom priestore), koordináciou správania konaním (všetky sociálne/ľudské činnosti) – to všetko v sociálnom priestore. Objekty nášho sveta vrátane nás samotných ako pozorovateľov vznikajú v jazykovej koordinácii. Proces konštruovania sa deje tak, že osoba X (prípadne objekt) prichádza do zážitkového poľa osoby Y a pripisuje jej určité vlastnosti (kvalitu), ktoré (už) poznala na sebe. Napríklad u dieťaťa ide o konštruovanie kvalít, opisov zo skúseností. Poznávanie vedie k vysvetľovaniu, ktoré je zároveň konštruovaním. Vývin prináša nárast rozlišovacej komplexnosti a tak časom môžeme druhému (koordinovane a konsenzuálne) pripísať niečo, čo u seba chápeme ako cieľavedomosť, zámery, plány, možnosti. Ak sa pripísané kvality osvedčia, odpoveď druhého je komplementárna. Týmto pripisovaním zámerov a metodík druhým ľuďom – že totiž druhý taktiež uvažuje tak, ako som uvažoval ja, ako by som riešil tento problém – máme možnosť docieľiť nasledovné: vidieť niekoho druhého a odhadovať, že teraz má určitý problém. Poznáme problém a predpokladáme, že s ním práve zaobchádza tak a tak, pretože my by sme na to išli týmto spôsobom. Ak to ten druhý skutočne urobí a podarí sa mu problém vyriešiť, potom sme si potvrdili svoju metódu, svoje poznanie, ktoré sa tak stáva oveľa silnejšie, ako keby fungovalo iba pre nás. Takýto mechanizmus utvára aj pojem skutočnosti, ktorá z pohľadu radikálneho konštruktivismu vzniká vo vlastnom zážitkovom poli.

Na to, aby sa mechanizmus konštruovania skutočnosti uskutočnil, potrebujeme druhú osobu. Spolu s druhým sa totiž uisťujeme v tom, čo sme si vytvorili ako skutočnosť, a potvrdzujeme si alebo korigujeme svoje poznanie. V podstate ide o to, že sa nedohovárame na tom, ako veci sú, ale ako im rozumieme. Pozorovatelia utvárajú svoje svety ako jazyky a udržujú tieto svety neustálym „jazykovaním.“ Pozorovateľ, čiže „stvorenie v jazyku“, je takisto ako pojem skutočnosť pojmom pomocným.

Obrazne povedané, pozorovateľ je nositeľ procesu rozlišovania a „realita“ je jeho výsledkom. Toto chápanie neberie do úvahy ontologické hľadisko. Práve tak nerieši ľudskú podstatu. Človek, rovnako ako skutočnosť, je konštruktom pozorovateľa. Druhí sú nevyhnutní, pretože keby nebolo ich, nevytvorili

by sme si svoj zážitkový svet. Bez druhých sa neobídeme, bytostne ich potrebujeme práve preto, že pohľad iného je nutný na vytváranie vlastnej, stabilnejšej skutočnosti.

Vo vyučovacom procese podľa radikálneho konštruktivismu nemožno učiť všetkých žiakov pomocou jednej metódy, pretože každý je jedinečný a neopakovateľný. Je potrebné zaviesť individuálne vyučovanie pre každého zvlášť. Učenie sa nemožno objektívne predpovedať, a preto rovnako nemožno ani určovať a dosahovať všeobecné (univerzálne) ciele. Tradičné vyučovanie je nahradené samoučením sa. Žiak si sám určuje ciele, obsah, miesto a čas a sám si organizuje svoje učenie sa. Úloha učiteľa sa obmedzuje na poskytnutie sofistikovanej didaktickej podpory a akejsi konzultácie, ako si vybrať vlastnú cestu a zotrvať na nej. Učiteľ ďalej pomáha pri prekonaní rôznych prekážok v učení sa žiaka.

1.7| Úloha žiaka a učiteľa

1.7.1| Úloha žiaka

J. S. Bruner (1988, s. 155, In: Kostrub 2008, s. 54) analyzuje učebný akt zo strany učiaceho sa subjektu nasledovne.

Prvý aspekt učenia sa je získavanie novej informácie, ktorá je v rozpore alebo nahrádza to, čo jediniec poznal predtým explicitne alebo implicitne. **Druhý aspekt učenia sa** možno nazvať transformáciou alebo procesom manipulovania poznaním s cieľom upraviť ho na nové úlohy. **Tretí aspekt učenia sa** spočíva v zistení, v akom rozsahu je náš spôsob manipulovania informáciou (poznaním) usporiadený na problém či úlohu otázkou: Je užitočné uskutočniť zovšeobecnenie s vyplynutím extrapolácie, ak konáme, ako prináleží?

Žiak nie je pasívnym príjemcom predkladaných informácií učiteľom, ale sám sa aktívne podieľa na ich vytváraní a spracovávaní. Dôležité je, aby si sám riadil tempo práce na riešení problémovej situácie s prameňmi poznania, čo je v súlade s požiadavkou rešpektovania jeho individuálnych vlastností a učebného štýlu. V diskusii v skupine spolužiakov si má vyjasňovať správnosť svojich predstáv. Takýto aktívny proces umožní žiakovi, aby nový poznatok nahradil jeho primárnu predstavu (prekoncept), ktorá býva na nižšej úrovni ako na vedeckej. Princípom konštruktivistických stratégií vo výučbe je negácia či modifikácia pôvodného žiakovho prekonceptu a jeho nahradenie konečným konceptom, vymedzeným osnovami určitého predmetu na danej úrovni žiaka. Charakteristiky prekonceptu sa v konštruktivistickej výučbe menia žiaducim smerom prostredníctvom konfrontácií pôvodných žiakových predstáv s informáciami, ktoré prinášajú nové pramene poznania. Aby si žiak vytvoril nový koncept a nahradil ním svoj prekoncept, musí zistiť, že jeho pôvodná predstava je v praxi nevyhovujúca a, naopak, používanie novovzniknutého konštruktú je preňho výhodnejšie. Preto je posledným krokom v konštruktivistickej výučbe overenie platnosti konečného konceptu prostredníctvom praktických aplikácií a riešenia rôznych problémových situácií.

1.7.2| Úloha učiteľa

V takejto výučbe úloha učiteľa spočíva v uľahčovaní konštruovania nových poznatkov žiakmi (úloha facilitátora, nie mentora) a taktiež v príprave rôznych prameňov poznania, ktoré slúžia ako zdroje informácií (experimenty, reálne objekty, modely, simulácie, obrázky, texty atď.) tak, aby boli rešpektované rôzne konštruktivisticky poňaté učebné procesy žiakov. Prostredníctvom metodiky potom riadi narábanie žiakov s týmito prameňmi a navodzuje metakogníciu ich mentálnych procesov (uviedenie si vlastných mentálnych procesov žiakmi). Pripravuje žiakom vhodné situácie, nepriamo riadi a navodzuje situácie vhodné na rekonštrukciu poznatkov. Diskutuje so žiakmi, riadi ich jednotlivé mentálne operácie, kontroluje správnosť ich úvah a vytvorených konštruktov.

Učiteľ tu už nie je garantom pravdy (nepredstiera, že všetko vie najlepšie), ale stáva sa garantom stratégií výučby (sprevádza pri hľadaní poznania), vytvára vhodné problémové situácie, ktoré stimulujú kritické myslenie žiaka. Výučbové kontinuum realizované na podklade geneticko-kognitivistických teórií učenia sa a aj v zmysle nášho teoretického výkladu o konštruktivizme v 1. kapitole spočíva podľa J. I. Poza (1994, s. 253, In: Kostrub 2008, s. 55) v nasledovnom postupe:

1. Expozícia cieľov didaktickej jednotky. Učiteľ približuje zamýšľaný didaktický zámer v rámci pedagogicko-didaktickej aktivity uplatňovaním psychometrickej metodiky, ktorá podnieti u učiacich sa prirodzený záujem o participovanie na nej z dôvodu jej obsahovej a cieľovej atraktívnosti, podnetnosti a z prameniacej potreby učiaceho sa subjektu neustále (s)poznávať.
2. Konsolidovanie teórií, ktoré vlastní učiaci sa. Učiteľ zabezpečuje permanentnú interakciu učiaceho sa s učebným materiálom, ktorá slúži na prezentovanie a objasňovanie teórií, ktoré vlastní učiaci sa subjekt.
3. Provokovanie a uvedomovanie si empirických konfliktov. Učiteľ vyprovokuje kognitívne konflikty u učiacich sa prostredníctvom učebného materiálu, zameranostou (zacielenosťou), adekvátnou náročnosťou a s využitím didaktických pomôcok. Učiteľ prostredníctvom predloženého učebného problému pomôže učiacemu sa vstúpiť do príslušného kontextu učebnej situácie, v ktorom zistí rozpor a odlišnosti medzi jeho doterajším spôsobom uvažovania a učebnou situáciou, ktorá vyžaduje odlišný a najmä elaborovanejší spôsob myslenia.
4. Prezentovanie alternatívnych (vedeckých) teórií. Učiteľ nepriamo, angažovanosťou učiaceho sa v činnostiach pedagogicko-didaktickej aktivity zabezpečuje prienik požadovaných informácií, ktoré sú a majú byť odlišné od tých, ktoré prezentujú učiaci sa (prirodzene, ak oni prezentujú nesprávne poznatky).
5. Porovnávanie a konfrontovanie teórií učiaceho sa a alternatívnych (nových, iných) teórií. Učiteľ spôsobí (svojím vyučovaním), že žiak sa dostáva do kognitívneho konfliktu a zisťuje, že nová informácia viac zodpovedá požadovanej skutočnosti a náročnosti okolitej reality, a preto je viac a kvalitnejšie využiteľnejšia. Hovoríme aj o procese (re)konštrukcie.
6. Aplikovanie nových teórií na už teóriami učiaceho sa vysvetlený problém, ale aj na ešte nevysvetlené problémy. Na to, aby boli nové teórie učiaceho sa funkčné a efektívne, učiteľ organizuje rozširujúce a doplnkové pedagogicko-didaktické aktivity bohaté na rozmanité činnosti.

Kikušová (1997) upozorňuje, že učiteľ je z hľadiska konštruktivismu kľúčovým prvkom, ktorý má vytvoriť vhodné podmienky, aby tak žiakovi umožnil aktívne zapojenie mentálnych štruktúr pri spracovaní skúseností a tvorbe vlastných kognitívnych reprezentácií. Učiteľ zároveň podporuje iniciatívu dieťaťa, pomáha mu rozvíjať vlastné nápady, vyberať si a rozhodovať sa medzi nimi a súčasne modeluje adekvátne pedagogické situácie, v ktorých dieťa môže kooperovať, v ktorých dominuje neriadené a spontánne situačné učenie. Konštruktivistický učiteľ by teda mal byť schopný zaujať perspektívy všetkých detí súčasne (aj vo vzťahu k vlastnej perspektíve). Zmena úlohy učiteľa z tradičnej direktívnej pozície je nutná i z pohľadu manažovania, konzultovania, učiteľ sa stáva facilitátorom. To znamená, že učiteľ sa nezjavuje riadiacej funkcie vo vyučovaní, ale je iba modifikovaná do podoby kooperatívneho vyučovania.

Uvedené úvahy a poznatky o konštruktivistickom vyučovacej hodine možno podľa Maceka (2001) zhrnúť nasledovne:

1. Zameranie na žiaka

Učenie považuje za aktívny proces

Učiteľ v edukačnom procese uplatňuje činnostné a zážitkové formy práce, ktoré nesú očakávania zo získania nového poznania. Aktivizujú záujem žiaka, navodzujú chuť a dôvod spoznávať a objavovať.

Motivácia je kľúčom k učniu

Efektívna motivácia pedagóga povzbudzuje žiaka hľadať nové informácie a stimuluje jeho túžbu po nových skúsenostiach, podporuje jeho zvedavosť a iniciatívu.

Skúsenosť má v procese učenia zásadný význam

Konštruktivismus stavia na fakte, že žiak má už určité skúsenosti, poznatky, tzv. prekoncepty, rešpektuje ich, zaujíma sa o ne a snaží sa ich využiť v edukačnom procese.

Dieťa má kognitívne predispozície

Hľadajú, vyberajú a pretvárajú informácie, tvoria hypotézy, čo konštruktivismus v plnej miere využíva. Pedagóg vytvára vhodné pedagogické problémové situácie, ktoré stimulujú kritické myslenie žiaka.

2. Zameranie na edukačný proces

Prebieha v istom kontexte

Akcentuje sa princíp spojenia školy so životom a okolitým prostredím, zdôrazňuje sa vplyv prostredia na kognitívnu stimuláciu žiaka.

Ide o sociálnu aktivitu

Dieťa je ovplyvňované všetkými sociálnymi interakciami, t. j. vplyvy prostredia, rovesníkov a učiteľa sa aktívne odrážajú v jeho myslení, konaní a v jazyku dieťaťa. Z pohľadu konštruktivistických teórií je efektívnym prostriedkom kooperatívne učenie, ako pozitívny stimul socializácie žiaka, konfrontácie jeho poznatkového aparátu a skúseností v rôznych formách spoločenských interakcií.

Čas

V intenciách konštruktivismu je proces hľadania a spoznávania cestou, ktorá sa nikdy nekončí. Nedá sa ohraničiť organizačnou formou, či jednou zložkou výchovy. Ide o komplexný a integrujúci proces, ktorý nie je oklieštený, ale presahuje všetky hranice.

3. Úloha učiteľa

Facilitátor

Je sprievodcom dieťaťa na ceste za poznaním, rozvíja jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a vlastnej činnosti. Vedie žiaka k tomu, aby na základe svojich rozvojových možností dosiahol vlastný a v danej chvíli maximálne možný rozvoj.

Partner

Učiteľ uplatňujúci konštruktivistické postupy vo svojej práci nevystupuje v úlohe nadradeného učiteľa, dogmaticky prezentujúceho neomylné pravdy. Preberá na seba úlohu priateľa žiaka, pričom ich vzťah je rovnocenný a všetci v triede sú si seberovní.

Kognitívna podpora

Učiteľ je ten, ktorý pomáha žiakovi rozhodnúť sa prostredníctvom poskytnutia faktov, navrhuje a podporuje jeho smerovanie, no predovšetkým podporuje jeho nezávislé, kritické myslenie.

1.7.3| Fázy konštruktivistickej vyučovacej hodiny

Na pochopenie rozdielu medzi deduktívnym (behavioristickým) prístupom k vyučovaniu a fázami transmisívnej vyučovacej hodiny a induktívnym (konštruktivistickým) prístupom k vyučovaniu a fázami konštruktivistickej vyučovacej hodiny uvádzame niekoľko poznámok.

Deduktívny (behavioristický) prístup vo vyučovaní sa vyznačuje priamym prenosom (transmisiou) poznatkov od učiteľa k žiakom. Učiteľ predkladá nové poznatky v ucelenej podobe, žiaci sú pasívnymi prijímateľmi poznatkov. Žiaci sústredene počúvajú, snažia sa novým poznatkom porozumieť, robiť si poznámky, reprodukovat nové poznatky, vedieť tieto poznatky aplikovať v praxi. Transmisívna vyučovacia hodina pozostáva z nasledovných fáz:

1. motivácia,
2. expozícia + kontrola pochopenia
3. fixácia = riadené precvičovanie,
4. diagnostika,
5. samostatné precvičovanie (individuálna pomoc podľa potreby).

Induktívny (konštruktivistický) prístup vo vyučovaní sa vyznačuje výrazne odlišnými charakteristikami od deduktívneho prístupu. M. Carrettero (1993, s. 19-20, In: Kostrub 2008, s. 54) kognitívny vývin a proces výučby definuje nasledovne:

1. Treba vždy vychádzať z dosiahnutej úrovne vývinu učiaceho sa.
2. Treba zabezpečiť konštruovanie zmysluplného učenia sa.
3. Treba umožňovať učiacim sa, aby realizovali vlastný zmysluplný učebný proces.
4. Treba pôsobiť na učiacich sa tak, aby sami modifikovali svoje schémy poznania.
5. Treba utvárať a udržiavať bohaté vzťahy medzi novým poznatkom a už (pre)existujúcimi schémami poznania.

Ako človek nadobúda poznanie? Poznanie si každý človek konštruuje sám vo svojej mysli. Každý jedinec už vlastní isté poznanie (**žiacke prekoncepty učiva** alebo **naivné teórie dieťaťa**). Žiaci sa učia spoločne; spolupracujú v skupinách. Učiteľ je moderátorom, facilitátorom a nie je zdrojom všetkých informácií. Učiteľ chodí po triede, diskutuje so skupinami žiakov, s jednotlivcami, povzbudzuje ich a pomáha im, sleduje ich pokrok a prácu v skupinách. Konštruktivistická vyučovacia hodina pozostáva z nasledovných fáz:

1. objavenie (sa) problémovej otázky alebo nevysvetliteľnej situácie (záhadnej udalosti),
2. prieskumné činnosti,
3. hľadanie zákonitostí a vytváranie hypotéz,
4. overenie hypotézy,
5. formulácia pojmov alebo zovšeobecnení (generalizácia),
6. metakognícia,
7. aplikácia získaných znalostí v novej situácii.

Kostrub (2012, s. 32) hovorí aj o tzv. preaktívnej, interaktívnej a postaktívnej fáze. Tieto fázy nie sú časovo ani obsahovo obmedzené. Majú za cieľ zabezpečiť, aby bola výučba didakticky rámcovaná, ale zároveň pripúšťala dostatok možností na evokáciu zážitku/skúsenosti. Podľa Kostruba ide o tzv. „evokáciu didaktických a hrových experimentov exploračného charakteru na základe vzájomnej aktívnej účasti ...“ (2012, s. 32). Zmyslom je teda komunikovať, diskutovať a spoločne realizovať činnosti.

2| Praktická časť

Nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní na Slovensku, ktorá sa začala realizovať od školského roka 2008/2009, zohľadňuje nielen novodobé potreby spoločnosti súvisiace s členstvom v EÚ, ale najmä trendy 21. storočia, storočia, v ktorom anglický jazyk naplno prevzal funkciu „lingua franca“ a dominuje vo všetkých hospodárskych, kultúrnych a sociálnych oblastiach. Povinná výučba anglického jazyka od 3. ročníka ZŠ je plne akceptovaná zo strany školských orgánov, rodičov, ako aj samotných žiakov. Angličtina sa stala v základných školách samozrejmosťou i napriek tomu, že v niektorých je nedostatok kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka.

Koncepcia základnej pedagogickej dokumentácie (cieľový program) vychádza z návrhu modelu vyučovania cudzích jazykov v štátnom vzdelávacom programe. Východiskovým dokumentom je *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR)*, ktorý slúži ako rámec na tvorbu edukačných politík v oblasti cudzích jazykov. Primárnym cieľom výučby anglického jazyka je teda rozvoj celkovej komunikačnej kompetencie a špecifických subkompetencií, ako aj rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností (čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, hovorenie a písanie). V našej publikácii uvádzame deskriptory jednotlivých subkompetencií celkovej komunikačnej kompetencie na základe *Pedagogickej dokumentácie z anglického jazyka, úroveň A2*, ako aj tematické okruhy a témy pre komunikačnú úroveň A2.

V závere praktickej časti učebného zdroja predstavujeme konkrétne problémové situácie vytvorené na základe konštruktivistickej didaktiky. Nie sú výlučne sústredené na rozvíjanie jednej jazykovej spôsobilosti, ale na rozvíjanie integrácie zručností v kontexte autentického jazyka slúžiaceho predovšetkým ako prostriedok. Veríme, že praktická časť pomôže všetkým učiteľom anglického jazyka, ktorí uvítajú odklon od behavioristicky chápaného vyučovania smerom ku konštruktivistickej vyučovacej hodine a ktorí sú ochotní prekročiť hranice tradičnej jazykovej triedy.

2.1| Komunikačné jazykové kompetencie

Komunikačné jazykové kompetencie sú tie, ktoré umožňujú učiacemu sa používať konkrétne jazykové prostriedky v komunikácii. Na uskutočnenie komunikačného zámeru a potrieb sa vyžaduje komunikatívne správanie, ktoré je primerané danej situácii a bežné v krajinách, kde sa cudzím jazykom hovorí. Komunikačné kompetencie pre úroveň A2 tvoria nasledovné zložky:

Jazyková kompetencia

Učiaci sa na úrovni A2 má nadobudnuté jazykové kompetencie na úrovni A1 a ďalej si ich rozvíja tak, aby dokázal používať:

- ✓ bežné slová a slovné spojenia nevyhnutné na uspokojovanie jednoduchých komunikačných potrieb obmedzeného charakteru,
- ✓ základné vetné modely a vedel komunikovať o osvojených témach prostredníctvom naučených slovných spojení a výrazov,
- ✓ vymedzený repertoár naučených krátkych slovných spojení a výrazov pokrývajúcich predvídateľné základné komunikačné situácie,
- ✓ nadobudnutú slovnú zásobu tak, aby si dokázal poradiť v každodennom konaní, ktoré sa týka známych situácií a tém,
- ✓ niektoré jednoduché gramatické štruktúry cudzieho jazyka, aj keď sa niekedy dopúšťa základných chýb, ale je mu rozumieť.

Sociolingvistická kompetencia

Učiaci sa na úrovni A2 nadobudol sociolingvistické kompetencie na úrovni A1 a ďalej si ich rozvíja tak, aby dokázal:

- ✓ komunikovať v bežných spoločenských situáciách,
- ✓ jednoducho sa vyjadrovať pomocou základných funkcií jazyka, akými sú napr. výmena informácií, žiadosť, jednoduché vyjadrenie vlastných názorov a postojov, pozvanie, ospravedlnenie atď.,
- ✓ udržiavať a rozvíjať základnú spoločenskú konverzáciu prostredníctvom jednoduchších bežných výrazov,
- ✓ učitelia sa vie vyjadriť v situáciách jednoduchej a priamej výmeny informácií, týkajúcich sa známych a bežných vecí a záležitostí, ale z hľadiska limitovanej slovnej zásoby a gramatiky, ktorú nadobudol, je nútený podstatne zjednodušiť obsah svojej výpovede.

Pragmatická kompetencia

Učiaci sa na úrovni A2 má nadobudnuté pragmatické kompetencie na úrovni A1 a ďalej si ich rozvíja tak, aby dokázal:

- ✓ sformulovať svoje myšlienky v súlade s vyžadovanou stratégiou (zámer, téma, logická následnosť),
- ✓ funkčne využívať základné jazykové prostriedky na získavanie informácií, na jednoduché vyjadrenie odmietnutia, túžby, zámeru, uspokojenia, záujmu, prekvapenia, rozčarovania, strachu,
- ✓ vytvoriť jednoduchý interaktívny text za účelom výmeny informácií,
- ✓ použiť jednoduché výrazové prostriedky na začatie, udržanie a ukončenie krátkeho rozhovoru, používať najfrekvencovanejšie konektory na spájanie jednoduchých viet potrebných na vyrozprávanie alebo opis príbehu v logickom časovom slede.

2.2| Témy na komunikačnú úroveň A

1. Rodina a spoločnosť Osobné údaje Rodina – vzťahy v rodine Národnosť/štátna príslušnosť Tlačivá/dokumenty Vzťahy medzi ľuďmi Náboženstvo	2. Domov a bývanie Môj dom/byt Zariadenie bytu Domov a jeho okolie Bývanie v meste a na dedine Spoločnosť a životné prostredie Spoločnosť a jej životný štýl	3. Ľudské telo, starostlivosť o zdravie Ľudské telo Fyzické charakteristiky Charakterové vlastnosti človeka Choroby a nehody Hygiena a starostlivosť o telo Zdravý spôsob života Nemocnica a klinika, lekáreň a lieky, poistenie
4. Doprava a cestovanie Dopravné prostriedky Osobná doprava Príprava na cestu a cestovanie Turistika a cestovný ruch Problémy cestných, železničných a leteckých sietí	5. Vzdelávanie a práca Škola a jej zariadenie Učebné predmety Pracovné činnosti a profesie Školský systém Celoživotné vzdelávanie Pracovné podmienky	6. Človek a príroda Zvieratá/fauna Počasie Rastliny/flóra Klíma Človek a jeho životné prostredie Príroda okolo nás – ochrana životného prostredia
7. Voľný čas a záľuby Záľuby Knihy a čítanie Rozhlas, televízia a internet Výstavy a veľtrhy Kultúra a jej vplyv na človeka Umenie a rozvoj osobnosti	8. Stravovanie Stravovacie návyky Mäso a mäsové výrobky Zelenina a ovocie Nápoje Cestoviny a múčne výrobky Mliečne výrobky Stravovacie zariadenia Príprava jedál Kultúra stolovania Zdravá výživa	9. Multikultúrna spoločnosť Cudzie jazyky Rodinné sviatky Cudzojazyčná komunikácia Štátne a cirkevné sviatky Zvyky a tradície v rôznych krajinách Zbližovanie kultúr a rešpektovanie tradícií
10. Obliekanie a móda Základné druhy oblečenia Odevné doplnky Výber oblečenia na rôzne príležitosti Druhy a vzory odevných materiálov Móda a jej trendy	11. Šport Druhy športu: zimné a letné, individuálne a kolektívne Športové disciplíny Význam športu pre rozvoj osobnosti Nové trendy v športe Fair play športového zápolenia	12. Obchod a služby Nákupné zariadenia Pošta a telekomunikácie Druhy a spôsoby nákupu a platenia Hotely a hotelové služby Centrá krásy a zdravia (kaderníctva, fitness, ...) Kultúra nakupovania a služieb
13. Krajiny, mestá a miesta Krajiny a svetadiely Moja krajina a moje mesto Geografický opis krajiny Kultúrne a historické pamiatky krajín a miest	14. Kultúra a umenie Druhy umenia Kultúra a jej formy Umenie – spoločnosť – kultúra	15. Človek a spoločnosť; komunikácia Jazyk ako dorozumievací prostriedok Formy komunikácie Kultúra komunikácie
16. Mládež a jej svet Aktivity mládeže Vzťahy medzi rovesníkmi Generačné vzťahy Predstavy mládeže o svete	17. Zamestnanie Pracovné pomery a kariéra Platové ohodnotenie Nezamestnanosť	18. Veda a technika v službách ľudstva Technické vynálezy Vedecký pokrok
19. Vzory a ideály Človek, jeho vzory a ideály Pozitívne a negatívne vzory	20. Slovensko Geografické údaje História Turistické miesta, kultúrne zvyky a tradície	21. Krajina, ktorej jazyk sa učím Geografické údaje História Turistické miesta, kultúrne zvyky a tradície

2.3| Problémové situácie uplatňované pri využívaní gramatiky a slovnej zásoby

2.3.1| Gramatika

2.3.1.1| Rozkazovací spôsob

Problémová situácia

Ako zostaviť kuchársku knihu receptov zeleninových a ovocných šalátov, ktoré môžu vaši spolužiaci a kamaráti využiť pri príprave pokrmov? Žiaci vytvoria dvojice.

Komponenty riešenia

- Žiaci zozbierajú (z rozmanitých zdrojov) rôzne typy receptov a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- Žiaci vyhľadávajú vetné konštrukcie, ktoré sú podstatou receptu.
- Na základe vyhľadaných vetných konštrukcií žiaci premýšľajú o koncepte svojich vlastných receptoch.
- Žiaci koncipujú svoje recepty.
- Žiaci analyzujú a hodnotia svoje recepty.
- Žiaci porovnávajú svoje recepty a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- Žiaci obohatia svoje kuchárske knihy o farebné obrázky jednotlivých receptov šalátov a vytvoria zodpovedajúcu kuchársku knihu.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internetové stránky uverejňujúce recepty, kuchárske knihy, časopisy publikujúce recepty, brožúrky receptov atď.), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (kuchárskych kníh receptov ovocných a zeleninových šalátov).

2.3.1.2| Tvorenie rôznych typov otázok

Problémová situácia

Ako pripraviť interview pre ostatných žiakov školy, ktorým bude možné získať významné informácie o rôznych tematických oblastiach (napr. bývanie v meste verzus bývanie na vidieku, zdravý životný štýl a stravovanie, doprava a cestovanie, ochrana životného prostredia, záľuby a voľný čas, kultúra a umenie, šport atď.). Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia

- Žiaci zozbierajú (z rôznych zdrojov) rôzne typy dotazníkov a interview a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- Žiaci vyhľadávajú vetné konštrukcie, v ktorých sú použité otázky v interview či dotazníkoch.
- Žiaci sa vo svojich skupinách dohodnú, na akú tematickú oblasť sa budú vo svojich interview pýtať (napr. bývanie v meste verzus bývanie na vidieku, zdravý životný štýl a stravovanie, doprava a cestovanie, ochrana životného prostredia, záľuby a voľný čas, kultúra a umenie, šport atď.).

- d) Žiaci koncipujú otázky na svoje interview.
- e) Žiaci analyzujú a hodnotia vytvorené otázky a celkové interview.
- f) Žiaci porovnávajú vytvorené interview a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- g) Žiaci realizujú interview medzi svojimi spolužiakmi v rámci celej školy.
- h) Výsledky jednotlivých interview žiaci zverejnia v školskom časopise.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internetové stránky uverejňujúce dotazníky a interview, dotazníky a interview publikované v novinách a časopisoch, blogy atď.), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant pri diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (interview).

2.3.1.3| Modálne slovesá (can, can't, must, mustn't, don't have to, have to, needn't, should, shouldn't)

Problémová situácia

Ako pripraviť propagačný poster s vnútorným poriadkom školy, ktorý by ste prezentovali zahraničným žiakom, ktorí by chceli navštevovať vašu základnú školu? Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia

- a) Žiaci zozbierajú (z rozmanitých zdrojov) rôzne formy vnútorných poriadkov zahraničných škôl a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- b) Žiaci vyhľadávajú vetné konštrukcie, ktoré sú podstatou vnútorného poriadku školy.
- c) Na základe vyhladaných vetných konštrukcií žiaci premýšľajú o koncepte svojho návrhu vnútorného poriadku školy.
- d) Žiaci koncipujú svoj návrh vnútorného poriadku školy.
- e) Žiaci analyzujú a hodnotia návrh svojho vnútorného poriadku školy.
- f) Žiaci porovnávajú návrhy svojho vnútorného poriadku školy a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- g) Žiaci obohatia materiál o obrázky a pripravia propagačné postery, v ktorých uverejnia návrh svojho vnútorného poriadku školy.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internetové stránky, brožúrky zahraničných škôl, v ktorých sú publikované vnútorné poriadky škôl atď.), ale vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (propagačných posterov s návrhom vnútorného poriadku školy, ktorý je určený zahraničným žiakom, ktorí by chceli navštevovať konkrétnu základnú školu).

2.3.2| Slovná zásoba

2.3.2.1| Tematický okruh: STRAVOVANIE

Téma: Stravovacie zariadenia

Problémová situácia

Čo je potrebné zvážiť, naplánovať a zabezpečiť, aby mohla byť sprevádzkovaná vlastná reštaurácia? Žiaci vytvoria dvojice.

Komponenty riešenia

- Žiaci vyhľadajú (z rôznych zdrojov) rôzne možnosti názvov reštaurácií, otváracích hodín, dizajnov a dekorácií reštaurácií, rôzne typy jedálnych lístkov) a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- Žiaci vyhľadávajú príslušné vetné konštrukcie týkajúce sa názvu reštaurácie, dizajnu a dekorácií reštaurácie, otváracích hodín a kompletného menu (jedlá a nápoje + cenník).
- Žiaci koncipujú svoje podnikateľské zámery (výber názvu reštaurácie, lokality, otváracie hodiny, dizajn budovy a dekorácie, kompletné menu (jedlá a nápoje + cenník).
- Žiaci analyzujú a hodnotia svoje podnikateľské zámery.
- Žiaci porovnávajú svoje podnikateľské zámery a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- Žiaci pripravia ppt prezentáciu, v ktorej predstavia svoje nové reštaurácie ostatným spolužiakom.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (webové stránky a propagačné materiály rôznych reštaurácií, gastronomické časopisy, jedálne a nápojové lístky rôznych reštaurácií atď.), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (ppt prezentácií).

2.3.2.2| Tematický okruh: ŠPORT

Téma: Nové trendy v športe

Problémová situácia

Ako obohatiť zoznam športov a hier letnej/zimnej olympiády o nový druh športu/hry? Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia

- Žiaci vyhľadajú (z rôznych zdrojov) názvy športov a hier, ktoré sú v súčasnosti oficiálne schválené ako športy/hry letnej/zimnej olympiády.
- Žiaci diskutujú o svojich vlastných návrhoch (názov nového športu/hry, základné pravidlá) nového druhu športu/hry, ktorý by mohol byť zaradený na letnú/zimnú olympiádu.
- Žiaci vyhľadajú (z rôznych zdrojov) potrebné vetné konštrukcie a slovnú zásobu potrebnú na opis navrhovaného nového druhu športu/hry.

- d) Žiaci po formálnej a obsahovej stránke analyzujú a hodnotia zozbierané vhodné druhy športov a hier a ich základné pravidlá, ktoré použijú v návrhoch nového druhu športu/hry.
- e) Žiaci koncipujú svoje vlastné návrhy nového druhu športu/hry, ktorý by mohol byť zaradený na letnú/zimnú olympiádu.
- f) Žiaci porovnávajú svoje návrhy a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- g) Žiaci pripravia ppt prezentáciu, v ktorej predstavia svoje nové druhy športu/hry, ktorý by mohol byť zaradený na letnú/zimnú olympiádu svojim spolužiakom.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (www stránky rôznych druhov letných a zimných športov a hier, www stránky propagujúce olympiádu, propagačné materiály rôznych druhov športov a hier, športové časopisy, slovníky atď.), vyhýba sa však priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (ppt prezentácií).

2.4| Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní čítania s porozumením

Konstruktivizmus vo vyučovaní stimuluje komplexnú gramotnosť študentov, ako aj jej parciálne spôsobilosti, ktoré analyzuje napríklad Javorčíková (2011) v kapitole Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka. Javorčíková zisťuje možnosti zefektívnenia procesu učenia sa cudziemu jazyku so zámerom úspešného fungovania v novej kultúre. Uvádza, že „*zvládnutie jednotlivých foriem čítania vedie k rozvíjaniu globálnej schopnosti – gramotnosti*“ (2011, s. 60).

2.4.1| Tematický okruh: KULTÚRA A UMENIE

Téma: Druhy umenia

Problémová situácia

Ako pripraviť výber textov propagujúcich rôzne druhy umenia 21. storočia, ktoré budú publikované v trendovej encyklopédii pre teenagerov? Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia

- a) Žiaci zozbierajú (z rôznych zdrojov) na základe nadpisov rôzne texty o súčasných najštýlovejších druhoch umenia.
- b) Žiaci čítajú texty (skimming), aby porozumeli základnému obsahu textu, na základe čoho sa rozhodnú, či text je alebo nie je vhodný pre použitie v novej encyklopédii.
- c) Žiaci čítajú (intensive reading) vyselektované texty a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- d) Žiaci sa vo svojich skupinách dohodnú, ktoré druhy umenia budú propagovať vo svojich encyklopédiách.

- e) Žiaci koncipujú svoje vlastné encyklopédie (názov, formálna úprava, obsah).
- f) Žiaci prezentujú činnosti a postup pri editorskej tvorbe encyklopédií rôznych druhov súčasného umenia 21. storočia a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- g) Žiaci pripravia svoje printové verzie encyklopédií, ktoré predstavia svojim spolužiakom.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internetové stránky propagujúce rôzne novodobé druhy umenia, časopisy, blogy, printová verzia encyklopédie umenia v anglickom jazyku atď.), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant pri diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (printových verzií encyklopédií).

2.4.2| Tematický okruh: VOENÝ ČAS A ZÁLEUBY

Téma: Knihy a čítanie

Poznámka: Ide o rozvíjanie čítania s porozumením a čiastočne tvorivého písania

Zdroj: http://www.worldoftales.com/European_folktales/English_folktale_27.html

(didakticky upravila PaedDr. Martina Šipošová, PhD.)

Lazy Jack

English Folktale

Once upon a time there was a boy whose name was Jack, and he lived with his mother. They were very poor, and the old woman worked as a spinner, but Jack was so lazy that he would do nothing but sing in the sun in the hot weather, and sit by the fireplace in the winter-time. So they called him Lazy Jack. His mother could not get him to do anything for her, and at last told him, one Monday, that if he did not begin to work, she would ask him to leave the house.

So next day Jack went to the neighbouring farmer and worked for him for a penny, but as he was coming home, he lost it while he was passing over a brook. „You stupid boy,“ said his mother, „why didn't you put it in your pocket?“ „I'll do so another time,“ replied Jack.

On Wednesday, Jack went out and worked for a cow-keeper, who gave him a jar of milk for his day's work. Jack took the jar and put it into the large pocket of his jacket, spilling it all. „Dear me!“ said the old woman, „why didn't you carry it on your head?“ „I'll do so another time,“ said Jack.

So on Thursday Jack worked for a farmer who gave him a cream cheese for his work. In the evening Jack took the cheese, and went home with it on his head. Unfortunately, the cheese melted on his head. „You silly boy,“ said his mother, „why didn't you carry it very carefully in your hands?“ „I'll do so another time,“ replied Jack.

On Friday, Lazy Jack ... (Where did he go? What did he do there? What happened?)

So on Saturday Jack ...

On the next Monday, Lazy Jack ...

Problémová situácia

Ako možno projektovať konanie postáv v príbehu a ako možno príbeh ukončiť? Žiaci vytvoria dvojice.

Komponenty riešenia

- Žiaci najprv individuálne prečítajú začiatok a krátke pokračovanie ľudového príbehu, ktorý je neukončený.
- Žiaci vo dvojiciach vyhľadávajú príslušné vetné konštrukcie týkajúce sa dejovej línie príbehu.
- Žiaci vo dvojiciach koncipujú svoje vlastné dejové línie a ukončenia ľudového príbehu (rozvíjanie tvorivého písania).
- Žiaci analyzujú a hodnotia svoje príbehy.
- Žiaci porovnávajú svoje príbehy a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- Žiaci publikujú svoje príbehy v školskom časopise.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý žiakom pripraví neukončený ľudový príbeh a slovníky, vyhýba sa však priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (ukončených ľudových príbehov).

2.5| Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní počúvania s porozumením

2.5.1| Tematický okruh: ĽUDSKÉ TELO, STAROSTLIVOSŤ O ZDRAVIE

Téma: Choroby a nehody

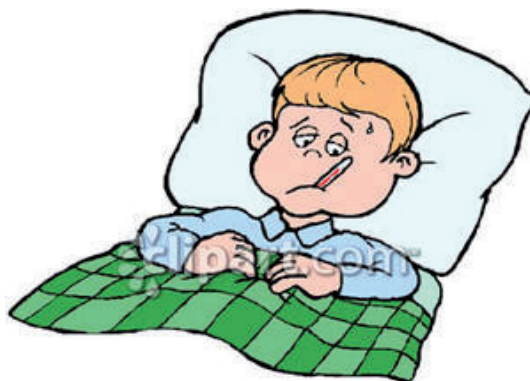
Zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=Zk1L0m67pfU>

Problémová situácia

Čo je potrebné robiť a ako sa správať pri vzniknutom zdravotnom probléme? Žiaci vytvoria dvojice (každá dvojica má k dispozícii obrázok zobrazujúci chorého v posteli).

Komponenty riešenia

- Žiaci vo dvojiciach diskutujú o obrázku, pričom rozhodujú: ako sa chlapec volá, koľko má rokov, čo sa stalo predtým, než musel zostať ležať v posteli, aký zdravotný problém má chlapec.



- b) Žiaci si vypočujú typický dialóg návštevy lekára a lekárne (resp. evokujú ho z vlastnej skúsenosti v materinskom jazyku) a analyzujú ho z formálnej a obsahovej stránky.
- c) Žiaci koncipujú a inscenujú rozhovor chlapca s lekárom, ktorého musí chlapec navštíviť.
- d) Žiaci analyzujú a hodnotia vytvorené dialógy medzi pacientom a lekárom.
- e) Žiaci porovnávajú vytvorené dialógy a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internet, dialógy z jazykovej učebnice, slovník), vyhýba sa však priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (dialógov medzi pacientom a lekárom).

2.5.2| Tematický okruh: ČLOVEK A PRÍRODA

Téma: Zvieratá/Fauna

Zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=Fp5-avNPF98>

Problémová situácia

Akými spôsobmi možno navrhnúť nový druh zvierat do animovanej rozprávky? Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia

- a) Žiaci si individuálne vypočujú nahrávku a analyzujú ju z obsahovej a formálnej stránky.
- b) Žiaci zaznamenávajú jednotlivé druhy zvierat, o ktorých sa v nahrávke hovorí, zapisujú kľúčové slová a vetné konštrukcie, ktoré boli v nahrávke použité na charakteristiku jednotlivých druhov zvierat.
- c) Žiaci koncipujú svoje vlastné charakteristiky nových druhov zvierat.
- d) Žiaci analyzujú a hodnotia charakteristiky nových druhov zvierat.
- e) Žiaci porovnávajú svoje nové druhy zvierat a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- f) Žiaci pripraví prezentáciu, v ktorej predstavia svoje nové druhy zvierat, ktoré budú použité v novom animovanom filme o zvieratách.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý pripraví prinesie nahrávku a slovníky, vyhýba sa však priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (charakteristiky nových druhov zvierat, ktoré budú použité v novom animovanom filme).

2.6| Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní hovorenia

2.6.1| Tematický okruh: VOĽNÝ ČAS A ZÁLUBY

Téma: Záľuby

Problémová situácia

Ako pripraviť skupinový profil spoločných záľub a voľnočasových aktivít? Žiaci sú v skupinách po štyroch.

Komponenty riešenia

- Žiaci individuálne koncipujú svoje vlastné profily týkajúce sa ich vlastných záľub a koníčkov, ktoré radi robievajú vo voľnom čase (nap. cycling, swimming, going to the cinema, playing computer games, chatting on the facebook, playing tennis, watching films on TV, watching DVDs, listening to CDs, travelling abroad...).
- V skupinách po štyroch sa žiaci navzájom informujú a porovnávajú svoje záľuby s ostatnými členmi skupiny, pričom pri zistení spoločného názoru na tú-ktorú voľnočasovú aktivitu žiaci v skupine označia danú záľubu za spoločnú.
- Žiaci sa snažia sa v spoločnej diskusii dospieť ku konsenzu, pokým nevyberú dostatok spoločných záujmov platných pre celú skupinu.
- Žiaci v skupine kreslia logo a pripravujú pomenovanie skupiny, ktoré bude založené na aspektoch jednotlivých spoločných záľub.
- Žiaci v skupine koncipujú nový spoločný profil celej skupiny.
- Žiaci v skupine analyzujú a hodnotia nový spoločný profil celej skupiny.
- Žiaci prezentujú a porovnávajú svoje profily s ostatnými skupinami.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internet, slovník), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (skupinové profily spoločných záľub a voľnočasových aktivít).

2.6.2| Tematický okruh: RODINA A SPOLOČNOSŤ

Téma: Rodina – vzťahy v rodine

Zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=kvMK6OHyumU>

Problémová situácia

Akými rozmanitými spôsobmi možno interpretovať príbeh daného filmu, konanie a správanie sa jednotlivých postáv v krátkom videofilme z rodinného stretnutia na *Deň vďakyvzdania*?

Pracuje sa v skupine po 14 žiakov.

Komponenty riešenia

- Žiaci sledujú krátky videofilm, pričom zvuk je vypnutý.

- b) Žiaci si individuálne vyberú konkrétnu postavu z filmu, ktorej správanie chcú interpretovať (hlavný hrdina – syn Mike, mama, otec, brat Jim, Jimova partnerka, ujo Chuck, ujo Nester, ujo Kurt, teda Linda, teta Rose, synovec Joey, sesternica Trixie, Mikeov kamarát č. 1, Mikeov kamarát č. 2).
- c) Žiaci zozbierajú (z rozmanitých zdrojov) vhodné repliky postáv podobného príbehu, ktorý sledovali vo videonahrávke.
- d) Žiaci vyhľadávajú vetné konštrukcie, ktoré vystihujú správanie a reakcie nimi zvolených filmových postáv.
- e) Na základe vyhľadaných vetných konštrukcií žiaci premýšľajú o koncepte svojich vlastných replík.
- f) Žiaci koncipujú svoje vlastné repliky konkrétnych postáv videofilmu.
- g) Žiaci analyzujú a hodnotia svoje repliky.
- h) Žiaci porovnávajú svoje repliky a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- i) Žiaci zdramatizujú videofilm.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (internet, slovníky, divadelné scenáre s rodinnou problematikou), avšak vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (interpretácia príbehu, konania a správania jednotlivých postáv v krátkom videofilme z rodinného stretnutia na *Deň vďakyvzdania*).

2.7| Problémové situácie uplatňované pri rozvíjaní písania

2.7.1| Tematický okruh: SLOVENSKO

Téma: Turistické miesta, kultúrne zvyky a tradície

Problémová situácia

Ako dokáže cestovná kancelária vytvoriť a ponúknuť niekoľkodňový atraktívny program pre zahraničných turistov vo vybranom regióne Slovenska? Žiaci sú v skupinách po troch.

Komponenty riešenia problému

- a) Žiaci zozbierajú (z rôznych zdrojov) rôzne typy dotazníkov a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- b) Žiaci vyhľadávajú vetné konštrukcie, ktorými sú formulované otázky v dotazníkoch koncipujú otázky pre vlastné dotazníky, na základe ktorých medzi žiakmi celej školy zistia, ktoré miesta (kultúrne inštitúcie, pamätihodnosti, športoviská, kluby, obchodné a reštauračné zariadenia) v príslušnom regióne sú ich obľúbenými miestami a prečo.
- c) Žiaci analyzujú a hodnotia vytvorené dotazníky.
- d) Žiaci porovnávajú vytvorené dotazníky a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.

- e) Žiaci realizujú prieskum na základe dotazníkového zisťovania medzi svojimi spolužiakmi v rámci celej školy.
- f) Žiaci v skupinách po troch vyhodnotia výsledky prieskumu.
- g) Žiaci v jednotlivých skupinách vyhľadajú (z rôznych zdrojov) ponuky rôznych zahraničných cestovných kancelárií na organizovanie niekoľkodňových výletov a analyzujú ich po formálnej a obsahovej stránke.
- h) Žiaci vyhľadávajú príslušné vetné konštrukcie týkajúce sa názvu cestovnej kancelárie a ponuky organizovania konkrétnych výletov.
- i) Žiaci koncipujú ponuky svojich cestovných kancelárií (lokalita, čas, možnosti, cena, podmienky atď.).
- j) Žiaci analyzujú a hodnotia ponuky svojich cestovných kancelárií.
- k) Žiaci pripravia prezentáciu ponúk svojich cestovných kancelárií.
- l) Žiaci navzájom porovnávajú ponuky svojich cestovných kancelárií a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (www stránky rôznych cestovných kancelárií, propagačné materiály rôznych cestovných kancelárií, časopisy z oblasti turistického ruchu, slovníky atď.), vyhýba sa však priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (ppt prezentácií).

2.7.2| Tematický okruh: ČLOVEK a SPOLOČNOSŤ

Téma: Komunikácia

Problémová situácia

Ako navrhnuť vydávanie nového druhu časopisu pre teenagerov? Žiaci sú v skupinách po štyroch.

Komponenty riešenia problému

- a) Žiaci zozbierajú (z rôznych zdrojov) rôzne druhy časopisov pre teenagerov a analyzujú ich z formálnej a obsahovej stránky.
- b) Žiaci vyhľadávajú a analyzujú časti časopisu podľa tematického zamerania.
- c) Žiaci sa v skupinách rozhodnú a dohodnú o názve a tematickom zameraní časopisu pre teenagerov a koncipujú návrh vlastného časopisu pre teenagerov.
- d) Žiaci v skupinách analyzujú a hodnotia vetné konštrukcie (obsah, forma a zmysel), ktoré sú podstatou konkrétnych časopiseckých článkov.
- e) Žiaci v skupinách koncipujú svoje vlastné články do nového časopisu pre teenagerov.
- f) Žiaci porovnávajú vytvorené články a diskutujú o nich a vzniknutých prípadných chybách.
- g) Žiaci analyzujú a hodnotia súbory článkov tvoriacich časopis pre teenagerov.
- h) Žiaci pripravia printové verzie svojich časopisov pre teenagerov.

Pozícia učiteľa

Pozícia učiteľa je redukovaná na konzultanta a facilitátora, ktorý upozorní žiakov, kde možno nájsť dôležité informácie (webové stránky rôznych dostupných časopisov pre teenagerov, printové verzie časopisov pre teenagerov), ale vyhýba sa priamemu odovzdávaniu informácií. Učiteľ pôsobí ako konzultant v diskusii o vzniknutých chybách. Učiteľ participuje na spoločnom a vzájomnom hodnotení výsledných produktov (printových verzií časopisov pre teenagerov).

3| Možnosti hodnotenia výkonu žiakov

Každá cieľavedomá ľudská činnosť sa skladá z troch činností – plánovanie, vlastná činnosť a kontrola činnosti. To isté platí aj vo výučbe. Ako uvádza Turek (2008), pod pojmom kontrola vyučovacieho procesu (výučba, pozn. autorov) rozumieme proces, ktorým sa zisťujú výsledky vyučovacieho procesu, t. j. stupeň dosiahnutia jeho cieľov a to v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Kontrolu učiteľ vykonáva pomocou pedagogického diagnostikovania, ktorého úlohou je zistiť aktuálny stav rozvoja žiaka. Friedmann (2006) ju definuje ako súčasť zložitého výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorej cieľom je zisťovanie, rozpoznávanie, klasifikovanie, posudzovanie a charakterizovanie úrovne pedagogického rozvoja objektu výchovy či priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu za účelom stanovenia diagnózy.

Diagnóza je hodnotiace zistenie aktuálneho stavu úrovne žiaka. Nejde iba o zisťovanie nedostatkov, ale aj o identifikovanie kladných vlastností a potencialít. Kontrola vyučovacieho procesu sa podľa Tureka (2008) skladá z dvoch vzájomne závislých činností:

1. **Preverovanie (skúšanie) žiakov** – je zisťovanie stupňa dosiahnutia cieľov vyučovacieho procesu (výučby) pomocou merania výkonu žiakov.
2. **Hodnotenie** – je posúdenie, pripisovanie hodnoty subjektu hodnotenia (učiteľa) objektu hodnotenia (žiakovi alebo jeho výkonu).

Hodnotenie je prítomné v každej komunikácii učiteľa so žiakom. Pasch a kol. (2005, s. 104) definujú pedagogické hodnotenie ako „*systematický proces, ktorý umožňuje určiť kvality a výkony vykazované žiakmi alebo skupinou žiakov či vzdelávacím programom*“. Hodnotenie výkonov žiakov je dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a priamo sa dotýka obidvoch účastníkov tohto procesu. Preto je potrebné uvedomiť si, za akým cieľom sa táto činnosť vykonáva a akú plní funkciu. Medzi základné funkcie hodnotenia Krelová (2005, In: Kostrub, Kánová, s. 164) zaraďuje:

- *selektívnu a segregačnú* – určenie miery vedomostí, rozpoznanie ich schopností, postojov či hodnotiacej orientácie,
- *motivačnú* – zvyšovanie a povzbudzovanie učebnej aktivity žiakov,
- *kontrolnú, informatívnu a regulačnú* – informácie o tom, ako si žiaci osvojujú poznatky,
- *diagnostickú a prognostickú* – hodnotenie ako proces neprestajného poznávania žiaka, jeho úrovne učebnej činnosti i jeho správanie v podmienkach výučby,
- *výchovnú* – odhaľovanie žiakových kladov a predností, no súčasne aj nedostatkov, omylov, ale i spôsoby ako tieto chyby, nedostatky a omyly možno napraviť.

Počas výučby môžu učitelia aplikovať viacero typov hodnotení. Ich rozdelenie sa líši podľa koncepcie konkrétneho autora zaoberajúceho sa hodnotením, či diagnostikou žiaka ako Bekéniová (2006), Gavóra (2001), Krelová (2005), Turek (2008) atď. Medzi základné typy hodnotenia rozdelených z viacerých hľadísk zaradujeme *formatívne, sumatívne, formálne, neformálne, priebežné a záverečné*.

Súčasnú hodnotenie procesu vzdelávania žiaka v škále 1 – 5 je v dnešnej škole nie je ideálne, pretože nerieši to, čo riešiť má. Jeho stredobodom má byť predsa to, aké pokroky urobil žiak vo svojom vzdelávaní od naposledy zachyteného stavu jeho poznania. Hlavným kritériom hodnotenia v mnohých školách ostáva porovnávanie aktuálneho výkonu žiaka s aktuálnym výkonom iného žiaka, čím sa popiera akýkoľvek individuálny prístup v procese evalvácie súčasnej školy a ignoruje sa reálne ohodnotenie poznania a spôsobilostí žiaka. Podľa klasického prístupu hodnotenie chápeme ako posúdenie výsledkov učebného procesu. **Rozvíjajúce hodnotenie** má dôležitejšie poslanie. Má podporovať rozvoj učiaceho sa z viacerých hľadísk, ako aj samotný proces učenia sa. Pri vypracovaní učebných cieľov treba zväziť, čo chceme, aby žiak vedel, pochopil a bol spôsobilý vykonať. Podobne spomínaná trojica termínov určí aj zámer rozvíjajúceho hodnotenia. Ak sa však zamyslíme nad tým, aké poznatky, spôsobilosti (kompetencie) očakávame od žiaka po skončení základnej školy, aby bol úspešný, sebavedomý a šťastný, uvedomíme si, že sa naše očakávania vonkoncom nezhodujú s cieľmi hodnotenia súčasného školstva. Pri tradičnom vyučovaní sa kladie dôraz na formálne učenie sa a proces učenia sa sa chápe ako prijímanie primárnych poznatkov a vedomostí a ako reprodukcia primárnych poznatkov, ohniskom hodnotenia je meranie kvantitatívnych hodnôt učenia sa.

Pri konštruktivistických formách a metódach vyučovania, resp. pri učení sa založenom na rozvíjaní kompetencií, sa učenie uskutoční neformálne – proces učenia sa chápe ako vlastné konštruovanie a skúsenosti z neho žiak využíva v reálnom živote. Preto sa aj pri hodnotení posudzujú kvalitatívne hodnoty učenia sa. Keďže konštruktivistické metódy preferujú skupinovú formu práce a skupinovo-kooperatívnu metódu, ponúka sa ďalšia možnosť hodnotenia – hodnotenie skupiny a skupinovej výučby. Na to, aby si žiaci rozvíjali vlastnú evalváciu (autoevalváciu) a evalváciu svojich spolužiakov, je potrebné im umožniť verifikovať vlastné nedostatky, chyby, ťažkosti i úspech na ceste, ktorou majú získať očakávané výsledky vlastného učenia sa. Žiak nie je vždy a bezpodmienečne závislý od učiteľa v otázke analyzovania, interpretovania a posudzovania riešených tém/otázok, ale zároveň si rozvinie predpoklady na uvedomovanie si, uskutočňovanie rozhodnutí, spoznávanie, akceptovanie, hodnotenie na vážnosti, úcte, úprimnosti a zodpovednosti založených argumentov i kvalitu a vlastný učebný výkon a výkon svojich spolužiakov. Treba využiť každý moment a udalosť, v ktorých sa rozvíja učenie sa, ako napr. produkty skupinových aktivít (učiach sa skupín) v teréne, v laboratóriu, prostredníctvom expozície, prezentácie, diskusie alebo debaty (najmä na báze riešenie učebných/životných problémov). Do popredia vystupuje kooperatívnosť so završením orientačnej a formatívnej roly, ale i otázka sebaučenia sa v kolaboratívnom učení sa. Dostávame sa tak do kontaktu v zásade iným pohľadom na hodnotenie.

Kostrub uvádza (2012, s. 168), že prínosom by bolo, keby učitelia upustili od uvádzania pomyselných (zdanlivých) hodnotení a uprednostňovali a v didaktickej praxi realizovali hodnotenie a posudzovanie prostredníctvom kvalifikovaných, ale i humánnych hodnotiacich súdov. Ako uvádza ďalej „*vyrieť hodnotiaci súd predpokladá najmä integrovanú a kongruentnú osobnosť učiteľa, ktorý si uvedomuje dosah vyriešených hodnotiacich súdov na učiace sa subjekty*“. Predčasné vynášanie súdov, unáhlenie sa a povrchné analyzovanie informácií prítomných vo výučbe alebo získaných vo výučbe môžu totiž spôsobiť znehodnotenie celého predtým realizovaného procesu výučby založeného na konštruktivizme. Navyše, môže nastať aj poškodenie medziľudských vzťahov na úrovni učiteľ – žiak. Kostrub ďalej uvádza, že „*učiteľ si má uvedomiť, že vo výučbe sa má podporovať vytváranie konštruktívnych, nie agresívnych vzťahov s učiacimi sa a realizovať kritické aspekty informácie*.“

Hodnotenie je komplexný proces. Je potrebné vopred zodpovedať otázky týkajúce sa hodnotenia:

- ✓ Čo hodnotiť?
- ✓ Prečo hodnotiť?
- ✓ Ako hodnotiť?
- ✓ Čím hodnotiť?
- ✓ Kedy hodnotiť?
- ✓ Kto hodnotí?

Čo hodnotiť? Táto otázka je zameraná na to, čo sa bude pozorovať. Je dôležité presne precizovať obsahy a spôsobilosti, o ktorých sa získava informácia, ktorá bude potom podrobená analýze a hodnotená vzhľadom na vytvorené kritériá.

Prečo hodnotiť? Neexistuje bezcieľne mechanické hodnotenie, vždy musí byť podriadené cieľom procesu, ktorý sa ide hodnotiť. Hodnotí sa najmä: selektovanie potencialít osôb, zabezpečenie spätnej väzby procesu, determinovanie stupňa (na)učenia sa a rozvoja alebo ovládania cieľov dosiahnutých učiacimi sa.

Ako hodnotiť? Nie je možné exaktne charakterizovať spôsob, ani uviesť všetky typy rozvíjajúcich hodnotení. Môžeme však na základe niekoľkých príkladov ukázať, ako môžeme realizovať rozvíjajúce hodnotenie. Ak učiteľ pochopí základné poslanie rozvíjajúceho hodnotenia a silu pôsobenia na osobný rozvoj žiakov, tak je na jeho zvážení a kreatívnom prístupe, aké hodnotiace, monitorovacie a mapovacie prostriedky použije, resp. sám vytvorí.

Úlohou školy je zabezpečiť pokrok u žiakov a ich podpora, nie rozlišovanie na zdatných a menej zdatných žiakov. V 90. rokoch vo Veľkej Británii poukázala skupina orientujúca sa na reformu hodnotenia na vymenované princípy hodnotenia v školskej praxi a sústredila pozornosť skupiny expertov na komplexnú analýzu hodnotenia, cieľom ktorej bolo zvýšiť výkon žiakov v domácich a medzinárodných testoch. Táto skupina expertov začala prvýkrát používať namiesto pojmu formatívne hodnotenie – **rozvíjajúce resp. učenie sa podporujúce hodnotenie** a namiesto termínu sumatívne hodnotenie – tzv. **hodnotenie výsledkov učenia sa**.

Britská skupina expertov na reformu školského hodnotenia (Assessment Reform Group) stanovila na základe výsledkov výskumu 10 princípov rozvíjajúceho hodnotenia:

1. Hodnotenie má byť súčasťou plánovania procesu učenia sa.
2. Hodnotenie sa má sústrediť na učenie sa žiaka.
3. Hodnotenie má byť ohniskom triednej – školskej aktivity.
4. Hodnotenie má byť kľúčom profesionálneho rozvoja.
5. Hodnotenie má byť konštruktívne a flexibilné.
6. Hodnotenie má mať motivačnú silu.
7. Hodnotenie má podporovať pri pochopení učebných cieľov.
8. Hodnotenie má pomôcť učiacemu sa v procese zdokonaľovania sa.
9. Hodnotenie má rozvíjať kompetencie sebahodnotenia.
10. Hodnotenie má pokryť všetky oblasti školského výkonu.

Čím hodnotiť? Otázka sa týka vzťahu medzi metódou a potrebnými inštrumentmi. Tie musia byť v súlade so sledovanými cieľmi, musia zodpovedať formálnemu aspektu, t. j., musia byť zostavené takou formou, ktorá zabráni vzniku chýb v hodnotiacom procese.

Kedy hodnotiť? Hodnotiť sa musí v každom momente zodpovedajúcim didaktickej realite, t. j. na začiatku, počas a po skončení procesu výučby.

Kto hodnotí koho? V každom prípade by mal hodnotiť učiteľ. Okrem toho by sme mali dať priestor žiakom na sebareflexiu a vzájomné hodnotenie spolužiakov. Iba zapojením žiakov do procesu hodnotenia môžeme očakávať ich zodpovedný prístup v procese rozvíjania sa. Aj učiteľ by mal používať sebareflexiu na diagnostikovanie adekvátnosti použitej metódy a formy pri sprístupňovaní učiva.

Základná myšlienka **rozvíjajúceho hodnotenia** je založená na paradigmách konštruktivistického učenia sa. Hodnotenie je vlastná, aktívna, konštruktívna činnosť žiaka. Systematická a variabilná adaptácia rozvíjajúceho hodnotenia do vzdelávania podporuje proces učenia sa a učenia, pričom sa získava lepšia spätná väzba o získavaní poznatkov, rôznych zručností a kompetencií. Okrem rozvíjajúceho hodnotenia žiak nadobúda aj hodnotiace kompetencie v oblastiach:

1. **Hodnotiť svet** – učiteľ prostredníctvom aktivizujúcich a konštruktivistických vyučovacích foriem a metód vedie žiaka k analýze a hodnoteniu informácií (kritické myslenie), ktoré získava. Žiaci, hodnotiac tak postoje a správanie iných, si vytvárajú vlastný poznatkový svet, ktorý interpretujú aj vo svojich názoroch a hodnoteniach.
2. **Hodnotiť seba** – vytváranie vlastného pozitívneho obrazu „JA“ u žiaka. Učiteľ podporuje vytváranie podmienok na proces hodnotenia sa, pričom si žiak na začiatku stanovuje vlastné rozvojové ciele, na základe ktorých potom posúdi vlastný rozvoj a pokrok.
3. **Hodnotiť iných** – vzájomné hodnotenie žiakov podporuje žiaka v procese učenia sa chápať hodnotenie smerujúce k jeho osobe. Žiak prijíma reflexiu od spolužiakov, učiteľov a rodiny, na vlastný rozvoj a zároveň v podobe hodnotenia aj on reflektuje svoje skúsenosti získané z postojov a správania sa od svojich spolužiakov, ba dokonca aj od svojho učiteľa.

V prípade aktivizujúcich foriem a metód vyučovania, ktoré sú založené na aktivite žiaka resp. skupiny žiakov a na vzájomnej komunikácii *učiteľ – žiak* a *žiak – žiak*, bude hodnotenie rozvíjajúce, podporujúce proces učenia, ak:

1. hodnotenie neustále nasleduje a podporuje proces učenia sa, pričom sa otvára priestor na personalizáciu ďalšieho vzdelávania resp. formy ďalšieho vzdelávania;
2. žiak je aktívnym subjektom plánovania procesu hodnotenia a samotného hodnotenia;
3. hodnotenie poskytuje priestor aj na zachytávanie zmien v rozvíjajúcich kompetenciách, keďže hlavným cieľom je vytvoriť poznatok a nie ho reprodukovat;
4. hodnotenie bude uskutočnené v takých školských situáciách, ktoré sú blízke reálnemu životu, resp. ho napodobňujú, simulujú, alebo v situáciách, ktoré sú spojené s riešením problémov reálneho charakteru.

Rozvíjajúce hodnotenie každého aktívneho subjektu výučby aktivizuje sebareflexiu, posúdenie činnosti a výkonu, ako aj plánovanie ďalších krokov v rozvíjaní výučby.

Čo presne z toho získa žiak a učiteľ?

ŽIAK sa naučí:

- cieľavedome plánovať a usmerňovať svoj proces učenia sa,
- hodnotiť vlastnú činnosť a výsledky vlastného učenia sa,
- sebahodnotiť sa a hodnotiť spolužiakov,
- analyzovať a reflektovať proces učenia sa,
- vnútorne motivovať sám seba.

UČITEĽ sa naučí:

- plánovaním učebných cieľov zámerne usmerňovať proces učenia,
- spolupracovať so žiakmi v procese učenia,
- diagnostikovať žiakovú úroveň učenia sa,
- posúdiť adekvátnosť vyučovacej stratégie,
- lepšie spoznávať vlastných žiakov.

Rozvíjajúce hodnotenie neznamena iba aplikáciu nových metód a foriem hodnotenia v úzko vymedzenom vzdelávacom procese, ale malo by byť užitočným prostriedkom reflexie, ktorá je implementovaná do školskej praxe s cieľom naučiť žiakov spoznať svoj proces učenia sa, získať reálny obraz svojich poznatkov a spôsobilostí, na základe ktorých vedú zámerne a cieľavedome plánovať svoj pokrok. Žiaci budú postupne môcť sami usmerňovať svoj proces učenia sa, získajú o sebe lepší obraz a stávajú sa zodpovednými konštruktérmi svojho rozvoja.

(http://virtuallab.sk/claroline/claroline/backends/download.php?url=L0hvZG5vdGVuaWVfbW9kZXJuZWpfdHJpZWRLXzUucGRm&cidReset=true&cidReq=M_DT)

Medzi nástroje, ktoré sa využívajú v triede z dôvodu autentického hodnotenia, patria:

1. skupinové projekty,
2. portfóliá,

3. denníky,
4. pozorovanie,
5. eseje,
6. sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie (hodnotenie spolužiakmi).

Všetky tieto metódy vyžadujú aktivitu navyše, predovšetkým aktivitu učiteľov, ale sú oveľa prospešnejšie než tradičný prístup.

Sebahodnotenie (self-assessment) podporuje žiaka v tom, aby bol priamo zainteresovaný do procesu učenia sa. Vyzdvihuje autonómnosť žiaka a jeho vnútornú motiváciu. Od žiaka sa žiada, aby si zadal ciele, ktoré bude neskôr hodnotiť a regulovať. Žiaci sa cítia na seba hrdí a sú spôsobilí určovať si svoje silné a slabé stránky. Navyše, sebahodnotenie im pomáha monitorovať svoj vlastný proces učenia sa.

Rovesnícke hodnotenie (peer-assessment) sa spája s kooperatívnym učením sa. Najväčšia hodnota je v tom, že žiaci sa môžu navzájom učiť nové veci. Žiaci sa učia, ako byť kritickí, ako robiť závery z toho, čo iní pokladajú za vhodné či nevhodné. Rovesnícke hodnotenie pomáha žiakom pracovať v skupine, zlepšuje ich spôsobilosti socializácie a kooperácie. Učiteľ musí byť veľmi opatrný v plánovaní problémových situácií, ktoré si vyžadujú rovesnícke hodnotenie, z toho dôvodu, aby žiakov neodrádzal alebo dokonca neblokoval pri participácii vo výučbe.

Hodnotiace portfólio (portfolio assessment) je veľmi zaujímavým nástrojom hodnotenia. Vyžaduje si súbor rôznych produktov žiaka, ktoré sa zhromažďujú dlhšiu dobu a analyzujú podľa cieľov a kritérií, ktoré učiteľ spolu so žiakom vopred stanovil. Portfólio má prezentovať určitý progres žiaka v učení sa, môže zahŕňať kresby, písomné kompozície, videonahrávky a samostatne vytvorené ukážky testov.

Ďalším nástrojom hodnotenia sú **denníky** (journals) – ide o súbor myšlienok, ideí alebo reakcií, ktoré žiak voľne napísal a neskôr ich spolu s učiteľom ohodnotil. Podľa Browna (2004) forma tohto nástroja je dosť špecifická, keďže sa tu nevenuje špeciálna pozornosť správnosti ani štýlu písomných ukážok. Hlavným cieľom je zosúladiť myšlienky, hrať sa so slovami a analógiami, experimentovať.

V konštruktivistickej triede ide napríklad o gramatické denníky (grammar journals), denníky postojov a uvedomenia (diaries of attitudes and feelings), sebahodnotiace zamyslenie sa atď. Každý z týchto typov sa sústreďuje na odlišné aspekty, každý denník si vyžaduje odlišné kritériá hodnotenia.

ZHRNUTIE

Behaviorálne orientovaná výučba je založená na transmisii, mechanickom zapamätávaní a reprodukcii počutého, videného. Prioritou je disciplína navonok a učenie sa bez vnútornej kontroly, orientácia na výkon. Preferuje sa kognitívna stránka a encyklopedické osvojovanie si poznatkov. Teória sa separuje od praxe a nezohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy, ap.) žiaka. Výučba sa uzatvára do jedného predmetu, jednej vyučovacej hodiny s presne stanovenou štruktúrou: úvod hodiny, opakovanie prebratého učiva, výklad nového učiva, opakovanie a precvičovanie nového učiva, uloženie domácej úlohy. V procese učenia sa dochádza k rozvoju iba nižších kognitívnych funkcií. Prevažuje akademické vzdelávanie a žiaci majú minimálnu možnosť výberu a tvorivo riešiť problémy. Vo vzťahu k **vyučovaniu** ide o presné vymedzenie učebných úloh, jednotlivých výučbových zložiek s presne stanovenými a očakávanými výsledkami a produktmi. Žiak je však pasívny príjemca a konzument (studňa, ktorú treba naplniť). **Učiteľ** je ten, kto vie a kto rozhoduje o tom, aké poznatky, spôsobilosti, návyky, hodnoty si žiak osvojí. Nezohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy a pod.) žiaka. Určuje rozsah a obsah učiva. Zadáva inštrukcie, pokyny, direktívne riadi výučbu.

Z metodického pohľadu prevláda frontálna výučba nad kooperujúcim a individuálnym učením sa žiaka. Hlavným (a jediným) **evalvátorom** je učiteľ. Orientuje sa na vonkajšie hodnotenie a akceptovanie. Výkon žiaka posudzuje na základe porovnávania s normou.

Humanisticky orientovaná výučba sa orientuje na žiaka a celostný rozvoj osobnosti. Proces získavania osobnej skúsenosti sa uskutočňuje prostredníctvom aktívnej činnosti, založenej na emočnom prežívaní učenia sa a reflexii skúsenosti. **Učenie sa** je skúsenostné (zážitkové) a aktívne. **Vyučovanie** je založené na dôvere a pozitívnej klíme. Učiteľ verí žiakovi a žiak verí učiteľovi. Obaja si vzájomne pomáhajú. Ak je potrebné, učiteľ volí individuálny a diferencovaný prístup. V triede sa vytvára podnetné prostredie na tvorivú činnosť, čím sa kreujú podmienky pre učenie sa. **Žiak** je aktívny, iniciatívny a empatický. Sám si reguluje vlastný výkon a kontroluje ho. Zároveň je vnútorne motivovaný a angažovaný. **Učiteľ** sa stáva autentickou osobnosťou, je empatický a akceptujúci facilitátor. K žiakovi volí individuálny prístup a zohľadňuje jeho tempo práce. Vo vyučovacom procese uplatňuje aktivizujúce metódy. **Evalvačný proces** je spätno-väzobný a autentický.

Kognitívno-konstruktivisticky orientovaná výučba je založená na vlastnej, tvorivej konštrukcii poznania prostredníctvom individualizovanej skúsenosti žiaka. Jej podstatou je kolaborácia medzi teóriou a praxou. Vyučovací proces sa orientuje na celostný rozvoj osobnosti zo stránky kognitívnej, emocionálnej, afektívnej, motivačnej a konatívnej. Táto výučba je interdisciplinárna a medzipredmetová. **Učenie sa** je aktívne, autonómne a autentické. Zameriava sa na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií. To mu dodáva črty zmysluplnosti a individuality. Žiak má maximálnu možnosť výberu tvorivého riešenia problémov a je diferencované. Na **vyučovaní** sa vytvárajú podmienky na učenie sa žiaka vlastnou aktívnou činnosťou, pričom sa navodzuje kognitívny konflikt prostredníctvom riešenia problémových situácií. **Žiak** aktívne konštruuje a rekonštruuje vlastné poznanie v interakcii s prostredím, čím rozvíja osobnosť vlastnou aktívnou činnosťou podľa svojich potrieb a záujmov. **Učiteľ** vytvára

podmienky na učenie sa žiaka, ktoré napĺňa zmysluplnými výučbovými aktivitami. Stáva sa animátorom výučby a facilitátor žiakovho učenia sa. Zároveň zohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy a pod.) žiaka pri vytváraní podmienok na efektívne učenie sa žiaka. Nezabúda poskytovať žiakovi spätnú väzbu o jeho pokroku. Učiteľ volí metodiku založenú na individualizovanej výučbe a individuálnej činnosti. Uplatňuje metódy aktívneho učenia sa žiaka, problémové a heuristické metódy. **Evalvačný proces** je bilaterálny, realizuje sa žiakom aj učiteľom zároveň. Orientuje sa na poskytovanie spätnej väzby a sebahodnotenie výkonu žiaka. Evalvácia vychádza, a to je najpodstatnejšia charakteristická vlastnosť v tomto type orientovanej výučby, z predchádzajúcich výsledkov žiaka, ktoré sa porovnávajú s novými dosiahnutými výsledkami.

Socio-konstruktivisticky orientovaná výučba je založená na tvorivej konštrukcii poznania v procese sociálnej výmeny. Ide o tzv. sociálne učenie sa. Skúsenosti sa v nej získavajú prostredníctvom aktívnej diskusie a vydiskutovávaní so spolužiakmi, s učiteľmi, s odborníkmi a pod. V takejto výučbe sa uľahčuje prechod žiaka z jedného štádia poznania do druhého, vedeckejšieho a orientuje sa na celostný rozvoj osobnosti po stránke kognitívnej, emocionálnej, afektívnej, motivačnej a konatívnej.

Výučba je interdisciplinárna a medzipredmetová. **Učenie sa** predstavuje kooperáciu a kolaboráciu. Je zamerané na rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, je zmysluplné a kontextualizované. Vytvára sa priestor na možnosť výberu, tvorivého riešenia problémov v rámci kooperujúcich a kolaborujúcich skupín. **Vo vyučovaní** sa navodzuje kognitívny konflikt prostredníctvom riešenia problémových situácií a vytvárajú sa podmienky na učenie sa žiaka aktívnou činnosťou v diskurze a kooperácii. **Žiak** aktívne konštruuje a rekonštruuje vlastné poznanie v diskurze, kooperáciou a kolaboráciou s inými osobami, čím sa vytvárajú priaznivé podmienky na rozvoj osobnosti podľa vlastných potrieb a záujmov. Žiak získava skúsenosti aktívnou participáciou na riešení spoločných aktivít, učebných problémov. **Učiteľ** vytvára podmienky na aktívne učenie sa žiakov v skupinách, je koordinátor a kooperátor. Nie je direktívny. Zohľadňuje možnosti a skúsenosti (prekoncepty, pojmy, ap.) žiaka pri vytváraní podmienok na efektívne učenie sa žiakov v učiacej sa skupine. Poskytuje kooperujúcim žiakom spätnú väzbu. V rámci **metodiky** učiteľ uplatňuje skupinové bádanie, skúmanie a rozhodovanie, kooperácia a kolaborácia. Prevládajú skupinové metódy aktívneho učenia, problémová metóda, heuristické a výskumné metódy. **Evalvácia** sa orientuje na poskytovanie spätnej väzby učiteľom, žiakom a sebahodnotenia žiaka ako aktívneho člena skupiny

Záver

Čo prináša konštruktivistická teória do didaktickej praxe? Teória už dávnejšie predkladá návrh toho, čo by malo obsahovať konštruktivistické učenie/sa založené na aktivitách žiaka a nie na pasívnej demonštrácii pedagógov. Vytvorený model vyučovania má týchto šesť základných komponentov:

- ✓ situácia,
- ✓ realizačná forma (delenie sa do skupín),
- ✓ premostenie – úvodné informácie,
- ✓ otázky,
- ✓ expozícia,
- ✓ premýšľanie, resp. pripomienky – názory.

V praxi to znamená, že pedagógovia vytvoria modelovú situáciu s edukačným cieľom a pripraví spôsob klasifikácie študentov v jednotlivých skupinách podľa určitých kritérií, prezentujú premostenie (úvodné informácie, motiváciu) medzi tým, čo už študenti dokážu a tým, čo sa majú naučiť, anticipujú otázky, na ktoré sa budú hľadať odpovede, motivujú a podporujú študentov na odovzdávanie svojich úvah a doterajšieho poznania, ktoré by mohli byť účinné pri riešení problému (expozícia) a žiadajú spätné pripomienky študentov.

Výučba cudzích jazykov z pohľadu konštruktivismu si vyžaduje zmenu v prístupe učiteľa k žiakovi, ktorý je konštruktérom svojho poznania. V súvislosti s konštruktivismom Bertrand (1998, s. 87) konštatuje: „*Učitelia musia počítať s procesmi učenia sa a s doterajšími poznatkami učiaceho sa jedinca. Je obzvlášť potrebné objaviť, aké sú poznatky, ktoré žiak má, aké sú jeho modely, reprezentácie, spôsoby spracovania informácií, či je jeho chápanie naivné či spontánne... Je potrebné žiakovi pomôcť prejsť z jedného štádia poznania do druhého.*“

Prezentované princípy konštruktivistického vzdelávania môžu byť užitočným rámcom a východiskom na efektívne plánovanie, realizáciu a hodnotenie výučby. Tieto názory nemožno považovať za explicitné riešenia problémov výučby, skôr za prezentáciu možností, ako pochopiť faktory, ktoré výučbu pozitívne ovplyvňujú. Konštruktivistická teória učenia/sa akcentuje princíp orientovaný na žiaka, ktorý zdôrazňuje potrebu rovnocenného partnerstva medzi žiakom a učiteľom vo všetkých fázach výučby. Kľúčom ku vzdelávaniu je také učebné prostredie, ktoré žiaka pripraví na samostatné konštruovanie poznatkov, podporuje ho v učebných stratégiách, ktoré sú pre neho optimálne a vytvára zodpovednosť za vlastné napredovanie.

Zoznam použitej literatúry

- BAGALOVÁ, L. 2011. *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov základných škôl*. Priblíženie výsledkov výskumu. Bratislava: ŠPÚ, 2011.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BROWN, H. D. 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Longman, 2004.
- GADUŠOVÁ, Z. et al. 2009. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka. Úroveň A2*. Bratislava: ŠPU, 2009. 48 s. ISBN 978-80-89225-77-4.
- GLASERSFELD VON, E. 1995. *Radical constructivism*. London: The Falmer Press, 1995.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 271.
- JAVORČÍKOVÁ, J. 2011. Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka. In: *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, 2011. s. 58-77. ISBN 978-80-557-0298-8.
- KIKUŠOVÁ, S. 1997. Vytváranie sociomorálnej atmosféry v triede materskej školy. In: *Predškolská výchova*, 1997/1998, 52, 2, s. 3-5. ISSN 0032-7220.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. s. 54-57. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2008. Som učiteľ; treba, aby som sa zamýšľal nad tým, čo, ako, prečo a koho vyučujem? Jeden z pohľadov na (seba)reflexiu učiteľovho vyučovania. In: *Eruditio – Educatio*, 4, 2008, s. 26-32.
- KOSTRUB, D. 2008. Čo spôsobuje učiteľ, keď vyučuje? In: *Eruditio – Educatio*, 1, 2008, s. 37-43.
- KOSTRUB, D. 2012. Didaktika akceptujúca kolaborácie: Stačí spoločne vytvoriť zmysluplnú situáciu a učenie sa prirodzene nastane. In: *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta, 2012. s. 18. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KOSTRUB, D. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta. In: *Osobnosť učiteľky/učiteľa verus osobnosť dieťaťa*. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. s. 123. ISBN 978-80-8139-006-7.
- KOSTRUB, D., KÁNOVÁ, K. 2012. Spôsoby hodnotenia výkonu žiakov primárneho vzdelávania. In: *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Sborník z konference s mezinárodní účastí 11. 06. 2012. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2012. ISBN 978-80-210-5876-7. [online]. [cit. 09. 05. 2014].

- Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wprimped/Body/download/Conference_Proceedings_Evaluation_Brno_2012.pdf.
- MACEK, Z. 2001. Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiska. In: *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Bratislava: 2001.
- MOLNÁR, J., SCHUBERTO VÁ, S., VANĚK, V. 2007. *Konstruktivismus ve vyučování matematice* [online]. Olomouc: 2007. [cit. 29. 05. 2013]. Dostupné z: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/.
- O'MALLEY, M., VALDEZ, P. L. 1996. *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. New York: Addison Wesley, 1996.
- PASH, M. et al. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005.
- PETROVÁ, Z. 2008. *Vygotského škola v pedagogice*. Trnava: Veda a Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008. 150 s. ISBN 978-80-8082-196-8.
- PETROVÁ, Z. 2012. Vygotského koncepty a tézy v počiatocnom rozvíjaní jazykovej gramotnosti. In: *Pedagogika*, 12, č. 1-2, 2012, s. 22-23. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Taber, K. S. 2011. *Constructivism as educationnal theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction*. N. Y.: Nova Science publishers, Inc. ISBN 978-1-61324-580-4.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 360 s. ISBN 80-8052-188-3.
- VYGOTSKÝ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970. 295 s.
- VIŠŇOVSKÝ, E. Filozofia ako reflexia skúsenosti. K 150. výročiu narodenia Johna Deweyho. In: *Filozofia*, 64, 2009, 8, s. 769.
- YANG, L., WILSON, K. 2006. Second language classroom reading: a social constructivist approach. In: *Reading Matrix: An International Online Journal*, Vol. 6, No. 3, 2006, p. 364 – 372. Dostupné z: http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. 255 s. ISBN 8088778980
- PIAGET, J. 1985. *The equilibrium of cognitive structures*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

Názov: **Konstruktivizmus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ**

Autori: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2014

Počet strán: 52

ISBN **978-80-8052-994-9**