

Mgr. Ružena Tomkuliaková, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

UČITEĽOVA INDIVIDUÁLNA KONCEPCIA VÝUČBY A JEJ VPLYV NA VZDELÁVACÍ PROCES NA PRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLY

Zhrnutie

V príspevku bližšie charakterizujeme učiteľovu individuálnu koncepciu výučby a sledujeme zmeny paradigmat jeho nazerania na proces výučby v závislosti od koncepcií vzdelávania.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie, učiteľova individuálna koncepcia výučby, humanisticky orientovaná koncepcia výučby, behaviorálne orientovaná výučba, socio-kognitívne a kognitívne orientovaná koncepcia výučby.

THE TEACHER'S INDIVIDUAL CONCEPTION OF TEACHING AND ITS EFFECT ON THE PROCESS OF PRIMARY EDUCATION

Abstract

The article deals with teacher's individual conception of education and its effect and changes in the process of primary education.

Keywords: primary education, teacher's individual conception of teaching, humanistic-oriented education, behavioral oriented education, socio-cognitive and cognitive-oriented education.

INDYVIDUALNE KONCEPCJE NAUCZANIA I ICH WPŁYW NA EFEKTY EDUKACJI PODSTAWOWEJ

Streszczenie

W artykule scharakteryzowano indywidualne pedagogiczne koncepcje nauczania oraz ich wpływ na jakość procesu nauczania w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: edukacja podstawowa, indywidualne koncepcje nauczania, humanistyczna koncepcja nauczania, behawiorystyczna koncepcja nauczania, socjokognitywna i kognitywna koncepcja w edukacji.

Úvod

Formálne vzdelávanie zamerané na získavanie a rozširovanie kompetencií sa v súčasnosti realizuje rôznymi spôsobmi. V súčasnej škole badať súperenie medzi štyrmi tradičnými „veľmocami“ vedeckých škôl behaviorizmu, sociokognitívizmu (socio-konstruktívizmu), kognitívizmu (konštruktívizmu) a humanizmu, a tiež trend čoraz väčšieho štiepenia a spájania sekularizovaných, filozofických, vedeckých i predvedeckých koncepcií vzdelávania. Koncepcie vzdelávania a tiež vnútorné osobnostné vlastnosti subjektov výučby ovplyvňujú proces výučby. V príspevku bližšie charakterizujeme učiteľovu individuálnu koncepciu výučby a budeme sledovať zmenu paradigmat na jeho nazeranie v závislosti od koncepcií vzdelávania.

Základné kurikulum (*angl. core kurikulum*) vyučovacích predmetov vymedzené v základných kurikulumných dokumentoch pre vzdelávací stupeň ISCED 1 predurčuje celkový charakter výučby. Tzv. *Štátom presadzovaná vzdelávacia koncepcia* sa prejavuje v podobe objektívne daných noriem. Môžu byť vymedzené explicitne legislatívnou cestou, v kurikulumných dokumentoch vzdelávacích stupňov, prípadne implicitne úlohami a výsledkami v medzinárodných testovaniach, a podobne. Tieto teórie v značnej miere vplyvajú na učiteľovu individuálnu koncepciu výučby jednotlivých učebných predmetov a v značnej miere ovplyvňujú charakter výučby. Príkladom sú súčasné koncepcie prírodovedného vzdelávania vo viacerých krajinách,

ktoré sú postavené na sociokognitívnych teóriách učenia a konštruktivistických teóriách poznávania oproti prekonanému behaviorálnemu modelu a behaviorálnym teóriám. Učiteľ pri projektovaní, realizovaní a hodnotení výučby v prvom rade rešpektuje podstatu vzdelávania na danom vzdelávacom stupni, s tým súvisicu cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku, všeobecné a špecifické ciele a obsah vzdelávania. Je profesionálom v oblasti vzdelávania. Na druhej strane je učiteľ nie len profesionál, ale tiež individuálna bytosť, s vlastným prežívaním, skúsenosťami, špecifickými vlastnosťami, ktoré taktiež ovplyvňujú jeho rolu profesionála vo vzdelávaní - jeho postoj k výučbe, k žiakom, k samému sebe.

Učiteľova individuálna koncepcia výučby je výsledkom evolučného rozvoja utvárania poňatia výučby učiteľom. Učiteľovo poňatie výučby je súbor učiteľových osobných názorov, presvedčení a postojov, argumentov, ktorými ju učiteľ zdôvodňuje. Je implicitné, subjektívne, relatívne stereotypné, stabilné. Utváranie poňatia výučby prebieha v troch evolučných etapách¹:

- *prekonceptia poňatia výučby* - konštruovaná na základe intuitívnych názorov, postojov utváraných prostredníctvom vlastného prežívania detstva a subjektívnych skúseností v role žiaka,
- *ranné individuálne poňatie výučby* - intuitívne, relatívne neuvedomené poňatie výučby, ktoré má podobu *akčnej praktickej teórie* (oslabovanie prekonceptie na základe výučby na pedagogickej fakulte a činností na pedagogickej praxi, v kontakte so školskou realitou a prvými skúsenosťami v postavení učiteľa - riadi činnosť študenta, ťažko ju slovne vyjadruje. Môže ju ovplyvňovať - *kritická analýza, uvedomovanie, racionalizácia a verbalizácia* tých, v minulosti vzniknutých názorov, prístupov a vlastných teórií. V kontakte s reálnou praxou študent spája svet teórie a svet praxe cvičného učiteľa a reflektuje ich - teóriou a svoje nové skúsenosti,

¹ V. Spilková, *Učiteľská profesie v mienicích se požadavcích na vzdělávání*, „Pedagogika” 2007, roč. 7, č. 4, s. 54.

- *formovanie racionálnej (teoreticky reflektovanej) koncepcie poňatia výučby* – utvára sa prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktickej skúsenosti, dochádza k uvedomovaniu si, vyjasňovaniu, lepšiemu porozumeniu a chápaniu širšieho kontextu pedagogického diania. Učiteľ je schopný spätne sa zamýšľať nad vlastnou činnosťou, kriticky ju skúmať, uvedomovať si predpoklady svojho konania, rozhodovacích procesov. Vie projektovať činnosť, reflektovať, korigovať projekt a realizovať ho.

Individuálna koncepcia výučby sa uplatňuje pri plánovaní, realizácii a evalvovaní výučby. Spomínané fázy sa stretávajú v jednom bode, a tým je učiteľov subjektívny postoj k vyučovaciemu predmetu, ale tiež subjektívny postoj učiteľa k podstate, východiskám daného predmetu. Zoberme si za príklad učiteľa prírodovedy.

V prírodovedných disciplínach je dôležitý subjektívny postoj učiteľa k danej disciplíne, ale tiež k vede ako takej. Učiteľ sa zamýšľa nad výučbou prírodovedy ako účinným prostriedkom rozvíjania vedeckého myslenia žiaka, ale i vlastného vedeckého myslenia. Toto uvažovanie je implicitné, relatívne neuvedomované, učiteľ v mysli reflektuje a odpovedá na otázky:

- Vnímam prírodovedu, jej ciele, obsahy ako jeden zo základných predmetov v rozvoji dieťaťa mladšieho školského veku?
- Považujem prírodovedu za jednoduchý alebo zložitý vyučovací predmet?
- Považujem ju za nudný alebo naopak za zábavný predmet?
- Je prírodoveda skôr teoretický alebo praktický predmet?
- Jej základom je problém alebo výsledok?

Zamýšľanie sa nad uvedenými a podobnými otázkami má význam pre formovanie učiteľovho *individuálneho poňatia výučby* a s tým spojené poňatie cieľov, učiva, organizácie učiva, podmienok, metód, prostriedkov, stratégie výučby, poňatie žiaka ako jednotlivca, jeho učenia a rozvoja, poňatie skupiny žiakov a školskej triedy, poňatie učiteľskej role a seba samého ako učiteľa, poňatie role iných účastníkov procesu výučby. Učiteľ si na základe tohto chápania podvedome vytvára určité vyučovacie

štruktúry, ktoré vyplývajú z postojov, nie sú navonok viditeľné, ale spolu s vedomosťami a schopnosťami utvárajú učiteľovu individuálnu koncepciu výučby vyučovacieho predmetu, založenú na podstate jeho subjektívneho vnímania, presvedčenia a rozhodovania.

Vychádzajúc z najčastejšie uplatňovaných teórií učenia v procese výučby, učiteľova individuálna koncepcia výučby, a s ňou poňatie cieľov, učiva, stratégií, metód, ktoré v danom predmete uplatňuje, môže byť orientovaná behaviorálne, humanisticky alebo socio-kognitívne, kognitívne.

Behaviorálne orientovaná individuálna koncepcia výučby

Predstavitelia behaviorizmu zastávajú názor, že reálnym svetom je svet fyzický a predmetom štúdia ľudského správania je to, čo je vedecky overiteľné. Študovať potom nie je možné to, čo sa deje vo vnútri človeka, ale len stimuly a reakcie. Preto sa behavioristické teórie nazývajú aj *S-R teórie*, kde základným mechanizmom je vzťah medzi „S” ako stimulom, podnetom a „R” ako reakciou, odozvou, odpoveďou na príslušný vonkajší podnet. O tom, aké prejavy správania budú u človeka utvárané, rozhoduje vonkajšie prostredie, ktoré potvrdí alebo zamietne konkrétny prejav. Pojmami zdôrazňujúcimi behaviorálne mechanizmy učenia sa sú klasické a operačné podmieňovanie. Pri obidvoch mechanizmoch platí princíp, že organizmus má tendenciu opakovať správanie, po ktorom nasledoval príjemný zážitok a neopakovať správanie, po ktorom nasledovala nepríjemná skúsenosť – teda tendenciu vyhľadávať odmenu a vyhýbať sa trestu.

Pedagogickou verziou behavioristickej S-R schémy je „*formulovanie vstupov a výstupov pedagogického aktu*”². Vstupom je podnet – dávka učiva a výstup je vymedzený v podobe pedagogického cieľa, v očakávanej pozorovateľnej zmene v správaní, činnostiach, postojoch, hodnotách, schopnostiach,

² Z. Kolláriková, B. Pupala, *Predškolská a elementárna prírodoveda*, Praha 2001, s. 183.

vedomostiach žiaka (napr. reprodukcia alebo demonštrácia získanej vedomosti), ktorý by sa mal prostredníctvom príslušného vstupu dosiahnuť. Cestu medzi vstupom a výstupom naplňa spevňovanie napríklad v podobe precvičovania učiva. Žiak je riadený vonkajšími podnetmi v podobe odmien a trestov od učiteľa, pričom sú vopred stanovené a presne definované produkty, efekty, výsledky takéhoto vzdelávacieho pôsobenia. Rizikom tohto pedagogického prístupu je obmedzovanie tvorivej aktivity žiaka.

V takto poňatom procese výučby učiteľ v školskej praxi volí učivo podľa lineárnej postupnosti. Výučba zodpovedá učebno – predmetovému usporiadaniu obsahu učiva a triedno-hodinovému charakteru výučby. Je logocentricky orientovaná, čo sa prejavuje najmä v jednosmernej komunikácii učiteľa smerom k žiakom.

Behavioristický prístup vo výučbe ďalej preferuje riadené zásahy a pokyny učiteľa smerom k žiakom. Učiteľ formuluje svoje požiadavky, dáva inštrukcie, usmerňuje, nariaďuje príkazy súvisiace s charakterom učiva prostredníctvom učebných úloh, ktoré majú žiaci plniť. Všetky zhodnotí sám a dáva ďalšie inštrukcie, nariadenia, úlohy. Často zasahuje do samostatného konania žiaka, odmieta originalitu a nahrádza ju direktívnym vnucovaním vlastného, či od iného subjektu prevzatého modelu, ktorý majú žiaci pri plnení úlohy uplatniť. Limituje čas, priestor, obsah samotného učiva, rozhoduje o vedomostiach, ktoré sa žiaci naučia. Sprostredkováva žiakom upravené alebo prevzaté, resp. vlastné informácie, koncepty, modely, príklady a pod., ktoré zvolenou naratívno–mechanicko–pamäťovo–reproduktívnou metodikou výučby sprostredkováva žiakom v uzavretej, konečnej podobe, ktorú si majú osvojiť. Nepociťuje potrebu učivo prispôbovať žiakom, nezisťuje úroveň žiakových skúseností. Pýta sa žiakov uzavreté a jednoznačné otázky, vyžaduje mechanickú reprodukciu učiva. Najdôležitejšou požiadavkou na žiaka je dobrá pamäť. Ak je žiak pokojný, pozorný, nevrť sa, snaží sa chápať a vie, potom je zväčša i úspešný. Výkon žiaka hodnotí učiteľ najčastejšie vo forme nezvratného súdu.

V behaviorálnej koncepcii výučby teda prevažuje transmisívny prenos hotových poznatkov a informácií. Žiaci

v takomto limitovanom učebnom prostredí a limitovanom spôsobe osvojovania si učiva nachádzajú minimálne miesto na to, aby mohli využívať a uplatňovať aj vyššie kognitívne procesy a náročnejšie mentálne operácie. Preto zväčša zotrývajú na úrovni uplatňovania reprodukovateľného poznania a z pomedzi psychických procesov uplatňujú najmä pozornosť a pamäť. Primárnou operáciou je vybavenie si osvojeného učiva a jeho následná reprodukcia v požadovanej podobe.

Behavioristický pohľad na existenciu človeka i behavioristický model cieľov a úloh vzdelávania boli už niekoľkokrát preskúmané a zamietnuté. Takýto pohľad je *„filozoficky a psychologicky chybný a anti-humanistický. Behavioristický prístup k cieľom sa môže aplikovať k dosiahnutiu len niektorých druhov zručností, nie celým kurikulumom“*³.

Humanisticky orientovaná individuálna koncepcia výučby

Humanizujúca škola vychádza predovšetkým z humanistickej psychológie, emancipačnej pedagogiky a antropologicky orientovanej výchovy. Je školou aktívnou a otvorenou, prostredníctvom aktivizujúcich a inovatívnych metód a foriem, rozvíja vlastnú aktivitu a následnú zodpovednosť každého žiaka. Odmieta regresívny charakter výučby, zameraný výrazne na výkon, kritizuje jednostranné pôsobenie vyučovania učiteľom, potláčanie osobnosti žiaka a konformizmus. Individuálna koncepcia výučby uplatňujúca princípy humanizmu, je založená na skutočnom individuálnom rozvoji žiaka podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý zostal individualitou, sám sebou (Kosová, 1995). *„Jej hlavným cieľom je komplexný a maximálny rozvoj celistvej osobnosti dieťaťa ako slobodnej bytosti so zameraním na rozvoj identity, autonómie, osobných kompetencií a zodpovednosti tak, aby jedinec prostredníctvom vlastného seba uplatnenia aktívne participoval na rozvoji lokálnej, národnej a nadnárodnej komunity. Z dieťaťa sa má stať flexibilná, myslíaca bytosť so schopnosťou*

³ D. Lawton, *Education*, Hodder and Stoughton, London 1989, s. 15.

*rozhodovať sa, riešiť problémy v súlade s kultúrnymi hodnotami spoločnosti a s vysokou úrovňou rozvoja psychických procesov*⁴. Individuálny prístup učiteľa vo vzťahu a v práci s deťmi, znamená dať žiakovi čo najväčší priestor angažovať sa a riadiť proces vlastného učenia sa na základe prežívania skúseností.

Pedagogické uvažovanie v kontexte humanistických teórií a koncepcií je nasmerované skôr na vytváranie podmienok výučby ako na proces osvojenia si jej podstaty. Súhlasíme s názorom Pupalu⁵, že kognitívny aspekt výučby je potláčaný do úzadia, čo znamená, že v humanistických teóriách absentuje presah tejto koncepcie do obsahov ľudského poznávania a jeho elaborácie v podmienkach výučby.

Škola v humanistickom ponímaní sa chápe ako „živé spoločenstvo“, formy a postupy vzdelávania sú vyberané v diskurze medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi. Rozširuje edukačné prostredie nad rámec triedy a školy, vychádza z princípu, že učenie vychádza „zo života a učí sa pre život“. Mimoriadny dôraz kladie na empatiu a komunikáciu. Osobnosť žiaka je centrom výučby a výchovné činnosti sú realizované v súlade s jeho individualitou.

Socio-kognitívne, kognitívne orientovaná individuálna koncepcia výučby

Ako už vyššie uvádzam, učiteľovo individuálne poňatie výučby je do značnej miery ovplyvňované a utvárané *štátom presadzovanou edukačnou koncepciou* v podobe objektívne daných noriem (Štátny vzdelávací program ISCED 1 primárne vzdelávanie, legislatívne normy edukácie žiakov na základnej škole, školský edukačný program, a pod.). Súčasná školská politika preferuje na primárnom stupni cestu socio-konstruktivizmu, teda socio-kognitívnu teóriu vzdelávania, ktorá zdôrazňuje rozvoj kognitívnych schopností voľne aplikovateľných na široký rozsah intelektuálnych problémov a úloh. Základy kognitívnych vzdelávacích teórií je možné nájsť vo výskumoch

⁴ Z. Kolláriková, B. Pupala, *Predškolská a elementárna prírodoveda...*, op. cit., s. 106.

⁵ *Ibidem*, s. 187.

kognitívnej psychológie, ktoré sa týkali rôznych aspektov učenia (D. P. Ausubel, J. Piaget, L. S. Vygotský, a pod.). Táto verzia kognitívnej psychológie sa na človeka nepozera ako na sprostredkovateľa informácií, ale všima si ho prostredníctvom jeho aktívnej tvorivej činnosti najmä v rovine sociálnych interakcií a diskurzu, ktorým sa interakcie realizujú. Učenie z pohľadu kognitivistického prístupu Kolláriková, Pupala definujú ako „*proces verejného (diskurzívneho) vyjednávania významov kultúrnych nástrojov na základe doteraz existujúcej skúsenosti subjektu*”⁶. Žiak sa učí tým, že si osvojuje diskurzívne praktiky spoločenstva a na základe nich poznáva význam používania kognitívnych nástrojov a tie sa stávajú jeho individuálnym „kognitívnym majetkom”, na základe ktorého myslí. Kognitivistické koncepcie v školskej praxi vystupujú v podobe personálneho a sociálneho konštruktivismu.

V *konštruktivisticky poňatej výučbe* žiak vystupuje ako objaviteľ sveta a v jeho mysli sa tvorí predstava reality. Základom učenia sa v konštruktivistickom chápaní je riešenie kognitívneho konfliktu, prechod od predstáv, pamäťových izolovaných faktov, ku konštruovaniu poznatkov. Poznatky sa teda konštruujú individuálnym spôsobom v mysli žiakov. Nové informácie sú spracované v závislosti od poznatkov, ktoré žiak má. Nové informácie menia schémy myslenia, rekonštruujú už skoršie kognitívne štruktúry a vytvárajú nové. Týmto nastáva neustály „kolotoč” zmien, kedy jedinec získava určitý poznatok – „niečo” súvisiace s konkrétnou spôsobilosťou, poznáva a následne svoje poznanie overuje (skúša, čo dokáže) v konkrétnej situácii a to sebe typickým, interindividuálnym spôsobom, pričom jedinec sleduje a permanentne vyhodnocuje, čo skutočne v konkrétnej „akcii” dokáže a aké sú dôsledky toho, čo robí. Ak učenie sa prebieha týmto spôsobom, potom žiak získava a rozvíja kompetenciu vzostupne špirálovitým spôsobom.

Získavanie kompetencií spôsobom, kedy si žiaci prostredníctvom vlastnej činnosti, vlastnej aktivity vytvárajú svoje významy slov, pojmov nazývame *personálny konštruktivismus*. Predstaviteľ J. Piaget sústredil pozornosť na

⁶ Ibidem, s. 188.

odvodenie poznania z priameho narábania človeka s fyzickou realitou, pričom akceptuje jeho kognitívnu úroveň v jednotlivých vývinových štádiách. Zdôrazňuje teda individuálnosť poznávacej cesty prostredníctvom kategórie personálneho konštruktú.

Cieľom takejto výučby je umožniť žiakovi prezentovať už nadobudnuté skúsenosti. Učiteľ zastáva rolu facilitátora, uľahčovateľa, vyvoláva u žiaka kognitívny konflikt medzi prekonceptom žiaka a novou skúsenosťou, ktorú v procese výučby získava. Riešenie kognitívneho konfliktu vyžaduje aktívneho, činného, učiaceho sa žiaka, ktorý navrhuje nápady, rieši problémy, pýta sa otázky, hľadá odpovede, rozdiely, podobnosti.

Učiaci sa žiak v poňatí konštruktivismu poznatky získava na základe vlastnej aktivity – je aktívnym subjektom výučby, neprijíma hotové poznatky, ale na základe tých, ktoré už predtým získal, tvorí, konštruuje nové, rozvíja spôsobilosti, kompetencie, zvnútorňuje hodnoty. Uplatňovaním spôsobilostí, hodnôt a postojov individuálne utvára svojbytné poznanie na základe interakcie s prostredím a v prostredí.

Podľa Kostruba⁷ učiteľ v poňatí konštruktivismu „*vytvára zodpovedajúce podmienky pre učenie sa, tieto napĺňa výučbovými aktivitami, koncipuje celkový dizajn výučby tak, aby bola aktivnosť učiaceho sa subjektu zaručená a vylúčilo sa jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa predkladaním hotového verbalizovaného poznania (učiva). Do procesu učenia sa vo výučbe sú včleňované učebné problémy, pri ktorých riešení sa aktivizuje doterajší potenciál učiaceho sa a tento prechádza kvalitatívnymi zmenami. Učiteľovo vyučovanie sa vo svetle konštruktivistických teórií chápe ako metodická (ná)pomoc, ako uľahčovanie učenia sa (učiteľ ako facilitátor) subjektu, zdôrazňujúce individualizované a diferencované formy učenia sa a učenia. Učiteľ si nielen uvedomuje, ale v procese výučby výrazne zabezpečuje podmienky iniciácie a produkcie obsahov učiva pochádzajúc z interakcie učiaceho sa subjektu v prostredí a s prostredím*”.

⁷ D. Kostrub, *Dizajn procesu výučby v MŠ*, Rokus, Prešov 2007, s. 49.

Socio-kognitívne teórie sú aplikované v didaktickej koncepcii s názvom *sociálny konštruktivizmus*, *socio-konštruktivizmus*. Získavanie kognitívnych štruktúr a rozvíjanie kompetencií zabezpečuje jazyk a diskurz s ostatnými členmi spoločenstva. Predstaviteľ koncepcie L. S. Vygotský zdôrazňuje formovanie individuálneho vedomia človeka na základe priameho kontaktu, sociálnej interakcie subjektu s fyzickou realitou, rozšíreného o priamy kontakt s kultúrnymi nástrojmi, ktoré už prvotný fyzický kontakt zastupujú a reprezentujú. Prináša ideu, že poznávanie a poznanie sú ovplyvnené kontextom, v ktorom prebiehajú. Keďže žijeme v sociálnom svete, v ktorom sme odkázaní na druhých, zdrojom epistemickej autority, čiže aj pravdivosti nášho poznania, je ľudské spoločenstvo a sociálne interakcie. Socio-konštruktivizmus akcentuje sociálne a kultúrne interakcie a transakcie, ktoré sú prvoradé pri utváraní poznania. Zdrojom učenia sa žiaka v procese výučby je socio-kognitívny konflikt, tzn. *„konflikt medzi myslením jedinca a myslením ostatných s dôsledkom zmeny v myslení a konaní zúčastnených”*⁸. Osobitný význam tu zohrávajú sociolingvistické javy. *„Jazyk, ako kultúrny nástroj, fixuje skúsenosti dieťaťa v symbolických podobách. Dieťa uchopuje svet v hotových kognitívnych kategóriách, ktoré mu poskytuje jeho prostredie, jeho kultúra a je prezentovaný jazykom s nepresnými a mnohoznačnými „pojmi”*⁹.

Individuálna koncepcia výučby, v ktorej sa uplatňujú princípy socio-kognitívnej teórie učenia, charakterizuje dva procesy: kooperácia ako organizovaná spoluúčasť a kolaborácia ako spolupráca pri riešení učebných úloh. Žiaci si teda poznanie konštruujú vzájomným komunikovaním, dialógom medzi sebou, kooperáciou a kolaboráciou. Žiaci spoločne s učiteľom volia úlohy, formulujú čiastkové úlohy a postupy práce, riešia tieto úlohy spoločne v skupinách a diskutujú. Reflektujú svoju vlastnú prácu i prácu celej skupiny, produkt práce, zistenia z riešenia úlohy.

⁸ D. Kostrub, *Dieťa/žiak/študent-učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*, Rokus, Prešov 2008, s. 69.

⁹ Z. Huľová, *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, OZ Pedagóg, Banská Bystrica 2007, s. 16.

Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby žiaci mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými, s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie. Vytvára priestor, v ktorom sa žiaci aktívne vyjadrujú, diskutujú, reflektujú svoje zistenia a zdôvodňujú svoje názory, postoje, poznatky. Premyslene tak predkladá žiakom možnosti konfrontovať predchádzajúce skúsenosti s novým socio-kultúrnym kontextom. Žiak sa stáva aktívnym členom učiacej sa skupiny.

Záver

Z charakteristiky najčastejšie sa vyskytujúcich orientácií súčasnej výučby vyplýva, že ak chce učiteľ zámerne rozvíjať kompetencie žiaka potrebné pre život, musí vytvárať podmienky pre takéto činnosti. Je potrebné zmeniť vlastný prístup k vzdelávaniu, akcentovať zmenu tradičného vzdelávania založeného na „behaviorizme“, na pasívnom prijímaní poznatkov od učiteľa a posilniť rolu žiaka ako aktívneho partnera výučby. Odpútať sa od prevahy monologických slovných metód, frontálne zaraďovaných demonštrácií a pokusov pasívne sledovaných žiakmi a orientovať sa na uplatňovanie aktivizujúcich a interaktívnych metód ako skúmanie, bádanie, experimentovanie, praktické činnosti. Prevládať má aktívne prijímanie poznatkov s akcentovaním osobnej skúsenosti a zážitku žiaka, ktoré stimulujú prirodzenú detskú zvedavosť a radosť z objavovania, nachádzania, poznania fungovania sveta, vedú žiakov k aktívnemu získaniu a uplatneniu kompetencií v činnostiach rôzneho charakteru. *„Zmenám sú najprístupnejší budúci učitelia, ktorí sú síce ovplyvňovaní vlastnými skúsenosťami z postavenia v úlohe študenta, žiaka v procese svojho vzdelávania, nie sú však zaťažení rutinou a stereotypom, ktorý mnohokrát bráni skúsiť niečo nové a progresívne.“*¹⁰

¹⁰ M. Gašparová, *Príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ na vyučovanie vlastivedy*, [w:] *Príprava učiteľov pre 21. storočie*, UMB, Banská Bystrica 1999, s. 217.

Literatúra

1. Gašparová M., *Príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ na vyučovanie vlastivedy*, [w:] *Príprava učiteľov pre 21. storočie*, UMB, Banská Bystrica 1999.
2. Huľová Z., *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, OZ Pedagóg, Banská Bystrica 2007.
3. Kolláriková Z., Pupala B., *Predškolská a elementárna prírodoveda*, Portál, Praha 2001.
4. Kosová B., *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1.stupni ZŠ*, UMB, Banská Bystrica 1995.
5. Kostrub D., *Dizajn procesu výučby v MŠ*, Rokus, Prešov 2007.
6. Kostrub D., *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?*, Rokus, Prešov 2008.
7. Lawton D., *Education*, Hodder and Stoughton, London 1989.
8. Spilková V., *Učiteľská profesie v mēnících se požadavcích na vzdělávání*, „Pedagogika” 2007, roč. 7, č. 4.