



Aplikácia technológie vzdelávania na stredných školách

Vysokoškolské skriptá

Vysoká škola DTI

Ján Hargaš

2022

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.02. 2022 v edícii:
Skripta a učební texty pod číslom S01/2022. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy
DTI v Dubnici nad Váhom ako otvorený vzdelávací zdroj

Aplikácia technológie vzdelávania na stredných školách

Vysokoškolské skriptá

Autor © Ing. Ján Hargaš, PhD., MBA, ING-PAED IGIP

Recenzenti : *Mgr. Ing. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP, LL.M.*

Ing. Jaromír Novák, PhD.

ISBN 978-80-8222-037-0

EAN 9788082220370

PREDSLOV

Vzdelávanie je zložitý proces, ktorého kvalita a efektívnosť závisí na jeho dobrej organizácii. Pokiaľ bolo úlohou producenta vzdelávania stanoviť ciele vzdelávania, úlohou organizátorov je tieto ciele dosiahnuť. Organizátori vzdelávania – jednotlivé školy a univerzity, musia analyzovať svoje vyučovacie obsahy a rozhodnúť o možnostiach nových foriem vzdelávacieho procesu.

V súčasnosti sa v jednotlivých krajinách bežne uplatňujú také prístupy, kde rozhodovania vo sfére vzdelávacej politiky sú výrazne závislé i na stave riešenia príslušnej problematiky v iných krajinách. Príkladom môže byť zavádzanie vzdelávacích štandardov pre vyhodnocovanie toho, či sú vo vzdelávacom systéme dosahované tie ciele, ktoré sa vymedzujú v kurikulárnych dokumentoch. Dnes asi nenájdu vo vyspelých krajinách školskí politici, ktorí by nemali záujem o to, ako sa vytvárajú a uplatňujú vzdelávacie štandardy v iných krajinách a aké by bolo – na základe medzinárodnej skúsenosti – optimálne riešenie v tejto oblasti pre vlastný vzdelávací systém.

ÚVOD

Technológia vo svojej podstate je súčasťou takmer každej časti nášho života už dlhší čas. Od tohto faktu sa odvíja aj spôsob, akým spoločenským životom žijeme, ako nakupujeme, ako sa komunikujeme s druhými ľuďmi, ako pracujeme. Preto je úplne logické, že technika bude mať významný vplyv aj na spôsob, akým sa učíme. Študenti majú k technológiám na hodinách pozitívny postoj. Podľa slov IT líderky z neziskovej spoločnosti EDUCASE Edeny Dahlströmovej, má technológia len mierny vplyv na aktívne zapojenie študentov na niektorých špecifických prednáškach alebo ich spojenie s ďalšími študentmi a fakultou školy. Väčší vplyv majú stále pedagógovia, ktorí svojich študentov majú k štúdiu motivovať.

U nás na Slovensku sa systém vyučovania na základných i stredných školách s pomocou tabletov či notebookov len udomácňuje, zatiaľ čo v zahraničí sa využíva v oveľa väčšej miere. Pre študentov na vysokých školách je celkom normálne priniesť si so sebou na prednášky alebo cvičenia notebook, prostredníctvom ktorých si spracujú poznámky.

Pedagógovia v súčasnosti využívajú technológiu pri výučbe svojich predmetov hlavne z dôvodu zvýšenia výkonu svojich študentov. Existuje niekoľko spôsobov, ako študentov nepriamo prinútiť udržiavať ich pozornosť aj prostredníctvom využitím technológií. Pedagógovia môžu využiť cestu on-line vyučovania a testov, videí dostupných na internete, tiež sa môžu pripojiť k sieti pre študentov a odporučiť im rôzne pomôcky. Prospešné je aj dostupné on-line hodnotenie študentov a v opačnom prípade aj hodnotenie profesorov i mnoho ďalších dostupných digitálnych nástrojov. V snahe učiteľov držať krok so svojimi študentmi implementujú technológiu do svojich prednášok od jednoduchých vizuálnych prostriedkov ako sú prezentácie v PowerPointe do viac pokročilých metód, akými sú Voice Thread alebo Moodle Glossary, čo umožňuje študentom sa aktívne zapájať a formovať svoje vlastné skúsenosti a nebyť iba pasívnym prijímateľom informácií.

Tablety, smartfóny, iPady i notebooky už preto nie sú počas vyučovania ničím výnimočným. Avšak nedávna štúdia zaoberajúca sa práve využitím mobilných telefónov ukázala aj viaceré negatívne vplyvy technológií. Napríklad študenti, ktorí trávajú viac ako 4 hodiny denne na svojich inteligentných telefónoch spia oveľa menej, v porovnaní so študentmi, ktorí nepoužívajú smartfóny vôbec. Tí intenzívne študujú pravidelne každý deň minimálne 30 minút

a dosahujú oveľa lepšie výsledky ako tí študenti, ktorí študujú 2 hodiny denne, ale používajú pri tom svoje mobilné telefóny. Samotné využívanie technológií teda nie vždy zvyšuje produktivitu študentov.

Používanie platforiem ako YouTube je pre učiteľov celkom bežné. Mnohí univerzitní profesori používajú aj sociálne siete ako Facebook a Twitter, aby svojich zverencov informovali o úlohách, podujatiach alebo o zmenách vo vyučovaní. Názory o tom, či patria sociálne médiá v tomto spojení do školského prostredia sa líšia. Niektorí tvrdia, že ide len o doplnkový spôsob, ako študentov informovať v krátkom čase. Na druhej strane však využívaním sociálnych médií v triede vznikajú mnohé negatíva. Študenti používajú nespisovné slová, ignorujú interpunkciu, vlastné a všeobecné názvy, a tiež si vytvárajú akronymy pre rôzne slová, ako napríklad neviem (nvm), nie (ee), áno(jj), Laughing Out Loud (LOL) teda sa smejete hlasno a podobné slová.

Technológia je v skutočnosti nepopierateľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Jedinou možnosťou pre pedagógov a študentov je nájsť najlepší možný spôsob ich využitia a zároveň sa vyhnúť ich negatívnym vplyvom.

1 Základné pojmy

Pri zmene industriálnej spoločnosti na spoločnosť informačnú, v ktorej vie každý jednotlivec efektívne pracovať s informáciami a využívať pritom dostupnú informačnú a komunikačnú techniku, treba vzdelávanie zamerať predovšetkým na informačnú a informatickú prípravu. (Informačná - zameraná na prácu s informáciami z hľadiska ich obsahu, informatická - súvisiaca s informatikou, zameraná na štruktúru a vlastnosti informácie). Aby táto príprava mala aj vedecké opodstatnenie, mala by využívať okrem iného aj poznatky z technológie vzdelávania a následne by sa mala venovať zvýšená pozornosť aj rozvoju technológie vzdelávania. Rozvoj každej vedy, aj vedeckej disciplíny je vždy úzko spätý so vzájomnými vzťahmi medzi definíciou, jej jednoznačným vymedzením a chápaním, predmetom a obsahom skúmania a výskumnými metódami. Ak sa medzi týmito prvkami objaví určitý nesúlad, môže sa to prejavovať rozdielnymi teoretickými problémami, v krajnom prípade dokonca tým, že sa začne pochybovať o „vedec-kosti“ vedy.

Z nedávnej histórie sa dá ako príklad uviesť neutíchajúca diskusia o vedec-kosti pedagogiky, ktorá sa vlastne týkala jej metodológie. Pochybnosti o pedagogike ako vede vznikli najmä z pochybností o "vedeckosti" jej metód skúmania, keď sa opierala najmä o empirický výskum, ktorý nebol zameraný na vzdelávanie ako celok, ale rozplýval sa v neprehľadnom množstve čiastkových výskumov.

Výraz technológia pochádza z oblasti technických vied. Vznikol spojením gréckych slov techné - remeselnícka zručnosť, a logos - učenie, a to ako pomenovanie pre odbor, ktorý sa zaoberal uplatňovaním prírodovedných poznatkov vo výrobných postupoch. Problematikou „technológie“ sa pedagogika začala zaoberať v 50-tych rokoch, keď v USA a Veľkej Británii vznikol problém účinne a hospodárne realizovať pedagogické procesy stotisícového rádu.

Diskusia a výskum týkajúce sa problematiky technológie vzdelávania dodnes ovplyvňujú viaceré štúdie - napr. Lumsdainova (1964), definujúce dve poňatia technológie vzdelávania. Podľa hardvérového nazerania sa tieto technológie chápe ako aplikovanie inžinierskeho náhľadu a takých metód, ako „mechanizácia vzdelávania“, smerujúca k zvyšovaniu účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. S tým súvisia aj požiadavky vývoja špeciálnych technických prostriedkov, ktoré by vyhovovali všetkým špecifickým potrebám vzdelávania. Princípy a

praktické poznatky o tejto činnosti boli zhrnuté práve do pojmu technológia vzdelávania. Zvyšovanie účinnosti výučby v tomto smere neznamenal len zvyšovanie jej úspešnosti, ale aj znižovanie nákladov na jej realizáciu. Podľa softvérového-ho poňatia je technológia vzdelávania uvedeným využívaním vedeckých a iných odborných poznatkov s cieľom zabezpečiť úspešnosť vzdelávania. Veľký význam sa pripisuje vypracovaniu vzdelávacích cieľov, prispôbeniu učiva žiakovi, systematickému a objektívnemu hodnoteniu žiaka. Pod vedeckými poznatkami sa chápu najmä výsledky výskumu správania.

Namiesto uvedených dvoch chápaní technológie vzdelávania Davies (1972) ponúka tretiu možnosť, t. j. v zmysle systémového poňatia ich obidve spojiť a obohatiť o ďalšie prvky a tak vybudovať novú koncepciu. Podľa Daviesa (1972) „technológia vzdelávania je aplikáciou optimálnych stratégií zahrnujúcich aj moderné zdroje v záujme dosiahnutia pedagogických cieľov“. Opierajúc sa o názory Brunnera tento autor uvádza aj to, že technológia vzdelávania nás pravdepodobne privedie k takej teórii vzdelávania, ktorá bude mať preskriptívny (predpisujúci) a normatívny charakter. Táto teória kladie veľký dôraz na nasledujúce úlohy:

1. Vytvoriť také študijné prostredie, ktoré poskytne žiakovi optimálne podmienky na dosiahnutie vytýčených cieľov
2. Zostaviť takú štruktúru a následnosť učiva, ktorá zabezpečí jeho ľahšie osvojenie;
3. Objasniť, prečo je určitá špeciálna vzdelávacia stratégia účinnejšia ako iná;
4. Rozlíšiť a odporučiť tie médiá, ktoré môžu učitelia ľubovoľne využívať a ktoré sú dôležité aj z hľadiska žiaka.

Hapala 2007 definuje technológiu vzdelávania ako odbor vied vo výchove vzdelávaní, ktorý sa zaoberá praktickým skúmaním a využívaním možností, ako získať maximálny efekt vyučovania správnym výberom a tvorivým uplatňovaním najvhodnejších metód, foriem a prostriedkov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov pri zachovaní ergonomických podmienok.

Uplatňujú sa pri tom výsledky viacerých vedných disciplín ako sú pedagogika, psychológia, kybernetika, informatika, ergonómia a technické disciplíny.

Stoffa: „Technológia vzdelávania je vedný odbor zo skupiny pedagogických vied, ktorý sa zaoberá spôsobmi projektovania, realizácia a hodnotenia pedagogických aktivít. Zahŕňa metódy tvorby učebných plánov, metódy vzdelávania, metódy hodnotenia výsledkov, formy vzdelávania, tvorbu učebných pomôcok atď. (Stoffa:., 2011 s.121)“

Súčasnú technológiu vzdelávania možno zaradiť medzi teoreticko-empirické vedné disciplíny. Ako taká je schopná plniť funkcie charakteristické pre vedecké poznanie: funkciu opisnú, vysvetľujúcu, konštruktívnu, prognostickú a aj technicko-technologickú.

Predmetom jej skúmania sú rovnako edukačné systémy aj nové vzdelávacie technológie, prostredníctvom ktorých dosahujeme základné stanovené vyučovacie edukačné ciele.

Obsahom skúmania technológie vzdelávania sú vzájomne činné vzťahy medzi subjektom a objektom edukácie sprostredkované určitým nástrojom umožňujúcim realizáciu optimálnej stratégie a technológie vzdelávania. Ide najmä o objektizované postupy plánovania, realizácia a hodnotenia edukácie, o vzájomné systémové vzťahy medzi prvkami vzdelávania. Výskumné metódy technológie vzdelávania určuje metodológia závisiaca od zvolenej paradigmy. Technológia vzdelávania vychádza z paradigmy pozitivizmu, pretože vyvíja snahu dokázať platnosť svojej teórie najmä exaktnými vedeckými prostriedkami.

Objekt svojho skúmania rozkladá na jednotlivé zložky a skúma ich najskôr jednotlivo, potom skúma vzťahy medzi nimi, čím sa dostáva k väčším zložkám vytvárajúcim celok.

Pred oficiálnym etablovaním technológie vzdelávania sa tiež dlho viedli diskusie týkajúce sa najmä vymedzenia a chápania pojmu technológia vzdelávania, jej postavenia v systéme pedagogických vied, resp. vo vednom systéme a diskusie o jej metodológii. Dnes už môžeme konštatovať, že rozlišujeme širšie a užšie chápanie technológie vzdelávania. V širšom ponímaní ju chápeme ako vedu o projektovaní, uskutočňovaní a skúmaní výchovno-vzdelávacích systémov, uplatňujúcu najúčinnnejšie nástroje na dosiahnutie cieľov vzdelávania.

V užšom ponímaní ju zaraďujeme medzi teoreticko-empirické pedagogické vedné disciplíny, pretože je schopná realizovať všetky funkcie charakteristické pre vedecké poznanie, t. j. funkciu opisnú, diagnostickú, vysvetľujúcu, konštruktívnu, prognostickú, a rovnako i technickú, pričom

obsahom jej skúmania sú vzájomne činné vzťahy medzi subjektom a objektom výučby sprostredkované „určitým nástrojom“.

Napriek tomu, že technológia vzdelávania má pomerne dôkladne rozpracovanú klasifikáciu a systém rozčlenenia jednotlivých základných zložiek, má ustálenú základnú terminológiu a postupne si buduje systém vedeckých metód skúmania, ešte vždy sa tu vyskytnú určité problémy, napríklad v oblasti terminológie a metodológie.

Z vyššie uvedených definícií technológie vzdelávania vyplýva, že predmetom jej skúmania je vzdelávanie, cieľom je racionalizácia, optimalizácia a objektivizácia vzdelávania. Jej obsah tvoria všetky vzájomné vzťahy medzi prvkami vzdelávania. Logickým dôsledkom takéhoto vymedzenia sú vysoké nároky na vedeckosť výskumných metód, t.j. voľbu vhodnej metodológie. Jednou z možností je využiť v metodológii systémový prístup. Systémový prístup umožňuje nielen vyšší stupeň generalizácie a abstrakcie vrátane formalizovania skúmaných javov prostriedkami vzdelávacej kybernetiky, ale rovnako i aplikáciu integrovaných vedeckých poznatkov iných vied a vedných disciplín do technológie vzdelávania. Výhodné je najmä uplatnenie metódy modelovania. Aplikovať teóriu systémov a metódu modelovania v technológii vzdelávania nás oprávňuje fakt, že výchovno-vzdelávací proces vždy osciloval medzi realitou a projektovou predstavou človeka, medzi skutočnosťou a istým modelom. Treba však skonštruovať vhodný model, ktorý by umožňoval skúmať vzdelávanie v celej jeho komplexnosti. (autor)

Odborníci už podrobne opísali určitý model technológie vzdelávania a submodel didaktickej technológie. Preto uvidíme iba jeho stručnú charakteristiku. Navrhovaný model systému technológie vzdelávania patrí k otvoreným systémom, pretože má definované okolie, užšie a širšie sociálne prostredie a realita ľudského sveta. Na vstupe zabezpečujú prechod subjekt-objektové vzťahy charakterizované intencionálnym a funkcionálnym pôsobením, na výstupe ide o pretváranie človeka, sociálnych vzťahov a životného prostredia. Vonkajšie vzťahy zabezpečujú dialektickú jednotu systému s prostredím. Ide vlastne o výmenu informácií o okolitom svete a o vnútornom stave systému. Vonkajšie, ale aj vnútorné väzby obsahujú vstupy a výstupy, dochádza k výmene a transformácii informácií - k vzájomnej komunikácii medzi jednotlivými prvkami systému. Ide o systém aktívny, adaptabilný, s cieľovým správaním sa ľudského i mimoludského typu (programované stroje), s tvorivým konceptorom aj adresátom činnosti, ktorých charakteristickou črtou je riadenie a autoregulácia. Regulácia a autoregulácia

systému sa realizuje pomocou spätných väzieb a jej cieľom je znižovanie miery entropie systému.(autor)

Spomínaný model technológie vzdelávania je štruktúrovaný na kategórie (obsahujúce subjekt, nástroj subjektu, obraz objektu a objekt), stupne (mikro, mezo a makro systém vzdelávania) a fázy (plánovacia , prípravná, realizačná a vyhodnocovacia). Nástroj ako spojovací článok medzi subjektom a objektom môžeme nazvať aj orgánom cieľavedomej činnosti subjektu, ktorá smeruje z daných podmienok k určitým cieľom a využíva sa to primerané prostriedky.

Nástroje preto ďalej štruktúrujeme do troch systémotvorných prvkov:

1. Ciele (dlhodobé a krátkodobé výchovno-vzdelávacie ciele, operačné ciele, učebné ciele objektu)
2. Podmienky (vnútorné - psychoštruktúra objektu, vonkajšie- - socioštruktúra pros-tredia)
3. Prostriedky s podmnožinou výchovno-vzdelávacích obsahov a s podmnožinou obsahujúcou sústavy výchovno-vzdelávacích foriem, metód, operačných objektov a sústavu operácií.

Aj kvôli názornosti uvedieme teraz vzťahy medzi systémotvornými prvkami a fázami napr. na mezostupni, t.j. vo vyučovaní, kde ide o vzťahy:

1. Vo fáze plánovania sa odrážajú vzťahy medzi učivom, cieľmi a podmienkami. Na základe zisteného stavu plánujeme celkovú stratégiu výučby konkretizovanú do plánu realizácie s odpovedajúcou technológiou.
2. Fáza realizácie je činný, subjekt-objektový vzťah s presne vymedzenými operácia-mi, formami, metódami a objektmi, pričom vzájomné vzťahy medzi týmito prvkami sú dynamické a vyučovací systém ich podľa potreby a podľa výsledkov priebežnej evalvácie pružne mení vzhľadom na aktuálny stav učiaceho sa systému.
3. Fáza evalvácie je založená na spätnej väzbe a jej úspešnosť je viazaná na mieru objektivity hodnotenia realizovaných učebných situácií a celkového vzdelávacieho výsledku. (autor)

Všetky prvky tohto subsystému a ich vzájomné vzťahy však nadobúdajú svoj konečný zmysel až podľa svojej konkrétnej podoby a úlohy vo výchovno-vzdelávacom procese. Ich funkcia a vzájomné vzťahy závisia od konkrétneho miesta a času, v ktorých sa realizuje pedagogická situácia.

Každá odborná terminológia podlieha vývoju, o to viac terminológia disciplíny, ktorá úzko súvisí s vývojom techniky. Didaktická technológia - predchodkyňa technológie vzdelávania, dlho používala a doteraz čiastočne ako základ používa, Hapalovu klasifikáciu materiálnych didaktických prostriedkov /3/. Postupne ju však dopĺňa a aktualizuje. Inovácia terminológie je nutná aj vtedy, ak chceme zohľadniť iné pedagogické prístupy ako doteraz. Vidíme to napr. už aj na vyššie opísaných modeloch, ktoré už obsahujú istú inováciu - minimálne na úrovni netradične ponímanej klasifikácie prvkov zúčastnených na pedagogickej situácii. Netradičné a možno i polemiku vyvolávajúce, je už zaradenie cieľov do množiny nástrojov subjektu. (Uznávame dialektiku podmienok, cieľov a prostriedkov výchovy a ich vzájomný kolobeh v zhode s Blížkovským : *„vonkajšie a vnútorné podmienky využité na dosiahnutie určitých cieľov sa menia na výchovný prostriedok, realizovaný cieľ sa zase mení v súčasť vnútorných podmienok výchovy a môže sa tak znovu stať aj prostriedkom na dosiahnutie vyšších cieľov“.* (Blížkovský 2012,131 s)

Takto sa potom ciele, prostriedky a podmienky spolu stávajú nástrojom pôsobenia subjektu na objekt edukácie.

Technológiu vzdelávania už od počiatkov jej existencie možno pokladať za inovačnú a progresívnu vedu. Jej zástancovia systematicky hľadajú dôkazy a argumenty proti tradičnému vzdelávaniu. Už na začiatku 70-tych rokov sa ukázalo, že medzi technológmi vzdelávania existuje terminologický chaos. Preto na návrh Zduženia pre vzdelávaciu komunikáciu a technológiu (Association for Educational Communication and Technology) Americký úrad vzdelávania (U.S. Office of Education) vydal Príručku štandardných terminológií a pokynov pre záznamy a referáty v oblasti technológie vzdelávania (A Handbook of Standard Terminology and a Guide for Recording and Reporting Information about Educational Technology, 1975), v ktorej je definované 1500 odborných výrazov z oblasti technológie

vzdelávania. Podľa tejto príručky „predmetom technológie vzdelávania je uľahčenie ľudského učenia sa systematickým odkrývaním, rozvíjaním a využívaním zdrojov učenia a riadením týchto procesov.

Zahrňuje v sebe vyvíjanie vzdelávacích systémov, identifikáciu existujúcich zdrojov učenia a ich sprostredkovanie žiakom, ako aj usmernenie procesov a na to potrebných odborníkov, no neobmedzuje sa len na to...".

Keď skúmame jednotlivé čiastkové oblasti technológie vzdelávania podrobnejšie, často natrafíme na samostatné smery, na jej špecifické chápania. Niektoré z nich prekračujú rámec technológie vzdelávania, ďalšie používajú len inú terminológiu. K najslubnejším smerom patrí vývoj výučby (Instruction Development), resp. vývoj učebných produktov (Instructional Product Development). Formálne má táto oblasť vývojovú funkciu a zároveň predstavuje aj ďalšiu vývojovú fázu technológie vzdelávania.

Potom neprekvapuje, že výskumníci z času na čas technológiu vzdelávania stotožňujú s vývojom vyučovania.

Baker (1973) píše: „Vývoj v pedagogike nazývame technológiou vzdelávania alebo pedagogickou technológiou". Možno to porovnať s definíciou spomínanej terminologickej príručky: „Vývoj vzdelávania je aplikovanie výsledkov výskumov zaoberajúcich sa premennými súvisiacimi so žiakmi a úlohami v oblasti učenia sa, sprostredkúvania učiva, projektovaním a zhotovovaním didaktických materiálov, ako aj hodnotením týchto materiálov na základe vopred stanovených kritérií".

Definícia je jasná a jednoznačná, vývoj vzdelávania je metodikou výskumov v oblasti technológie vzdelávania, alebo mohli by sme tiež povedať, že je ich technológiou.

Pojem pedagogická technológia používal aj Zsolnai (1980), ktorý ho odvodzoval od teórie výchovy: „Pedagogická technológia je čiastkovou disciplínou strategického charakteru teórie výchovy. Z ontologického hľadiska je časťou teórie výchovy, resp. didaktiky. Ako strategická teória sa opiera o empirické a teoretické súvislosti odhalené teóriou výchovy a didaktikou, ako aj o normy vytvorené pedagogickou praxou a usporiadané týmito disciplínami." V užšom chápaní používa aj pojem didaktická technológia, vzťahujúci sa na učenie a učenie sa subjektov v inštitucionálnych podmienkach ako „súčasť didaktiky a zároveň aj pedagogickej technológie".

Technológiu vzdelávania, ako vedecky podloženého systému procesov, je zvykom zhrnúť do

modelov. Tieto modely znázorňujú systém činností v rôznych oblastiach. Existujú modely vývoja médií (v podstate vzťahujúce sa na tematické jednotky), modely vývoja programov alebo kurzov (na úrovni kurikúl), modely vzdelávacích systémov (napr. dištančného vzdelávania) a pod. Väčšina týchto modelov sa zhoduje vo viacerých základných charakteristikách:

1. Uplatnenie systémového prístupu
2. Diferencovaný systém vzdelávacích cieľov
3. Aplikácia formatívneho hodnotenia
4. Koncentrácia na žiaka a na jeho učenie sa
5. Plánovanie procesov
6. Aplikácia vypracovaných vzdelávacích stratégií a médií
7. Hodnotenie výkonu žiakov na základe vypracovaných kritérií.

2 Vzdelávanie v digitálnom svete: Vybrané “e – pojmy” a ich charakteristika

Novodobé informačné a komunikačné technológie prinášajú dramatické zmeny do vzdelávacieho systému na celom svete. Umožňujú vnímanie poznatkov viacerými zmyslami a tým, v porovnaní s tradičnými formami vzdelávania, umožňujú dosiahnuť vyšší efekt vo vzdelávaní.

V súčasnej praxi sa v súvislosti s modernými formami vzdelávania často stretávame s pojmami, ktoré sa už u nás buď udomácnili a používajú sa v pôvodnom (anglickom) jazyku, alebo používame ich ekvivalenty preložené do slovenčiny. Sú to najmä tieto pojmy: “e-learning”, “dištančné vzdelávanie”, “otvorené vzdelávanie”, “distribúované vzdelávanie”, “flexibilné vzdelávanie”, “online a offline vzdelávanie” ap. Čo vlastne tieto pojmy znamenajú?

Vzdelávanie e-learning

E-learning je podľa definície na stránkach e-Learners.com elektronické vzdelávanie, ktoré využíva počítačovú sieť na realizáciu, interakciu alebo podporu výučby. Počítačovou sieťou sa pritom rozumie lokálna sieť LAN, rozľahlá sieť WAN alebo celosvetová sieť internet.

Podľa definície prevzatej zo stránok CISCO je e-learning online sprístupňovanie informácií, komunikácia, vzdelávanie a tréning. Poskytuje nové nástroje, ktoré pridávajú hodnotu všetkým tradičným výučbovým metódam, štúdiu prostredníctvom učebníc, CD-ROM-ov a počítačovo podporovaným formám výučby. E-learning nenahrádza klasické triedy, ale ich pozdvihuje na vyššiu úroveň, využívajúc výhody nového obsahu a distribučných technológií na umožnenie vzdelávania.

E-learning je teda široký pojem, ktorý reprezentuje zblížovanie vzdelávania a technológií. Zahŕňa celú škálu aplikácia procesov na distribúciu obsahu vzdelávania prostredníctvom internetu, intranetu/extranetu, audio a videotechnológií, satelitných prenosov ap. Ide hlavne o: online/offline vzdelávanie, výučbu cez WWW (en WBT, web based training), počítačovo podporované formy výučby cez počítačovú sieť (en CBT, computer based training), dištančné vzdelávanie (okrem korešpondenčnej formy), distribuované vzdelávanie, virtuálne triedy ap.

Pod pojmom online vzdelávanie rozumieme vzdelávanie, ktoré vyžaduje zapojenie pracovnej stanice do počítačovej siete(intranet, internet). Distribúcia učebných materiálov

a komunikácia medzi účastníkmi výučby sa deje prostredníctvom sieťových komunikačných prostriedkov. Príkladom je vzdelávanie cez internet. Internet je možné využiť vo vzdelávaní tromi základnými spôsobmi:

- internet ako výučbový prostriedok v tradičnej forme výučby,
- internet ako zdroj učebných informácií pre dištančnú formu výučby,
- riadená výučba využívajúca internet ako výučbové prostredie.

Offline vzdelávanie nevyžaduje, aby bol počítač, ktorý študent pri výučbe používa, pripojený k počítačovej sieti.

Učebné materiály sú distribuované na pamäťových nosičoch, ako sú napr. CD-ROM-y.

Dištančné, otvorené a flexibilné vzdelávanie verzus distribuované vzdelávanie

Existuje mnoho definícií dištančného vzdelávania. Výstižná je definícia, ktorú použil Rowntree 2009 s.67) “Dištančné vzdelávanie je technológia, ktorá umožňuje študujúcemu učiť sa

samostatne, a to vďaka samoinštrukčným materiálom (ako sú špeciálne učebnice, cvičebnice, multimediálne balíky ap.) a WWW materiálom, zdrojom v práci a odpisovaní, telekonferenciám a podpore tútora a konzultanta. Môže byť viac otvorené ako konvenčné kurzy.”

Hlavné charakteristiky dištančného vzdelávania:

- Oddelenie pedagóga a študujúceho minimálne počas prevažnej doby výučby, teda pedagóg a študent sa nemusia nachádzať v tom istom čase na tom istom mieste (distance = vzdialenosť),
- Poskytnutie obojsmernej komunikácie (pedagóg – študent, vzdelávacie stredisko – študent, študent – študent),
- Používanie rôznych vzdelávacích technológií a médií na spojenie pedagóga a študujúceho na distribúciu obsahu vzdelávania.

Technológie a médiá používané v dištančnom vzdelávaní sú na báze:

- Tlače (príručky pre samoštúdium, špeciálne učebnice, fax ap.)
- Zvuku (telefón, hlasová pošta, audiokonferencie, audiokazety ap.)
- Počítačov a prenosu dát (e-mail, WWW, videokonferencie, CD-ROM, rôzny softvér ap.)
- Videa (videokazety, satelitné videokonferencie, mikrovlnné televízne konferencie, digitálne desktop videokonferencie internetové videokonferencie ap.).

Z uvedeného vyplýva, že dištančné vzdelávanie je multimediálna forma riadeného samoštúdia, ktorá poskytuje nové vzdelávacie príležitosti a podporné vzdelávacie služby pre spravidla samostatne študujúcich dospelých účastníkov. Hlavná zodpovednosť za priebeh

a výsledky vzdelávania spočíva na študujúcich, ktorí sú oddelení od pedagógov (lektorov inštruktorov, konzultantov).

Existujú dve formy distribúcie dištančného vzdelávania:

- Synchronná (všetci účastníci môžu komunikovať v rovnakom čase, interakcia pedagóga a študentov prebieha v rovnakom t. j. “reálnom” čase), ide napríklad o počítačové konferencie, IRC, interaktívna TV ap.;
- Asynchronná (študenti nemusia byť v rovnakom čase na rovnakom mieste, resp. virtuálnom

mieste, neštudujú v rovnakom okamihu, interakcia neprebieha v rovnakom čase, študenti si volia čas prístupu k vzdelávacím materiálom, je flexibilnejšia). Napríklad korešpondenčné kurzy, e-mail, diskusné skupiny, WWW ap.

Hlavné výhody dištančného vzdelávania z pohľadu študenta:

- Študent študuje v čase, ktorý mu vyhovuje
- Študent môže študovať vo vzdelávacej inštitúcii na ľubovoľnom mieste a nemusí cestovať a dochádzať
- Štúdium je možné aj popri zamestnaní
- Študent si určuje vlastné tempo štúdia
- Štúdium je možné aj pre telesne postihnutých

- Kvalita kurzu nezávisí iba od kvality vyučujúceho, ale aj od kvality výučbových materiálov na samoštúdium a od podporného systému vzdelávania
- Výučba prebieha pre mnohých atraktívnou modernou formou, ktorá zvyšuje motiváciu.

Hlavné výhody dištančného vzdelávania z pohľadu vzdelávacej inštitúcie:

- Väčšia cieľová skupina, možnosť internacionalizácie štúdia,
- Vzdelávacie inštitúcie môžu organizovať štúdium aj pre menší počet účastníkov priebežne,
- Lektori môžu byť z iných inštitúcií alebo z iných krajín z celého sveta,
- Nie sú potrebné veľké priestory a následné vybavenie, nižšie sú náklady na prevádzku.

Nevýhody dištančného vzdelávania z pohľadu študenta:

- Študenti musia byť značne motivovaní, aby boli úspešní, preto nie každému táto forma vyhovuje
- Niektorým študentom chýba priamy kontakt s lektorom a kolegami, čo vyvoláva pocit osamelosti
- Možná bezradnosť pri niektorých častiach učiva
- Náročné zadelenie času na štúdium, keďže väčšinou študujú dospelí ľudia s povinnosťami v zamestnaní a domácnosti
- Spoliehanie sa, že systém platenia umožní získať osvedčenie.

Nevýhody dištančného vzdelávania z pohľadu vzdelávacej inštitúcie:

- Náročná tvorba (financie, čas) výučbových kurzov a študijných materiálov na samoštúdium
- Potrebné sú oveľa väčšie tímy rôznych odborníkov pri príprave kurzov oproti klasickej prezenčnej forme štúdia ,nutné školenia na dištančné vzdelávanie pre celý tím tvorcov a lektorov
- Nutnosť koordinácie a zabezpečenia dobrej spolupráce heterogénneho tímu odborníkov, ktorí realizujú kurz a sú často fyzicky vzdialení
- Veľká závislosť od počítačových technológií a ich bezporuchovej prevádzky.

Otvorené vzdelávanie, ako uvádza D. Rowntree, je filozofia, ktorá poskytuje študentom väčší prístup k vzdelávaniu a väčší výber a kontrolu nad tým, ako sa vzdelávajú a čo je obsahom vzdelávania. Otvorené vzdelávanie charakterizuje najmä:

- Odstránenie bariér prístupu k vzdelávaniu (voľný prístup študentov k vzdelávaniu bez obmedzenia veku, času, miesta a tempa štúdia)
- Kontrola študentov nad svojím vlastným vzdelávaním
- Zvýšenie flexibility vzdelávania.

Flexibilné vzdelávanie predstavuje črtu, resp. charakteristiku vzdelávania.

Nie je to alternatívny pojem k pojmom dištančné alebo otvorené vzdelávanie. Môžeme ho chápať ako uvoľnenie obmedzení klasického prezenčného štúdia pružným prístupom vzdelávacej inštitúcie.

Distribúované vzdelávanie je pojem, ktorý v poslednom čase nadobúda čoraz väčšiu popularitu. Charakterizuje nový vzdelávací model, ktorý využíva viacero distribučných spôsobov optimálnej výučby a vzdelávania. Pojem distribúované vzdelávanie chápeme v širšom význame ako pojem dištančné vzdelávanie. Hlavným zmyslom distribúovaného vzdelávania je prispôbiť vzdelávacie prostredie a podmienky študentom tak, aby čo najlepšie vyhovovali rôznym technikám a štýlom vzdelávania. Distribúované vzdelávanie je manifestáciou konverencie technológií a vzdelávania.

Distribúované vzdelávanie sa realizuje tromi spôsobmi:

- Prezenčnou formou (študent a učiteľ fyzicky prichádza do vzdelávacieho centra)
- Online (bez fyzickej návštevy vzdelávacieho centra)
- Kombinovane.

Ako uvádza Ch. Dede, distribúované vzdelávanie nie je založené iba na nových vzdelávacích médiách, ale hlavne na novom pedagogickom prístupe. Spoločnou črtou dištančného a distribúovaného vzdelávania je používanie vzdelávacích technológií, ktoré zvyšujú efektívnosť

vzdelávacieho procesu. Distribuované vzdelávanie môže byť realizované na rôznych úrovniach, a to od powerpointových prezentácií (pri prezenčnom štúdiu v klasickej triede) cez kombinované formy (prezenčná výučba počas dištančného štúdia) až po virtuálne triedy virtuálnych univerzít (sieť virtuálnych vzdelávacích inštitúcií).

Informačné a komunikačné technológie otvárajú nové dimenzie vzdelávania na všetkých úrovniach. Vzdelávanie sa stáva hlavným faktorom národnej prosperity. Nové vzdelávacie technológie ponúkajú veľký priestor pre ďalšie vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie. Odstraňujú bariéry a rúcajú národné hranice, pričom podporujú zmysluplnosť učenia s hlavným dôrazom na využitie v praxi a globálne myslenie s lokálnym uplatnením.

Vzdelávacie technológie sa síce budú vždy rýchlo meniť, ale jedno je isté: vyspelé štáty budú aj v budúcnosti dovzdelávania investovať naďalej veľkú časť svojich prostriedkov, aby si prostredníctvom vzdelaných občanov zabezpečili svoje pozície vo svete znalostí.

2 Duálne vzdelávanie

Duálne vzdelávanie je na Slovensku pomerne nové. Je to systém, ktorý sa dynamicky a rýchlo rozvíja a zohľadňuje potreby prepojiť teoretické vzdelávanie s praktickým, kde sa praktické vzdelávanie vykonáva priamo v podnikoch, ktoré sú potenciálnymi zamestnávateľmi žiakov, ktorý študujú formou duálneho vzdelávania.

Aby bolo zavedené duálne vzdelávanie musel prísť odniekiaľ impulz, na základe ktorého by sa dalo konať. Práve tento impulz spustili zamestnávatelia, pretože na trhu práce je minimálne množstvo kvalifikovaných mladých ľudí, ktorí by boli schopní nastúpiť do zamestnania bez ďalšieho zaškoľovania. Žiaci na odborných školách síce mali teoretické vzdelanie, žiaľ neboli pripravení na prax.

Duálne vzdelávanie je systém odborného vzdelávania a prípravy študentov na vykonávanie povolania, ktorý sa vyznačuje hlavne prepojením vzdelávania všeobecného s teoretickým a taktiež s praktickou prípravou u konkrétnych zamestnávateľov. Vyučovanie v školskom zariadení je striedané s vyučovaním priamo u zamestnávateľov.

Duálne vzdelávanie tak zabezpečí to, že žiak bude pripravený na výkon povolania tak, že to bude zodpovedať požiadavkám zamestnávateľa, nakoľko sa vyučovanie vykonáva aj u neho v prevádzke. Školy, ktoré sa zapojili do duálneho vzdelávania si prispôbujú vzdelávacie programy požiadavkám zamestnávateľov. To všetko robia na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní, ktorá je uzatvorená medzi školským zariadením a zamestnávateľom. Je to v súlade s učebnými plánmi a taktiež so vzorovými plánmi, ktoré sú určené pre systém duálneho vzdelávania. Systém duálneho vzdelávania je teda časť systému odborného vzdelávania a prípravy žiaka založenom na zmluvnom vzťahu, výkone praktického vyučovania priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania a financovaní praktického vyučovania zamestnávateľom. (Konečná Veverková, 2015)

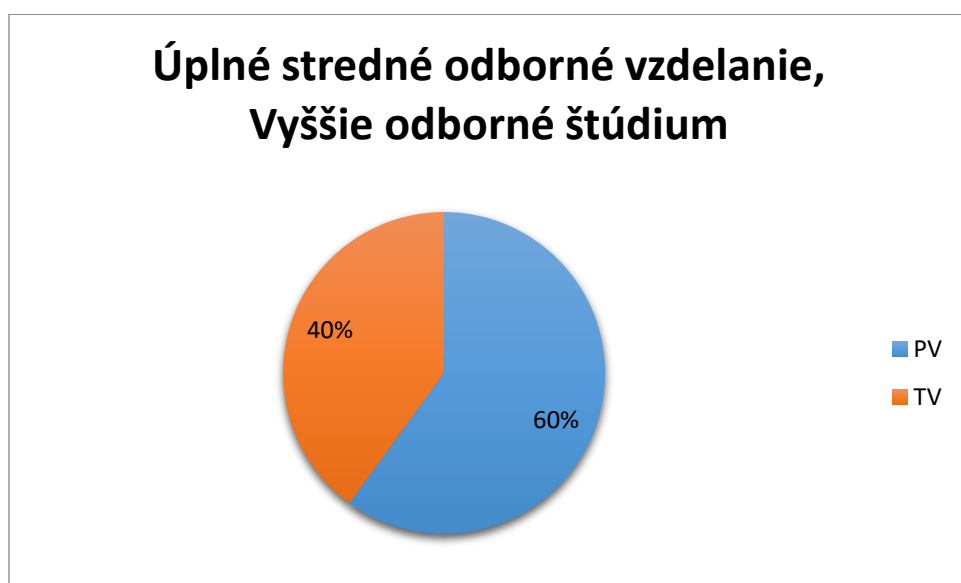
Cieľom takéhoto vzdelávania je to, aby žiak plynule prešiel zo vzdelávania priamo na trh práce a získal lepšie uplatnenie ako absolvent strednej odbornej školy. *„Účinnejšia spolupráca zamestnávateľov so strednými odbornými školami prostredníctvom duálneho vzdelávania by mala viesť k vyššej previazanosti výučby v školách s potrebami zamestnávateľov v oblasti prípravy ich budúcich zamestnancov.“* (Řádek, 2014, s. 123).

Duálne vzdelávanie môže byť praktizované v učebných odboroch a taktiež študijných odboroch vo všetkých stupňoch vzdelania. Aby mohlo byť odborné vzdelávanie vykonávané formou

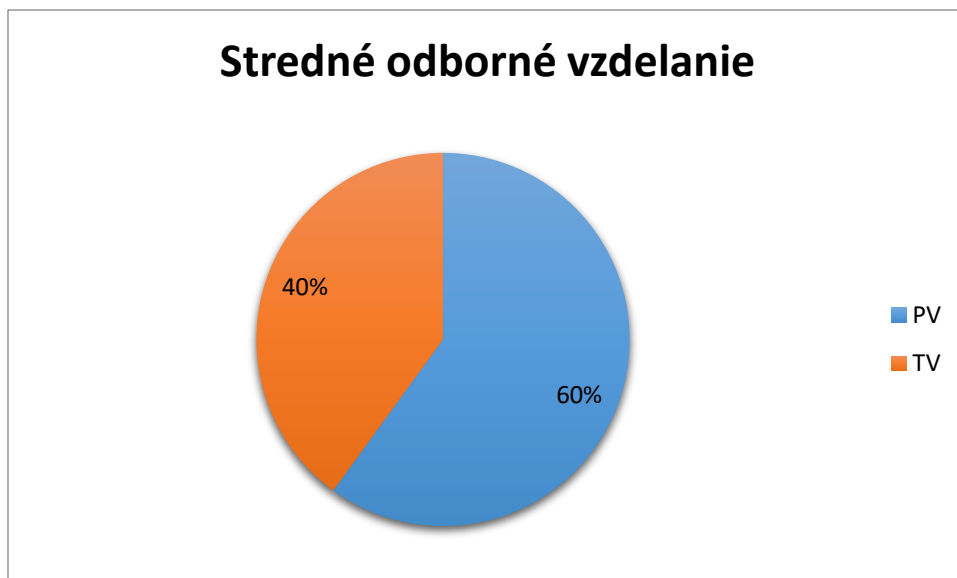
duálneho vzdelávania, je potrebné aby bol dodržaný podiel praktického vyučovania z celkového rozsahu vyučovacích hodín v danom odbore, ktorý je tiež daný v učebných plánoch v zmysle nasledovných grafov.



Graf č. 1 - nižšie stredné odborné vzdelanie (2-ročné učebné odbory)



Graf č. 2 - úplné stredné odborné vzdelanie (4-ročné študijné odbory, 2-ročné pomaturitné kvalifikačné štúdium), vyššie odborné štúdium.



Graf č. 3 - stredné odborné vzdelanie (3-ročné a 4-ročné učebné odbory, skrátené štúdium)

Subjekty, ktoré sú v systéme duálneho vzdelávania sú žiak, stredná odborná škola a zamestnávateľ. Žiak, ktorý sa vyučuje formou duálneho vzdelávania je žiak, ktorý navštevuje strednú odbornú školu, ktorá má právoplatnú zmluvu o duálnom vzdelávaní uzatvorenú so zamestnávateľom v odvetví, ktoré má priamy súvis s odborom, ktorý sa vyučuje na danej škole. V takomto prípade žiaci vykonávajú iba cvičnú prácu, ktorá zodpovedá zamestnaniu, na ktoré sa pripravuje. Počas celého vyučovania u zamestnávateľa má žiak rovnaké práva a povinnosti ako zamestnanci, ktoré sa týkajú bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Ak žiak dosahuje určité študijné výsledky, tak má nárok na motivačné štipendium, ktoré vypláca štát. Taktiež je možné získať aj podnikové štipendium u zamestnávateľa, kde je vykonávané praktické vyučovanie, na základe prospechu, dochádzky a výsledkov. Žiaci, ktorí vykonávajú na praktickom vyučovaní produktívnu prácu, dostávajú odmenu za vykonanú prácu. Výška odmeny závisí a je určovaná kvalitou vykonanej práce a správaním žiaka. Čo sa týka škôd spôsobených na pracovisku úmyselne, je žiak povinný túto škodu odstrániť a uviesť do predchádzajúceho stavu. Ak tak neurobí môže zamestnávateľ alebo škola požadovať náhradu škody, ktorá však nesmie presiahnuť štvornásobok minimálnej mzdy. (Konečná, 2015)

Vyučovaniu a postavením žiaka a jeho úlohami sa detailnejšie budeme zaoberať v ďalších kapitolách.

Aby sme doplnili informácie, musíme uviesť aj fakt, že aj rodič žiaka je v sekundárnom zmysle subjektom duálneho vzdelávania. Rodič sa môže zúčastňovať na konzultáciách rodičov

s výchovnými poradcami a taktiež vedením školy o možnostiach študovania v technických odboroch. Taktiež môže navštevovať webové stránky organizácií a oboznamovať sa s ponukami odborov duálneho vzdelávania a tiež s certifikovanými pracoviskami praktického vyučovania duálneho vzdelávania. Na základe získaných dostupných informácií môže zhodnotiť a porovnávať odbory podľa profilu žiaka a vybrať ten najvhodnejší odbor.

Subjekt zamestnávateľ – je subjekt, ktorý musí splniť zákonom udelené podmienky aby mohol so strednou odbornou školou uzatvoriť zmluvu. Taktiež poskytuje vlastné priestory na praktické vyučovanie. Zamestnávateľ musí zabezpečiť na vlastné náklady pre žiaka ochranné pracovné pomôcky ako aj posudok zdravotný, psychologický (ak je vyžadovaný). Zamestnávateľ taktiež uhrádza žiakom náklady na stravovanie počas praktického vyučovania v zmysle Zákonníka práce. Na druhej strane tento subjekt nie je povinný uhrádzať žiakom náklady na ubytovanie v školskom internáte a cestovné náhrady za dopravu do strednej odbornej školy, miesta výkonu praktického vyučovania a späť avšak môže tieto náklady žiakom uhrádzať.

Stredná odborná škola ako subjekt je veľmi dôležitá, pretože zabezpečuje pre zamestnávateľa plnenie záväzkov, ktoré vyplývajú z učebnej zmluvy, ktorá je medzi nimi uzatvorená. Škola by mala zabezpečovať nábor žiakov základných škôl pre duálne vzdelávanie spolu so zamestnávateľmi a tieto dva subjekty by mali spolupracovať aj pri výberovom konaní žiakov u zamestnávateľov. Tieto dva subjekty vypracovávajú vzorové učebné plány a osnovy pre dané odbory, čomu sa budeme venovať v inej kapitole. *„Stredná odborná škola je povinná pravidelne informovať zamestnávateľa o všetkých dôležitých skutočnostiach súvisiacich s výchovno-vzdelávacím procesom žiaka. Túto informačnú povinnosť plní prostredníctvom pedagogického zamestnanca.“* (Konečná, 2015)

Procesu vstupu jednotlivých subjektov do systému duálneho vzdelávania sa budeme venovať v samostatnej kapitole. Pre úplný pohľad na problematiku duálneho vzdelávania uvedieme, že subjekty, ktoré ovplyvňujú duálne vzdelávanie sú aj orgány štátnej správy, samosprávne kraje, stavovské organizácie a profesijné organizácie ale aj združenia odborových zväzov. Tieto subjekty sa podieľajú na koordinácii odborného vzdelávania ako aj príprave na trh práce, vrátane koordinácie systému duálneho vzdelávania.

Aké sú princípy duálneho vzdelávania?

Z predchádzajúcej kapitoly vychádzame zo skutočnosti, že základnými princípmi duálneho vzdelávania je najmä zmluvný vzťah, praktické vyučovanie vykonávané na pracovisku

u zamestnávateľa a to, že zamestnávateľ preberá zodpovednosť za praktické vyučovanie. Zamestnávateľovi je umožnené vstupovať do procesu vzdelávania ale taktiež sa zodpovedá za organizáciu, kvalitu praktického vzdelávania a jeho obsah. Taktiež uhrádza všetky náklady, ktoré sú spojené s financovaním takéhoto vyučovania.

Je potrebné aby obsah praktického vyučovania v jednotlivých odboroch štúdia bol jednotný, preto sa vychádza zo vzorových učebných plánov a osnov, ktoré vypracovalo MŠVVaŠ SR spolu s profesijnými organizáciami. Tieto plány a osnovy sú záväzné pre duálne vzdelávanie. V nasledujúcich kapitolách sa budeme venovať priamemu uplatňovaniu princípov duálneho vzdelávania.

Aby bolo zavedené duálne vzdelávanie sa hlavne pričínili zamestnávatelia, ktorí boli názoru, že školy nevedia dostatočne pripraviť žiakov v daných odboroch. Taktiež školstvo nedostatočne reagovalo na aktuálny trh práce a nedokázali pripraviť kvalifikovanú pracovnú silu tak, aby ich bolo možné bezprostredne po ukončení štúdia zaradiť do pracovného procesu.

Praktické vyučovanie, ktoré je vykonávané priamo u zamestnávateľov zvyšuje kvalitu prípravy žiakov najmä preto, lebo žiaci môžu vidieť reálne prostredie, kde sa vykonáva povolanie, učia sa rozvíjať pracovné návyky u žiakov, ktoré sú nevyhnuté na zaradenie sa na trh práce. Ako základný predpoklad pre absolventov odborných škôl je poznať reálne prostredie výkonu práce a zapájanie sa do pracovného prostredia bez ďalšieho zaškolenia.

Zmluvné vzťahy v duálnom vzdelávaní

Môžeme konštatovať, že duálne vzdelávanie sa uskutočňuje na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní, ktorá sa uzatvára medzi strednou odbornou školou a zamestnávateľom a taktiež na základe zmluvy, ktorá sa uzatvára medzi žiakom a zamestnávateľom.

Zmluva o duálnom vzdelávaní

Každá zmluva o duálnom vzdelávaní musí obsahovať:

- a) všetky identifikačné údaje zamestnávateľa
- b) všetky identifikačné údaje strednej odbornej školy
- c) záväzok, ktorým sa zamestnávateľ zaväzuje poskytovať žiakom praktické vyučovanie, ktoré bude na náklady zamestnávateľa a na jeho zodpovednosť

- d) záväzok, ktorým sa zaväzuje stredná odborná škola organizovanie vzdelávania a prípravy v systéme duálneho vzdelávania
- e) študijný / učebný odbor, v ktorom bude zamestnávateľ viesť praktické vyučovanie
- f) počet žiakov, ktorým bude poskytované praktické vyučovanie zamestnávateľom
- g) formu praktického vyučovania
- h) miesto, kde sa bude vykonávať praktické vyučovanie
- i) počet učiteľov odbornej praxe, počet majstrov prípadne učiteľov umeleckej praxe, ktorí sa budú podieľať na praktickom vyučovaní
- j) počet učiteľov odbornej praxe, počet majstrov prípadne učiteľov umeleckej praxe, ktorí sú ale zamestnancami strednej odbornej školy v prípade ak zamestnávateľ nezamestnáva:
 - majstrov odbornej výchovy
 - potrebný počet majstrov odbornej výchovy
- k) počet inštruktorov, ak je vykonávané praktické vyučovanie pod ich vedením
- l) časový harmonogram vyučovania, ktorý je v súlade s ustanovenou organizáciou výchovy a vzdelávania v stredných školách
- m) spôsob účasti inštruktorov na hodnotení žiaka
- n) spôsob financovania praktického vyučovania, v prípade ak sa vyučovanie vykonáva v dielni
- o) finančné zabezpečenia majstrov, učiteľov, inštruktorov, ktorí sú zamestnancami strednej odbornej školy
- p) financovanie praktického cvičenia, ak je vykonávané na pracovisku praktického vyučovania
- q) hmotné zabezpečenie žiakov
- r) finančné zabezpečenie žiakov
- s) spôsob, akým sa bude zamestnávateľ podieľať na záverečnej skúške žiaka, odbornej zložke maturitnej skúšky alebo absolventskej skúšky
- t) zabezpečenie vzájomných práv a povinností zmluvných strán
- u) doba platnosti zmluvy
- v) spôsob ukončenia zmluvy
- w) dátum a podpisy zmluvných strán.

Súčasťou zmluvy o duálnom vzdelávaní je:

- a) zoznam majstrov, učiteľov, ktorí sú zamestnancami zamestnávateľa (meno, priezvisko, dátum narodenia)
- b) zoznam majstrov, učiteľov, ktorí sú zamestnancami strednej odbornej školy (meno, priezvisko, dátum narodenia)
- c) zoznam inštruktorov (meno, priezvisko, dátum narodenia)

Zmluva o duálnom vzdelávaní musí byť uzatvorená písomnou formou a musí byť uzatvorená minimálne na dobu, ktorá zodpovedá dĺžke štúdia príslušného odboru. Pred uplynutím doby, na ktorú bola zmluva uzatvorená je možné ju ukončiť písomnou výpoveďou z dôvodu podľa § 16 ods. 5 alebo ods. 6 zákona o odbornom vzdelávaní a príprave s výpovednou lehotou najmenej tri mesiace.

Zmluvu môže vypovedať aj zamestnávateľ, len ak:

- a) samosprávny kraj neurčí pre študijný odbor alebo pre učebný odbor, v ktorom zamestnávateľ poskytuje praktické vyučovanie, triedu prvého ročníka. (§ 31 ods. 2 zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave)
- b) stredná odborná škola prestala spĺňať podmienky určené normatívom materiálno technického a priestorového zabezpečenia alebo štátnym vzdelávacím programom pre študijný odbor alebo pre učebný odbor, v ktorom zamestnávateľ poskytuje praktické vyučovanie,
- c) stredná odborná škola zabezpečuje teoretické vyučovanie odborného vyučovacieho predmetu študijného odboru alebo učebného odboru, v ktorom zamestnávateľ poskytuje praktické vyučovanie, pedagogickým zamestnancom, ktorý nespĺňa kvalifikačné predpoklady podľa zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, (§ 7 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 390/2011 Z. z.)
- d) stredná odborná škola bola vyradená zo siete škôl a školských zariadení Slovenskej republiky alebo
- e) stredná odborná škola opakovane porušuje svoje povinnosti vyplývajúce zo zmluvy o duálnom vzdelávaní.

Aj stredná odborná škola môže vypovedať zmluvu a to len ak:

- a) zriaďovateľ strednej odbornej školy zmení typ školy na iný typ strednej odbornej školy

- b) zanikla spôsobilosť zamestnávateľa podľa zákona o odbornom vzdelávaní uplynutím obdobia platnosti osvedčenia a zamestnávateľ nepožiadala o opakované overenie spôsobilosti zamestnávateľa podľa zákona o odbornom vzdelávaní a príprave, (§ 14 zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave)
- c) zanikla spôsobilosť zamestnávateľa: - pretože zamestnávateľ prestal spĺňať podmienky pre spôsobilosť poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, (§ 12 zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave), - pretože zamestnávateľ poskytuje praktické vyučovanie osobou, ktorá nespĺňa predpísanú spôsobilosť, (§ 7 ods. 1 zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave) - na základe návrhu Štátnej školskej inšpekcie alebo
- d) zamestnávateľ opakovane porušuje svoje povinnosti vyplývajúce zo zmluvy o duálnom vzdelávaní.

Ak už došlo k ukončeniu zmluvy o duálnom vzdelávaní výpoveďou zo strany zamestnávateľa, teoretické vyučovanie zabezpečí stredná odborná škola:

- s ktorou má zamestnávateľ uzatvorenú zmluvu alebo
- stredná odborná škola, ktorá bude určená príslušným samosprávnym krajom po dohode so zamestnávateľom.

Ak nastane prípad, že zmluva bude ukončená zo strany strednej odbornej školy, praktické vyučovanie bude zabezpečené u iného zamestnávateľa, s ktorým je uzatvorená zmluva o duálnom vzdelávaní alebo v dielni školy. Ak škola nedisponuje dielňou, ktorá spĺňa podmienky určené zákonom, tak samosprávny kraj určí školu, kde sa bude vykonávať praktické vyučovanie. Všetky práva a povinnosti zo zmluvy o duálnom vzdelávaní prechádzajú na právneho nástupcu zmluvnej strany. Napríklad ak dochádza k zmene zamestnávateľa ako je napríklad spojenie dvoch zamestnávateľov a vznik nového alebo pri školách ak vzniká nová spojená škola a pod.

Zamestnávateľ má možnosť uzatvoriť zmluvu o duálnom vzdelávaní s viacerými strednými odbornými školami tak ako aj školy môžu uzatvoriť zmluvu s viacerými zamestnávateľmi. Zmluva o duálnom vzdelávaní sa vyhotovuje vždy v troch origináloch. Jeden pre zamestnávateľa, jeden pre strednú odbornú školu a tretí škola poskytuje svojmu zriaďovateľovi. Ak nastane situácia, že zmluva o duálnom vzdelávaní bude ukončená, tak škola je povinná to

písomne oznámiť svojmu zriaďovateľovi. Zamestnávateľ je po podpísaní zmluvy povinný do 15 dní písomne oznámiť uzatvorenie zmluvy stavovskej organizácii alebo profesijnej organizácii. Tak isto postupuje zamestnávateľ aj v prípade, že sa zmluva ukončí.

Po uzatvorení zmluvy o duálnom vzdelávaní musí stredná odborná škola ako aj zamestnávateľ zverejniť na svojej webovej stránke oznámenie o možnostiach štúdia a absolvovaní odborného vzdelávania a prípravu v študijnom odbore alebo učebnom odbore v systéme duálneho vzdelávania.

Oznámenie musí obsahovať:

- a) základné informácie o duálnom vzdelávaní
- b) možnosti pracovného uplatnenia
- c) kritéria na výber uchádzačov
- d) ďalšie informácie, ktoré sú určené zamestnávateľom.

Učebná zmluva

V prvom rade je potrebné aby si zamestnávateľ so žiakom prerokovali podmienky zmluvy o výkone praktického vyučovania duálneho vzdelávania. V prípade, že žiak nie je plnoletý, tak žiaka zastupuje jeho zákonný zástupca. Ak sa obe strany dohodnú nasleduje uzatvorenie učebnej zmluvy, ktorá musí byť vždy v písomnej forme a musí byť uzatvorená najneskôr do 31. augusta príslušného kalendárneho roka. V iných termínoch môžu uzatvoriť učebnú zmluvu iba v prípade, ak ide o uzatvorenie novej zmluvy po ukončení zmluvného vzťahu z dôvodu ukončenia zmluvy medzi zamestnávateľom a školou.

Učebná zmluva obsahuje:

- a) všetky identifikačné údaje zamestnávateľa
- b) údaje zákonného zástupcu (meno, priezvisko, dátum narodenia) – ak ide o neplnoletého žiaka
- c) údaje o žiakovi (meno, priezvisko, dátum narodenia) – ak ide o plnoletého žiaka
- d) všetky identifikačné údaje strednej odbornej školy
- e) záväzok, že sa zamestnávateľ zaväzuje pripraviť žiaka na výkon povolania v systéme duálneho vzdelávania

- f) záväzok, že sa žiak bude zúčastňovať na praktickom vyučovaní priamo u zamestnávateľa podľa jeho konkrétnych potrieb a požiadaviek
- g) študijný / učebný odbor
- h) forma praktického vyučovania
- i) miesto, kde bude praktické vyučovanie vykonávané
- j) organizácia štúdia a časový harmonogram praktického vyučovania
- k) hmotné zabezpečenie žiaka
- l) finančné zabezpečenie žiaka
- m) spôsoby zabezpečenia práv a povinností zmluvných strán
- n) spôsoby ukončenia zmluvy
- o) dátum, podpisy zmluvných strán.

Učebná zmluva sa taktiež vyhotovuje v troch origináloch. Zamestnávateľ je povinný najneskôr do 15 dní od podpísania zmluvy zaslať jeden rovnopis strednej odbornej škole a písomne oznámiť uzatvorenie zmluvy príslušnej stavovskej organizácii alebo profesijnej organizácii.

Ak dôjde k ukončeniu zmluvy, tak je zamestnávateľ povinný do 15 dní odo dňa ukončenia písomne oznámiť túto skutočnosť strednej odbornej škole a príslušnej stavovskej organizácii alebo profesijnej organizácii.

Zmluvný vzťah, ktorý bol založený učebnou zmluvou sa končí dňom, kedy:

- a) žiak prestane byť žiakom školy
- b) žiak (so súhlasom zamestnávateľa) prestúpi na inú strednú odbornú školu, s ktorou nemá zamestnávateľ uzatvorenú zmluvu o duálnom vzdelávaní
- c) žiak (so súhlasom zamestnávateľa) zmení študijný / učebný odbor, kde sa praktické vyučovanie nevykonáva systémom duálneho vzdelávania
- d) došlo k ukončeniu zmluvy o duálnom vzdelávaní medzi strednou odbornou školou a zamestnávateľom,

to neplatí v prípade ak sa uplatní postup podľa § 16 ods. 7 písm. a) tohto zákona.

Učebná zmluva môže byť ukončená aj písomne z dôvodov podľa odseku 7 alebo 8 s výpovednou lehotou najmenej tri mesiace.

Zamestnávateľ môže ukončiť zmluvu iba ak žiak:

- a) stratil zdravotnú spôsobilosť na vykonávanie daného povolania

- b) nastúpil na výkon trestu odňatia slobody
- c) sústavne porušuje predpisy zamestnávateľa
- d) sa najmenej tri vyučovacie dni v priebehu školského roka nezúčastnil bez ospravedlnenia na odbornom vzdelávaní.

Žiak môže ukončiť zmluvu iba v prípade:

- a) stratil zdravotnú spôsobilosť na vykonávanie povolania
- b) zamestnávateľ sústavne porušuje svoje povinnosti, ktoré mu vyplývajú z učebnej zmluvy.

Ak nastane prípad, kde došlo k ukončeniu zmluvy, stredná odborná škola môže zabezpečiť žiakom v tom istom študijnom odbore duálne vzdelávanie u iného zmluvného zamestnávateľa.

Na Slovensku môže duálne vzdelávanie znamenať prostriedok ako efektívne prepojiť teóriu s praxou aby boli potreby trhu pokryté a aby sa zvyšovala zamestnanosť. Taktiež sa zlepšuje aj vzdelávací systém. Do systému duálneho vzdelávania je predovšetkým potrebné zapájať kľúčových zamestnávateľov a presvedčiť ich, že takýto systém vzdelávania môže prinášať množstvo výhod. Pre zamestnávateľov je motivujúce aj to, že sa samotný podnik podieľa na koncepte programu vzdelávania. Tým sa zvyšuje aj predpoklad vyššieho snaženia sa a udržiavania si ho. Aj keď sa na prvý pohľad zdá, že náklady spojené s duálnym vzdelávaním sú spočiatku vysoké, tak musíme povedať, že zamestnávateľovi sa to mnohonásobne vráti.

Študent počas štúdia už vytvára hodnotu pre podnik. Po ukončení štúdia získava podnik kvalifikovaného pracovníka, ktorý je pripravený hneď nastúpiť na pracovné miesto. Na základe toho, že absolvoval v podniku už praktické vzdelanie je jeho zaradenie sa do pracovného procesu oveľa jednoduchšie ako zaradenie sa človeka, ktorý má len teoretické poznatky.

Na Slovensku sa do potenciálnych pracovných síl investuje podpriemerne, čo sa týka krajín OECD, keďže ide o cca 5000 € na osobu. Preto by bolo vhodné aby sa stimulovalo zavádzanie duálneho vzdelávania na školách prostredníctvom verejného ale aj súkromného sektora.

Duálne vzdelávanie má na Slovensku potenciál zlepšovania situácie ako aj v ostatných krajinách EÚ.

Duálne vzdelávanie v podmienkach odborného praktického vyučovania

V súčasnej dobe sa vyvíja zo strany vlády, ministerstiev a vedenia krajov iniciatíva smerujúca na väčší rozvoj systému duálneho vzdelávania. Presadzuje sa tak úzke prepojenie všeobecného a odborného vzdelávania s praktickou prípravou žiaka u konkrétneho zamestnávateľa. Dôvodom je vyššia predpokladaná zamestnanosť, kvalifikovaní pracovníci a vyplnenie pracovného priestoru tam, kde tieto kvalifikované kádre chýbajú. Veľký dôraz sa kladie na zamestnávateľov a ich iniciatívy a z tohto dôvodu riadiace orgány prispôbujú a upravujú legislatívu tak, aby vyšli firmám vstupujúcim do duálneho systému v ústrety a skvalitnili praktické vyučovanie.

Udržať funkčný systém odborného duálneho vzdelávania je nutnosť zabezpečiť angažovanosť podnikov, ich dostatočného počtu s dobrou kvalitou vzdelávania. Pre toto zabezpečenie je potrebné zjednodušenie procesu certifikácie pre systém duálneho vzdelávania, nové, lepšie stimuly pre zamestnávateľov, možnosti vytvorenia spoločného pracoviska praktického vyučovania, normatívne financovanie škôl a ďalšie legislatívy od 1.9.2018 a to Zákonom 209 zo dňa 14. Júna 2018, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 61/2015 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave. Toto všetko umožňuje a vytvára nové predpoklady pre rozšírenie a skvalitnenie systému duálneho vzdelávania.

Veľmi dôležité sú benefity zamestnávateľa, kde sa na základe učebnej zmluvy znižuje základ dane, poskytuje príspevok na zabezpečenie praktického vyučovania a uplatňovanie daňových výdavkov. Doterajšie štúdie a analýzy dostatočne poukazujú, že odborné vzdelávanie zabezpečuje podnikom odborných zamestnancov, čím si podporujú prevádzkovú kontinuitu. Zvláštnymi vychovanými a vyškolenými pracovníkmi môžu lepšie a rýchlejšie zabezpečovať inovácie či už v oblasti nových technológií, alebo vo vyššej kvalite výrobkov. Oproti nákladom na vzdelanie, ktoré však terajšia úprava zákona, väčšinou upravuje ako daňové výdavky, ktoré si je možné uplatniť, stoja produktívne výkony žiakov počas celej doby výučby. Úžitok v rámci vzdelávania je podstatným určujúcim faktorom pre vzdelávacie ponuky zo strany podnikov. Úžitok pre podnik sa teda pri zhrnutí všetkých benefitov nedá kvalifikovať výlučne iba produktívnou prácou. Pri vstupe firmy do systému duálneho vzdelávania sa zamestnávateľovi výrazne skracuje doba dosiahnutia výkonu a efektivity práce absolventa školy na úroveň výkonu a efektivity práce zamestnancov s niekoľkoročnou praxou. Pre žiaka je dôležité, že si osvojuje pracovné návyky priamo vo výrobnom procese u zamestnávateľa, na jeho technologických zariadeniach a učí sa byť úzko spätý s pracovným prostredím a pracovným kolektívom. Z tohto vyplýva veľmi veľká pravdepodobnosť získania pracovnej

zmluvy zamestnávateľom. Pokiaľ nevznikne medzi vyučeným žiakom a vzdelávacím podnikom z nejakej príčiny zamestnanecký pomer, môžu prejsť vyučení, kvalifikovaní pracovníci do iných podnikov. Aj takáto „fluktuácia“ je možná pri slobodnom vzdelávacom systéme. Toto si uvedomujú podniky, ktoré investujú do vzdelávania, že vlastne pôsobia v prospech hospodárskych a profesijných odvetví, ktoré potrebujú kvalifikovaných, odborne vzdelaných absolventov. Sami to taktiež využívajú, že pre svoje potreby si zabezpečujú pracovné sily vyučené mimo podnik.

Pre každý študijný odbor je vypracovaný učebný plán a učebné osnovy, ktoré zodpovedajú vzorovým učebným plánom podľa vtedajšej legislatívy Zákona 61/2015 Z.z. Od 1.9.2018 sa však žiak môže v SDV vzdelávať podľa SKVP spracovaného podľa RUP aktuálneho ŠVP. VUP a VOP bude mať od 1.9.2019 odporúčací charakter. Žiaci prvého ročníka vykonávajú praktické vyučovanie na pracovisku praktického vyučovania v škole a takto sú spracované aj pracovné zmluvy o duálnom vzdelávaní so zamestnávateľom, kde sú dohodnuté všetky náležitosti zabezpečenia praktického vyučovania vrátane finančného. V ďalších ročníkoch sa praktické vyučovanie vykonáva v priestoroch zamestnávateľa podľa platnej legislatívy zákona 61/2015 Z.z. a od 1.8.2018 aj podľa novelizácie Zákona 61/2015 Z.z. – podľa Zákona 209 zo 14. júna 2018. V prvom ročníku sa teda praktické vyučovanie vykonáva v priestoroch školy kde sú vedení učiteľmi odbornej výchovy.

Vzdelanie inštruktorov u zamestnávateľov je stredoškolské s maturitou, výučný list a vykonaný kurz pre inštruktorov duálneho vzdelávania. V zmluve o duálnom vzdelávaní medzi školou a zamestnávateľom je počet a zoznam inštruktorov pod vedením, ktorých budú žiaci vykonávať praktické vyučovanie u zamestnávateľa. Klasifikáciu prospechu žiaka, ktorý vykonáva praktické vyučovanie pod vedením inštruktora, hodnotí na základe podkladov a ďalších informácií od inštruktora pedagogický zamestnanec školy. Pre spoluprácu so školou má škola určeného pedagogického pracovníka, ktorý koordinuje, klasifikuje a vykonáva kontroly a úzko spolupracuje s inštruktormi v jednotlivých firmách.

Rozsah praktického vyučovania vyjadrený celkovým počtom vyučovacích hodín praktického vyučovania vo forme odborného výcviku podľa učebného plánu školského vzdelávacieho programu:

Tabuľka. č. 1 Odborný výcvik žiakov

Ročník	Celkový počet vyučovacích hodín praktického vyučovania vo forme odborného výcviku *
1.ročník	495 h
2. ročník	577,5 h
3. ročník	577,5 h
4. ročník	525 h

**Pozn.: Skutočný rozsah zamestnávateľom poskytnutého praktického vyučovania za príslušný školský rok závisí od využitia kalendárnych týždňov jednotlivých vyučovacích mesiacov (sviatky, školské prázdniny).*

Praktické vyučovanie zamestnávateľ žiakovi poskytuje podľa rozvrhu vyučovacích hodín spracovaného školou v spolupráci so zamestnávateľom. Rozvrh vyučovacích hodín je zverejnený školou vo svojich priestoroch a na svojom webovom sídle. Rozvrh vyučovacích hodín obsahuje zaradenie a poradie vyučovacích predmetov na jednotlivé vyučovacie dni v kalendárnom týždni. Rozvrh vyučovacích hodín je rozpísaný na párny a nepárny kalendárny týždeň samostatne. Harmonogram striedania dní teoretického vyučovania a praktického vyučovania je uvedený v školskom vzdelávacom programe alebo v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti školy na príslušný školský rok.

Organizáciu praktického vyučovania a to začiatok a koniec vyučovacieho dňa praktického vyučovania a prestávky žiakov počas vyučovacieho dňa je určený zamestnávateľom vo vnútornom poriadku pracoviska praktického vyučovania v súlade s vyhláškou č. 65/2015 Z. z. o stredných školách v znení neskorších predpisov. Zamestnávateľ preukázateľne oboznamuje žiaka s vnútorným poriadkom pracoviska praktického vyučovania.

Zamestnávateľ poskytuje žiakovi na svoje náklady hmotné zabezpečenie žiaka podľa §26 Zákona a finančné zabezpečenie podľa § 27 Zákona v rozsahu:

Hmotné zabezpečenie žiaka:

- osobné ochranné pomôcky
- stravovanie v čase praktického vyučovania

Finančné zabezpečenie žiaka:

- podnikové štipendium
- odmena za produktivitu práce

Hmotné zabezpečenie a finančné zabezpečenie poskytuje zamestnávateľ spôsobom a za podmienok uvedených v internom predpise zamestnávateľa o ktorom sú preukázateľne oboznámení zákonní zástupcovia žiakov a žiaci.

3 Nové technológie v edukácii

Pri súčasne rýchlosti technologického rozvoja si vzdelávací sektor rozhodne nemôže dovoliť zaostávať. Veď budúcnosť prinášajúca nové technológie stojí práve na vzdelaných ľuďoch, ktorí ich vďaka svojmu talentu a skúsenostiam dokážu priviesť na svet. Preto treba nové technologické trendy čo najefektívnejšie zužitkovať vo vzdelávacom procese. Svet mimo triedy je totiž plný najnovších technológií a vzdelanie nemôže ostať zamrznuté v čase, ak chce v dnešnej dobe študenta úprimne zaujať. Pozrime sa teda v krátkosti na tri technológie skvele využiteľné na vzdelávacie účely.

3D TLAČIARNE

Pri technicky zameraných odboroch, ale aj architektúre, chémii, biológii a v mnohých ďalších oblastiach možno 3D tlačiarne skvele využiť pri vysvetľovaní i tréningu. Disponovať 3D tlačiarňou a s jej pomocou vytvoriť z nákresov a myšlienok behom pár minút hmatateľné objekty môže byť tým najväčším povzbudením kreativity študentov.



Obr. 1 3D tlačiarne (autor)

VIRTUÁLNA REALITA

Nasadiť si prilbu a dostávať v reálnom čase a v 3D formáte prostredníctvom virtuálnej reality informácie súvisiace s predmetom výučby môže radikálne zmeniť zážitok z vyučovania. Aj táto

technológia sa s vhodnými podkladmi dá využiť prakticky pri akomkoľvek predmete výučby.



Obr. 2 Virtuálna realita (autor)

LCD TABULE V budúcnosti by mohli úlohu tabúl i projektorov v triedach prebrať dotykové LCD obrazovky. Ide o ďalšiu technológiu zvyšujúcu interaktivitu. Vyučujúci môže na takúto tabuľu písať a prehrávať na nej videá i obrázky.



Obr. 3 LCD Tabule (autor)

Pri vytváraní nového modelu vysokoškolského vzdelávania sa musia brať do úvahy možnosti nových spôsobov, metód a foriem výučby o novej technológii vyučovania. Informačno-komunikačné technológie tu zohrávajú iba úlohu podporovateľa nového spôsobu vyučovania

menia doterajšiu formu, nie metodiku vyučovania. Ak by sa technológie odstránili, musí zostať kvalitná metodika vzdelávania. Nové technológie nie sú určené k tomu, aby len pomáhali zľahčiť, zautomatizovať a zlacniť to, čo učitelia už robia. Musia pomôcť pri zásadnej zmene doterajšieho vzdelávacieho procesu. Takáto zmena má na nové informačno komunikačné technológie dve požiadavky. Možnosť vytvorenia motivujúceho prostredia a dostupnosť k informáciám. Splnenie obidvoch požiadaviek umožní záujemcom o vzdelanie dostupné informácie premeniť na znalosti. Vytvorenie dostupných informácií a vytvorenie motivujúceho prostredia je úloha všetkých vzdelávacích pracovníkov, nielen učiteľov. Okrem výchovno-vzdelávacieho procesu by sa škola mala zamerať na vybavenie počítačmi a programami pre spracovávanie administratívnej, personálnej, mzdovej agendy a taktiež využívanie internetu i v práci nepedagogických zamestnancov.

V Belgicku sa nové technológie využívajú vo výučbe v stále väčšej miere a dekrétom z roku 1997 bol založený fond na podporu inštitúcií pri používaní otvoreného a dištančného vzdelávania. V Nemecku sa využívajú informačné technológie vo výučbe, vrátane inteligentných simulačných systémov a systémov riešiacich problémy, počítačových výukových aplikácií i televíznych a počítačových konferencií. Na francúzskych univerzitách sa nové technológie používajú málo, ale rozvíjajú sa v technických odboroch. Na írskych univerzitách sa viac využíva počítačová a multimediálna výučba v technických odboroch a v ekonomickom a jazykovom štúdiu. Vo švédskom vysokom školstve sa v posledných rokoch rozširujú výukové metódy využívajúce ako tradičné (video a audio záznamy), tak nové vzdelávacie technológie (počítačové a informačné siete) a zefektívňujú výučbu. V Anglicku bola založená v r. 2000 Univerzita pre priemysel, jedná sa o nový typ organizácie pre otvorené a dištančné vzdelávanie zamerané na jednotlivcov a podniky. Využíva moderné informačné a komunikačné technológie k sprostredkovaniu dostupnosti špičkových výukových produktov a služieb doma, na pracovisku i v celoštátnej sieti študijných stredísk. V Nórsku je väčšina výučby nových technických programov založená na používaní počítačov a moderných technológií a vo všetkých vysokoškolských kurzoch sa vo zvýšenej miere využíva internet.

Vlastnú premenu musí však uskutočniť študent vlastnou prácou. V súčasnosti je splnená z časti len jedna, technologicky ľahšie zvládnuteľná požiadavka, dostupnosť informácií. Požiadavka motivujúceho prostredia je oveľa náročnejšia. Nie je len otázkou technickou, ale aj sociálnou. Dôležité je oceňovanie znalostí a vzdelania v spoločnosti, celková spoločenská klíma. Jej vytvorenie vyžaduje od vzdelávacích pracovníkov prechod od inštruktívneho spôsobu vyučovania ku konštruktívnemu, navyiac s využitím informačno-komunikačných technológií. Je

to trend, ktorý sa dnes objavuje v mnohých článkoch o zmenách vo vzdelávaní prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, buď pod názvom e-learning alebo Web Based Education. Nemožno ho však považovať za jedinú kategóriu vyučovacej teórie v elektronickej podpore vzdelávania. Nemožno vyšpecifikovať jednu najlepšiu vyučovaciu teóriu, pretože každá má určitú hodnotu pre praktické použitie. Tak, ako u študentov sa hovorí o štýloch učenia, tak sa u učiteľov hovorí o vyučovacom štýle učiteľa, ktorý je relatívne stály a predstavuje svojbytný postup ktorým učiteľ vyučuje. Vyučovací štýl vychádza z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť a rozvíja sa spolupôsobením vonkajších a vnútorných faktorov.

Základom je kognitívny štýl učiteľa, ďalej jeho poňatie výuky, spôsoby riešenia pedagogických situácií a s tým súvisiaca vrstva pedagogických vedomostí, zručností a skúseností. Posledná vrstva naznačuje cestu pre zmenu vyučovacieho štýlu. Ich zdôraznenie má byť dôvodom k tomu, aby sa vyučovacími teóriami – didaktikou nezaoberali iba teoretici učenia, ale aby sa stali súčasťou učenia všetkých učiteľov, ktorých úlohou je v súčasnosti zmena existujúceho spôsobu vyučovania. Nájsť a uplatniť v pedagogickej praxi takú teóriu vyučovania, aby sa študenti naučili čo najviac, je nová úloha dnešných a budúcich učiteľov.

Úloha inštitucionálneho výskumu, dnes v tejto oblasti málo riešená, je základom pre možnosti rozvoja ľudských a materiálnych zdrojov v oblasti vzdelávania. Podľa novej filozofie a novej technológie vzdelávanie realizujú vzdelávací pracovníci. Tí doteraz uskutočňovali vzdelávací proces vo vzdelávacích inštitúciách, ktoré majú tradíciu a sú spoločensky uznávané. Existujúci systém vzdelávania budovaný niekoľko desaťročí je veľmi silný. Zmena nebude jednoduchá. Bude vyžadovať systémový prístup v rozvoji ľudských aj materiálnych zdrojov. (autor)

Doterajšie úlohy sa menia a vytvárajú sa iné kategórie vzdelávacích pracovníkov. Pribúdajú najmä úlohy spojené s elektronickou podporou vzdelávacieho procesu, ale mení sa výrazne aj funkcia učiteľa. Ten sa stáva viac poradcom študenta, ako interpretátorom vedomostí. Študentovi pomáha dosiahnuť potrebné znalostné štandardy pre úspešné absolvovanie zvoleného štúdia. Pretože sa predpokladá vo veľkej miere získavanie informácií z elektronických zdrojov, výrazne sa posilňuje kategória tvorcov informačných obsahov spracovaných v podobe multimediálnych kurzov. Pre profesionálne využitie je však potrebné profesionálne spracovanie kurzov. To nemôže byť vedľajšia úloha učiteľov. Informačný obsah, metodika vyučovania, spracovanie scenára vyžadujú samostatnú kategóriu tvorcov, ktorí budú úzko spolupracovať s technickými realizátormi.

Zodpovednosť študenta za vzdelanie Jednou z najvýraznejších zmien v novom systéme vzdelávania je presun zodpovednosti za vzdelanie na samotného študenta. Na takýto spôsob práce nie sú študenti pripravení ani po "skúške dospelosti" - maturite. Preto zvlášť na vysokých školách treba na začiatku štúdia venovať zvýšenú pozornosť vysvetleniu nového spôsobu práce a nových pomôcok, ktoré majú študenti k dispozícii. Samozrejme, aj keď sa hovorí o e-vzdelávaní, nemyslí sa tým, že študent nevstane od počítača. Sociálna úloha vzájomného styku medzi študentmi a osobný styk s učiteľom je neodmysliteľnou súčasťou každého vzdelávania. Je len otázkou miery, aká časť vzdelávania sa prezentuje osobne a aká časť elektronickou formou. Tu sa musí brať do úvahy charakter vyučovanej látky, možnosti študentov využívať službu e-vzdelávania a iné. Niektoré vzdelávacie kurzy nevyžadujú komunikáciu učiteľa so študentom face to face, iné sa bez takejto formy nezaobídu. Čo však platí pre všetky kurzy, je overovanie si vedomostí formou počítačových testov. Správne pripravené testy overovania vedomostí sú silným motivačným nástrojom pre študentov a zároveň veľmi pozitívne menia vzťah učiteľa a študenta. Učiteľ sa stáva pre študenta pomocníkom pre správne vykonanie testu a nie nepriateľom, ktorý zisťuje jeho vedomostné nedostatky. Pre správne využívanie informačno-komunikačných technológií sú potrebné ich základné znalosti, ako aj znalosti podporných špecializovaných služieb vzdelávania.(autor)

4 Inovačný proces v edukácii

Edukácia je v ostatných rokoch predmetom sústredenej pozornosti celej spoločnosti. Sme svedkami skôr kritických hlasov, ako hlasov, ktoré by chválili jej realizačnú stránku, resp. reálne vyučovanie v školách, výsledkom čoho nie sú optimálne ani jej výsledky. V plejáde uvedených pohľadov najčastejšie rezonujú pohľady o nedostatočnej inovácii, modernizácii edukácie. Nestaviame sa do role arbitrov týchto a podobných názorov, prikláňame sa k tým, ktoré hovoria, že inovácii v školách by mohlo byť oveľa viac.

Aká by mala byť edukácia? Čo by mala mať na zreteli? Na čo by sa mala sústredovať?

Uvedené otázky opisujeme v troch názorových prístupoch:

Prvý prístup akcentuje napr.:

- rozvíjať dieťa z jeho vnútra, nie tlakom z vonka,
- uspokojovať jeho potreby, nie nútiť ho do života dospelých,
- podporovať jeho spontaneitu, nenútiť ho do činnosti podľa našej metodiky,
- rozvíjať jeho vlastné skúsenosti, nielen učiť ho osvojovať si sprostredkúvané učivo,
- udržiavať disciplínu žiakov nie prinucovaním, ale činnosťou, ktorá žiaka zaujíma.

Druhý prístup akcentuje napr.:

- dieťa je špecifická osobnosť,
- mobilizovať aktivitu dieťaťa, resp. žiaka,
- vychádzať z poznania a záujmov žiaka,
- zaujať dieťa, žiaka výučbou,
- vytvoriť z triedy spoločnosť pre dieťa,
- rozvíjať u dieťaťa tvorivosť,
- rešpektovať individualitu dieťaťa a pod.

Tretí prístup akcentuje napr.:

- dbať na prepojenie školy so životom,
- umožniť aktívne konštruovať poznanie žiakov na základe vlastných skúseností, aktivít, ale aj chýb,
- vytvárať priestor vo vyučovaní na rozvoj tvorivosti, kritického myslenia a ďalších sociálnych zručností,

- koncipovať zmysluplný obsah aj podporou účelných spôsobov, foriem a metód vzdelávania i celkovou zmenou klímy školy,
- využívať individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup ako základný pilier, v centre ktorého stojí učitelia, jeho osobný potenciál a vzdelávacie potreby.

V čom spočíva modernizácia a inovácia edukácie ?

Ak hovoríme o uvedených pojmoch a riešime ich v rôznych štúdiách, publikáciách, na konferenciách, aj v ďalšom vzdelávaní učiteľov, najčastejšie akcentujeme využívanie publikácií, ktoré prinášajú **nové podnety pre edukačnú prax**.

Ak by sme z tohto zorného uhla posudzovali a očakávali zlepšenie edukačnej praxe, potom by nemal byť žiadny problém.

Problém nespočíva v tom, že by sme nemali možnosť čerpania nových pohľadov a možností naozaj kvalitne a moderne učiť. Pri kritike vyučovania a výsledkov zvykneme konštatovať, že **hlavnou príčinou problémov je, že škola a práca učiteľov zotrúva na tzv. klasickom tradičnom vyučovaní**.

V literatúre možno nájsť veľa pohľadov o tom, čo je tradičné vyučovanie. Je to vyučovanie, v ktorom:

- je viac aktívny učiteľ ako žiaci;
- žiak počúva vysvetľovanie učiva učiteľom;
- žiak pracuje podľa pokynov učiteľa a pod.

Pojmy **inovatívne prístupy, inovatívne vyučovanie, inovatívna pedagogika** nemajú presné vymedzenie alebo definovanie. V inovatívnych prístupoch sa zdôrazňuje potreba zmeniť systém vzdelávania a pojem **inovatívny** je zastrešujúcim pojmom zmien v edukácii, ktoré silnejú od konca 20. storočia. Pripomenieme len niektoré vybrané aspekty, ktoré sa s týmto spájajú.

Moderná edukácia do centra stavia žiaka. **Tradičné vyučovanie** nemôže do dôsledkov plniť tieto požiadavky. Jeho podstata spočíva v tom, že sa:

- orientuje predovšetkým na pamäťové učenie sa žiaka,

- málo pozornosti sa zameriava na rozvoj kognitívnej stránky jeho osobnosti,
- menej dbá na význam emocionalitu vo vyučovaní ako významnej stránky motivácie, ale aj ako mimoriadne dôležitého „dopingu“ vyučovania,
- nedoceňuje sa konštruktivistický prístup v procese získavania vedomostí a pod.

Napriek tomu sa v reálnej praxi stretávame s herbartovským modelom vyučovania v postupnosti činností: **jasnosť, asociácia, systém, metóda**. Uvedené stupne sú charakterizované ako formálne, pretože učiteľ je zodpovedný za ich navodzovanie v procese učenia sa, za ich plnenie. Aj v novších koncepciách vyučovania musíme mať na zreteli, napr. asociáciu. K nej žiak ale dospeje vlastnou činnosťou, s podporou učiteľa.

Rovnako systém je samozrejmosťou, lenže **žiak v modernom vyučovaní si vedomosti zaraďuje do svojho systému vedomostí** nielen ich jednoduchým opakovaním, ale napr. rôznymi **konštruktivistickými prístupmi**. Odborná literatúra ponúka množstvo vysvetlení, odporúčaní, námetov, vyučovacích koncepcií, ktorými možno inhibovať tradičné vyučovanie a nahradiť ho novými, skutočne efektívnejšími metódami a formami edukačnej práce.

Ktoré prístupy sú pre žiakov efektívnejšie, zaujímavejšie, pútavejšie a ktoré prispievajú aj k trvácnosti vedomostí, ponechávame na úvahu čitateľa. Rovnako aj odpoveď na otázku, ktorý prístup je náročnejší na prípravu učiteľa. V reálnom zamyslení sa a hodnotení načrtnutých prístupov je aj odpoveď, prečo máme v našich školách menej tvorivých vyučovacích prístupov. Literatúra opisuje stovky rôznych vyučovacích metód, desiatky rôznych teórií, námetov, ktoré sa menej uplatňujú a využívajú v reálnej edukačnej praxi.(autor)

- Uvedené požiadavky sú podrobne rozpracované v jednotlivých koncepciách vyučovania, napr. **problémové, skupinové, tímové, diferencované, angažované, zážitkové učenie, situačné vyučovanie**.
- V mnohých teóriách sú rozpracované požiadavky na vyučovanie, napr. **kognitivismus, konštruktivismus, tvorivé vyučovanie, sociálne učenie, psychodidaktické prístupy k vyučovaniu, neurovedné prístupy, kritické myslenie ako prínos pre vyučovanie atď**.

Realita je taká, že stále uprednostňujeme tradičné vyučovanie, ktoré už viac stáročí dokazuje, že vie zabezpečiť vytváranie nových vedomostí žiakov, nie je mimoriadne náročné na prípravu a realizáciu zo strany učiteľa a pod. Ukazuje sa, že čím ďalej, tým menej je vyhovujúce, pretože nevenuje pozornosť rozvoju žiakov, nerešpektuje ich osobitosti a nepripravuje ich pre život tak, ako by bolo žiaduce.

Poľský pedagóg S. Dylak, 2017 s.67) je dokonca toho názoru, že „Klasická škola je v agónii..., nepretrvá ako vzdelávacia inštitúcia, ak nezmení svoj prístup ku vzdelávaniu“. Je to myšlienka nielen hodná zamyslenia, ale aj myšlienka, ktorá by nás mala primäť k tomu, aby sme čo najskôr otočili kormidlo smerovania ku skutočne tvorivej škole. Vo všetkých krajinách možno pozorovať veľké úsilie meniť edukáciu tak, aby bola lepšia, ako je v súčasnosti, pretože sa objavujú disproporcie medzi požiadavkami spoločnosti a tým, ako pripravených žiakov vysiela škola do života.

Požiadavky na inovatívneho učiteľa

Z vyššie uvedeného vyplynulo porovnanie **tradičného a klasického v edukácii**. Načrtli sme, že napriek bohatstvu literatúry a prípravy na tvorivú prácu (v príprave budúcich učiteľov a učiteľov v ďalšom vzdelávaní) nie je úroveň modernizácie a inovácie taká, aká by mohla byť. Pre zlepšenie edukácie treba viac zmien, napr. *premyslené a nie náhodné systémové zmeny v školstve, počnúc obsahom vzdelávania, docenenie vzdelávania ako mimoriadnej hodnoty národa, zdokonalenie a najmä docenenie procesov edukácie v každodennej praxi*.

Ak vychádzame z reality súčasného vzdelávania, konštatujeme, že v zásade nie sú problémy v tom, že by učitelia nemali vedomosti o inováciách. Problém vnímame v nedostatočnej angažovanosti a v záujme o prekonanie zaužívaného.

Autori Cox, J. (2019, s.18), Göppel, R. (2013, s.78), Schreder, G., Brömer, B. (2009, s.91) akcentujú kompetencie, ktoré prispievajú k tomu, aby bol učiteľ inovatívny, napr.:

Prispôsobenie sa učiteľa novým požiadavkám

Veľmi často zdôrazňujeme, že svet sa mení, menia sa požiadavky na pracovné zručnosti. Ak chce človek uspieť, musí sa prispôbiť novému. To v plnej miere platí aj pre prácu učiteľa - musí pracovať s novými metódami a formami práce. Ide o to chcieť a mať záujem, napr. nedávne online vyučovanie.

Učiteľ musí dôverovať sebe a aj žiakom

Zdravo sebavedomý človek si musí dôverovať, musí byť presvedčený o tom, že dokáže viac a že dokáže zvládnuť aj nové požiadavky. Zdravé sebavedomie je inšpiratívne a motivujúce aj pre kolegov.

Dobrý učiteľ sa neustále vzdeláva

Treba uviesť, že práca učiteľa musí byť spojená s neustálym sebvzdelávaním, záleží na učiteľovi, či chce byť inovatívnym učiteľom, či chce držať krok s dobou. Z hľadiska pohľadu na dnešných žiakov (rozhladení, cestujúci, ovládajúci cudzie jazyky, veľmi šikovne využívajúci IT a pod.) bude učiteľ efektívny a úspešný iba vtedy, ak sa bude so záujmom sebvzdelávať.

Nápaditosť a tvorivosť učiteľa

Učiteľovi nemožno predpísať, aby bol nápaditý a tvorivý, ale len taký učiteľ dokáže zaujať žiakov a dobre ich učiť. Variácií nápaditosti a tvorivosti je nespočetné množstvo, záleží len na učiteľovi, ako dokáže vzbudiť záujem žiakov o poznávanie, spojiť učivo stanovené štátnym alebo školským vzdelávacím programom so záujmami žiakov, ako dokáže motivovať žiakov a pod.

Vedenie a usmerňovanie žiakov

Dobrý učiteľ nemá problémy so žiakmi. Diagnostikou ich každý deň poznáva, overuje si pôsobenie na nich a tomu prispôsobuje svoje činnosti. Uvedomuje si, že je neformálnym a reálnym vzorom pre činnosti žiakov. Svojou osobnosťou a prístupom k edukácii vytvára podmienky pre ich úspešnosť. Majme na zreteli, že **vášeň pre predmet a zaujatie predmetom sú dobrým učiteľom „prenositelné“ aj na žiakov.**

Dobrá a premyslená organizácia práce

Inovovať sa nedá zo dňa na deň. Treba postupnú prípravu učiteľa, žiakov a následné zotrvávanie na inováciách, napr. vytváranie efektívneho učebného prostredia (spolupráca žiakov, využívanie nápadov žiakov, rôzne obmeny vyučovania a pod.).

Inovatívne v realite

Znamená byť neustále odhodlaný púšťať sa do nového, skúšať nezaužívané, overovať nové metódy, prácu s IKT a pod. Inovácie neplatia len pre učiteľa, ale aj pre žiakov. Treba im

vytvárať priestor pre nápaditosť, bohatú komunikáciu s učiteľom, so spolužiakmi, dať im možnosť realitu sveta prenášať do obsahu učiva a pod. Nejde tu len o to, aby vyučovanie bolo zaujímavé, ale aj o to, že žiakov učíme poznávať svet otvorenými očami, vedíme ich k poznávaniu toho, čo im pri tradičnom vyučovaní ostáva skryté, vedíme ich k odhodlaniu poznávať a učiť sa na chybách a omyloch, učíme ich spolupráci a angažovanosti.

Vyučovanie v súvislostiach

Uvedenú požiadavku pedagogika a didaktika charakterizovali a zdôrazňovali ako využívanie medzipredmetových vzťahov. Interdisciplinárnosť je súčasťou nášho života. To má dopad na edukáciu a aj jej organizáciu. V neposlednom rade možno hovoriť o holistickom význame edukácie, ktorý zdôrazňuje „...celosťnosť rozvoja osobnosti v jej vzťahoch k sebe, k ľuďom a k svetu, jej stránky kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej, akcentuje komplementaritu procesov personalizácie a socializácie, slobody a zodpovednosti, procesov vzdelávania, vychovávaní a vycvičovania“ (Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., Babiaková, S., 2013, s. 22.).

Učiteľ musí byť tímový partner

Platí to pre vyučovanie v triede, v ktorej je učiteľ partnerom žiakov a v tomto partnerstve učiteľ a žiaci vzájomne spolupracujú, ale platí to aj pre život a prácu učiteľa v kolektíve. Učitelia musia spolupracovať vo všetkých oblastiach, aby sa ich práca a prístupy k žiakom diametrálne neodlišovali prístupom k vyučovaniu, ale aj požiadavkami na žiakov. To prispieva k pohode a k istej vyrovnanej emocionalite žiakov, ktorí potom ľahšie zvládajú edukačné požiadavky.

Učiteľ sa musí zbaviť myslenia, že na otázku je len jedna správna odpoveď

Takéto myslenie je hrobárom aktivity a kreativity žiakov. Naopak, hľadanie originálnych riešení, schopnosť vidieť úlohu z viacerých stránok, učenie sa na vlastnej chybe, netradičné prístupy k úlohám a pod., patrí k tomu, čo robí školu a vyučovanie pre žiakov nie nudnou, ale zaujímavou.

Inovatívny učiteľ sústavne motivuje a inšpiruje – nielen motivačné metódy, vysvetľovanie, príkazy a pokyny sú tou najlepšou motiváciou. Využívanie názorov a skúseností žiakov je často cennejšie ako výklad učiteľa.

Uvedenými pripomenutiami zdôrazňujeme, že inovatívne a modernizačné prístupy k edukácii **nespočívajú len v tom, že pracujeme s tzv. novými koncepciami** (napokon,

mnohé z nich sú staršie, ako si myslíme, napr. projektové vyučovanie, problémové vyučovanie). Využitie modernej koncepcie vyučovania samo o sebe nemusí byť prínosom pre inováciu vyučovania. Modernosť nespočíva len v jej zaradení do vyučovania, ale v tom, ako sa viaže na obsah učiva, v tom ako budú využité činnosti žiakov, aká bude motivácia žiakov, ako prispeje k rozvoju ich samostatnosti a tvorivosti atď.

Tradičné vyučovanie a možnosti jeho inovácií

Ak by sme nad tradičným vyučovaním „*lámali palicu*“, nebol by to ten najsprávnejší prístup. Desiatky a stovky rokov bolo prevládajúcim vyučovaním, v súčasnosti sa hojne využíva a splnilo svoju úlohu. S rastom poznatkov o edukácii a učení sa žiaka, s prudkým rastom poznatkov ľudstva, ale aj s rastom nárokov na človeka, ktorý prichádza zo školy do života, sa požiadavky na edukáciu zvyšujú. Dochádza k hľadaniu edukácie, ktorá je efektívna, ktorá vo vymedzenom časovom horizonte pripraví človeka na život. Preto sa aj tradičná edukácia postupne obohacovala a aj postupne mierne inovovala vo viacerých oblastiach, napr. *rozvoj vyučovacích metód, obohacovanie vyučovacích zásad, diferencované prístupy k žiakom*. Aj tá najbežnejšia a veľmi klasická a zaužívaná vyučovacia metóda, napr. vysvetľovanie, sa dá inovovať.

Príklad: Inovácia vysvetľovania

- ***Vysvetľovanie v tradičnom vyučovaní:***

Žiaci sedia a počúvajú učiteľa.

- ***Vysvetľovanie v inovatívnom vyučovaní:***

- *Vysvetľovanie učiva má problémový charakter.*
- *Žiaci majú niečo zistiť, odhaliť, porovnať.*
- *Učiteľ síce vysvetľuje učivo, ale žiaci vysvetľovanie dopĺňajú o svoje pohľady, k vysvetľovaniu formulujú otázky pre spolužiakov atď.*

Nápaditosť a tvorivosť učiteľa môže byť inovatívna aj v tradičnom vyučovaní. Aj v začiatkoch využívania výpočtovej techniky žiaci s ňou pracovali neraz formálne, bez spájania učiva so životom, encyklopedicky, napr. „...*všetko je na webe*.“ PowerPoint bol modernou technikou pre učiteľov a pod. Dnes sa žiaci primerane veku učia programovať, naučili sa vyhľadávať informácie a práca s interaktívnou tabuľou je pre nich samozrejmosťou. Zmodernizovali sme moderné.

Modernosť edukácie si spájame s niečím novým, napr.:

- s novou IKT technikou,
- s alternatívnymi prístupmi k edukácii, napr.: *integrované tematické vyučovanie, waldorfská pedagogika, montessoriovská pedagogika, prvky pedagogiky C. Freineta;*
- s novými koncepciami vyučovania, napr. *projektové vyučovanie, tímové vyučovanie* atď. Menej alebo vôbec sa nevyužíva napr. *blokové alebo epochové vyučovanie, tímové vyučovanie*, pretože tieto prístupy už výraznejšie zasahujú do organizácie práce v škole.

Ak sa hlbšie zamyslíme nad inovatívnosťou edukácie pridáme k záveru, že je to vyučovanie na vyššej úrovni, ktoré sa usiluje naplniť to, čo sa zdôrazňuje desaťročia a všetka inovácia je odvodená z poznatkov o doterajšom vyučovaní. Sú pre ňu charakteristické pojmy, napr. *rešpektovanie žiaka, žiak ako významný subjekt, aktivita a tvorivosť žiaka, konštruktivistické vyučovanie a učenie, metódy a koncepcie vyučovania, ktoré vedú žiaka k poznávaniu vlastnou činnosťou*. Veľa z uvedeného sa dá realizovať aj v tradičnom vyučovaní. Nezdráhame sa vyjadriť, že aj klasické vyučovanie môže byť inovatívne. Môžu byť v ňom využité aktivizujúce metódy, vytvorený priestor pre názory žiakov a pod. Isté je, že inovatívne koncepcie ponúkajú viac priestoru pre využívanie takýchto prístupov.

V neposlednom rade vyjadríme myšlienku, že inovácia nespočíva vo využívaní techniky, pomôcok, nových učebníc a pod. To sú len vonkajšie prostriedky, ktoré ponúkajú a môžu nabádať k tvorivej práci učiteľa a žiakov.

Rozhodne zastávame stanovisko, že inovačné prístupy vychádzajú zo záujmu učiteľa, z toho ako mu záleží na svojich žiakoch, z toho či má záujem „*každý deň učiť lepšie ako včera*“.

Dávnejšie sme kdesi čítali, že inovácie vo vzdelávaní spočívajú „*vo filozofii učiteľa – buď má alebo nemá záujem učiť tvorivo*“. Stotožňujeme sa s uvedeným pohľadom a hoci niekedy našu edukáciu aj kritizujeme, sme presvedčení, že v radoch škôl máme učiteľov s *filozofiou záujmu*. Pripomeňme aspoň niektoré prístupy, ktoré mimoriadne súvisia s inováciami.

Do inovácií v edukácii patrí aj pôsobenie učiteľa na žiakov. Inovatívne je, ak:

- žiaci vyučovacie hodiny hodnotia ako veľmi dobré, keď prispeli ku kognitívnemu rozvoju žiaka,
- učiteľ učí tak, že okrem kognície prežívajú žiaci aj emocionalitu, majú zážitky z edukácie a učia sa so záujmom,
- práca učiteľa je úzko spätá so všetkými jeho predchádzajúcimi, ale aj nasledujúcimi činnosťami,
- učiteľ dokáže sústavne inšpirovať žiakov využívajúc pritom rôzne vyučovacie metódy, bádanie a experimentovanie žiakov,
- učiteľ vie priebežne diagnostikovať úroveň každého žiaka, jeho aktuálny stav, vie mu poskytnúť pomoc a rady pri jeho ťažkostiach,
- sa učiteľ riadi myslením, že žiaden žiak nesmie zaostať, preto sa každému žiakovi venuje s patričnou pedagogickou a didaktickou starostlivosťou,
- učiteľ dbá na pozitívnu a stimulujúcu učebnú atmosféru, pretože je nielen motivujúca, ale pomáha prekonávať problémy a strach z chýb,
- učiteľ pristupuje k žiakom s pochopením a úctou, má záujem na rozvoji všetkých žiakov, potom je pre nich autentickou osobnosťou s rešpektovaním jeho spravodlivého prístupu,
- sa usiluje o to, aby sa žiaci učili so záujmom, preto pripisuje význam sebareflexii a vedie aj žiakov k tomu, aby sa zamýšľali nad svojimi činnosťami, výsledkami,
- učiteľ prikladá význam metakognícii, ktorá je pre učenie sa žiaka veľmi dôležitá, žiakom to pomáha k tomu, aby sa učili, ako poznávať a učiť sa nové, ako rozvíjať svoju tvorivosť a schopnosti vedieť riešiť problémy.

„Inteligencia, je schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty, ktoré sa považujú za hodnotné v jednej alebo viacerých kultúrach“ (podľa Petláka, 2003).

5 Inteligencia a učebné štýly

Do širokého intervalu inteligencie sa všeobecne zaraďuje:

- súdnosť, pohotové a presné vyjadrovanie,
- pohotové a presné vybavovanie z pamäti,
- pružné, rýchle a správne myslenie,
- schopnosť účelne jednať,
- schopnosť vyrovnávať sa životnými problémami,
- všeobecná adaptačná schopnosť (Nakonečný, 1995).

J. Průcha (1997) hovorí o troch základných otázkach problematiky inteligencie v súčasnom výchovno-vzdelávacom procese:

- ako inteligencia uľahčuje alebo brzdí prístup ku vzdelávaniu,
- či je vrodená alebo sa môže zdokonaľovať prostredníctvom školského vzdelávania,
- či je inteligencia závislá na sociálnych, resp. etnických rozdieloch a či školské vzdelávanie má reagovať na prípadné rozdiely.

H. Gardner na základe dlhoročného výskumu inteligencie tvrdí, že existuje viac rôznych druhov inteligencie, ktorými v rôznej dominancii disponuje každý človek.

- **lingvistická inteligencia** – dobré rečové schopnosti, ľahkosť v písaní a čítaní, žiaci bez problémov tvoria text, učia sa opakovaním slovných spojení;
- **logicko-matematická inteligencia** – rýchle riešenie matematických úloh, žiaci vo všetkom hľadajú usporiadaný systém;
- **hudobná inteligencia** – dobrý sluch, rytmus, žiaci sa ľahko naučia hrať na hudobný nástroj, ľahko si osvojujú zhudobnené texty;
- **vizuálno-priestorová inteligencia** – dobrá predstavivosť a priestorová orientácia, žiaci si ľahko zapamätajú všetko spojené s obrazom;
- **pohybová inteligencia** – manuálna zručnosť, zvládnutie fyzicky náročných úloh, žiaci zvládajú všetko spojené s pohybom;
- **sociálna inteligencia** – výborná orientácia v medziľudských vzťahoch, silná empatia, žiaci sa radi učia v skupinách cestou diskusie;

- **osobná inteligencia** – sebadôvera, samostatnosť, nezávislosť, žiaci pri učení uprednostňujú individuálnu činnosť spojenú s emocionálnym zážitkom.

Gardner ostro kritizuje súčasnú školu, preferujúcu prvý a druhý druh inteligencie, apeluje na rešpektovanie individuálnych predpokladov žiakov, determinovaných rôznou inteligenciou a rôznymi učebnými štýlmi žiakov.

„Dôverujme svojim pocitom a berme na seba riziko nových zážitkov. Venujme sa práci na zabezpečovaní učebných spoločenstiev, ktoré deti milujú a ktoré sú pre dospelých také obohacujúce. Ak chceme ten cieľ dosiahnuť, musíme urobiť krok vzad a dôverovať našim žiakom a sebe samým a musíme si dať slobodu učiť sa.“

C. R. Rogers, H. J. Freiberg

Učebné štýly

Problematika učebných štýlov je pomerne nová, z čoho vyplýva značná terminologická nejasnosť a nejednotnosť nielen v našej, ale i zahraničnej literatúre. V zhode s Turekom (2002), vychádzame pri definícii učebného štýlu z pojmov kognícia verzus učenie, resp kognitívny štýl verzus učebný štýl.

Ak sa človek niečo učí:

- V prvom rade to musí vnímať, chápať, zapamätať si ...
⇒ **kognitívna stránka učenia;**
- Ďalej sa musí chcieť učiť ...
⇒ **motivačná stránka učenia;**
- Musí mať dostatočnú výdrž sa učiť ...
⇒ **konatívna (vôľová) stránka učenia;**
- Musí mať adekvátne podmienky pre učenie (kto ho učí, s kým sa učí) ...
⇒ **sociálna stránka učenia.**

Z vyššie uvedeného vyplýva, že pojem učenie je širší ako pojem kognícia, rovnako pojem učebný štýl je širší ako pojem kognitívny štýl.

Kognitívny štýl je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko sa mení a je len v minimálnej miere viazaný na obsah.

Učebný štýl je súhrn postupov, ktoré jedinec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje (Turek, 2002).

Pedagogický slovník vymedzuje štýl učenia sa takto:

„Postupy pri učení sa, ktoré jedinec používa v určitom období svojho života vo väčšine situácií pedagogického typu. Sú do istej miery nezávislé na obsahu učenia sa. Vznikajú na vrozenom základe (kognitívny štýl) a rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Štýl učenia sa zahŕňa mnoho zložiek, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a podmieňujú. Človek sa nad svojimi štýlmi učenia sa väčšinou nezamýšľa, systematicky ich neanalyzuje, a teda sa ani nepokúša ovplyvniť ich kvalitu. Berie ich ako samozrejmu a nemennú súčasť osobnosti. Učebné štýly však možno nielen **diagnostikovať**, ale aj **meniť vlastným úsilím**, resp. s pomocou sociálneho okolia (učitelia, spolužiaci, rodičia a pod.).

Učebné štýly možno charakterizovať ako svojbytné postupy pri učení, ktoré:

- Vznikajú na vrozenom základe
- Majú charakter metastratégie pri učení
- Uplatňujú sa v určitom období života
- Čiastočne závisia na učive a teda i na predmete
- Vedú k výsledkom určitého typu (zapamätanie vedomostí alebo porozumenie so systémom)
- Rozvíjajú sa spolupôsobením vonkajších podmienok, dajú sa do určitej miery ovplyvňovať a meniť (Müllerová, Šikulová, 2001).

Čo autor, to odlišná definícia. Napriek tomu je možné vysledovať niekoľko smerov, zaoberajúcich sa učením z rôznych uhlov pohľadu. Obsažnejšie delenie predstavujú dve skupiny. Ide o S-R teórie, tzv. exogénne a kognitívne alebo endogénne teórie. Citlivejšie delenie predstavujú štyri kategórie:

- Podtrieda vychádzajúca z behavioristickej školy, ktorej zakladateľ Watson za jediné skúmateľné považuje chovanie a nie prežívanie. Učenie podľa neho závisí iba od prostredia. Osobnostné charakteristiky jedinca ho v žiadnom smere neovplyvňujú.
- Gestalisti akcentujú význam celku. Koncentrujú sa viac na vnímanie, myslenie, zmysel učenia a samotné chovanie ustupuje do úzadia.
- V tretej skupine figurujú autori Miller a Dollard, ktorí zistili, že pozorované, aby bolo zapamätané, musí byť napodobnené. Bandura pridáva k faktorom osobnosti, vnútorným psychickým procesom a prostrediu navyše aj sociálny kontext. Hovorí tiež, že človek sa môže učiť pozorovaním aj bez napodobňovania, na základe vzorov, schém, symbolov, ktoré porovnáva so svojím chovaním.
- Posledná humanistická vetva vidí učenie predovšetkým na pozadí osobnostného rastu. Jej najznámejšími predstaviteľmi sú Maslow a Rogers (Řehulková, 2004).

Samotný pojem štýl predstavuje pravidelnosť v spôsobe a forme ľudskej aktivity. Inak povedané, je to individuálne organizovanie a riadenie psychických procesov.

Ako prvý použil tento pojem Thelen v roku 1957. Štýl učenia je odborný pojem bez hodnotiaceho odtieňa, je pojmovo neutrálny. Ak je použitý vhodne, uľahčuje uchopenie problematiky, avšak na druhej strane môže spôsobovať komplikácie, ak je použitý neprimerane alebo prehnane (Guild, 1994, cit. podľa Mareš, 1998).

Štýly učenia majú vrozenú (kognitívny štýl) a naučenú zložku. Človek prichádza na svet so súborom daností, s istými limitmi pre poznávanie a učenie. Nechápu sa ako nekompromisne biologicky naprogramované a len vekom zrejúce. Ide o „naladenie“ voči rôznym typom podnetov, ktoré upútajú našu pozornosť skôr ako iné. Genetické založenie sa realizuje iba ak prostredie poskytne vhodné podmienky na jeho vyjadrenie. Hrabal (1989) píše, že na základe osobnostných daností a vplyvu učenia si žiak vytvára veľmi všeobecný program, procesuálnu dispozíciu, ktorá spôsobuje, že k rôznym typom situácií pristupuje pre neho charakteristickým a vždy podobným spôsobom.

Maňák a Švec (2003) definujú štýl učenia ako subjektom preferovaný spôsob činnosti. Postulujú tieto jeho všeobecné znaky :

- má svojbytné motivačné zameranie, cieľ, štruktúru, postupnosť, hĺbku a pružnosť prispôsobovania sa pedagogickej situácii,
- má vrozený základ, ktorý sa v priebehu života modifikuje,
- učebný štýl je typický pre žiaka aj pre učiteľa,
- čiastočne závisí na obsahu činnosti, hlavne na povahe učiva a tým pádom na predmete.

Podľa Poon Teng Fatt (2000) je učebný štýl kognitívny, emočný a konatívny prístup, ako žiak vníma a chápe okolité prostredie, v ktorom sa učí, ako na neho reaguje a ako je ním ovplyvňovaný.

Mareš (2004) považuje učebný štýl za transsituačný subtilný prejav individuality človeka, ktorý predstavuje jeho metakognitívny potenciál. Je to postup pri učení, preferovaný v danom časovom období, v súlade s jedincovou orientovanosťou, motivačnou štruktúrou, postupnosťou, hĺbkou, elaborovanosťou a flexibilitou. Definuje ho ako vnútorne jednotný spôsob výberu a kombinovania čiastkových prvkov a postupov, ktorý sa javí ako vžitý, prirodzený a vyhovujúci. Vyvíja sa z vrozeného základu, avšak počas života sa mimovoľne alebo aj zámerne obohacuje. Genetické založenie sa realizuje len ak sú v prostredí vhodné podmienky na jeho vyjadrenie. Z toho vyplýva, že sa dá meniť, a tiež diagnostikovať.

Žiak svoj individuálny učebný štýl používa vo väčšine situácií pedagogického typu a je menej závislý na obsahovej stránke učenia. Má charakter metastratégie a subsumuje žiakove učebné stratégie, taktiky a učebné operácie, ktoré monitoruje, orientuje istým smerom a reguluje v závislosti na podmienkach učenia a na sociálnom kontexte, a súčasne reflektuje dosah na výsledky. Z toho vyplýva, že jednotlivé učebné štýly vedú k výsledkom istého druhu (Mareš, 1998).

Medzi atribúty učebného štýlu patrí autokonzistencia, čo znamená, že pre jednotlivca je ucelený, transverzalita značí, že prestupuje viacerými úrovňami psychiky, a integrácia, ktorá spája mnoho psychických úrovní. Je to osobitný spôsob spracovania psychických obsahov a vypovedá o ich individuálnom organizovaní a riadení (Messick, 1987, cit. podľa Mareš, 1998).

Podľa Jarvisa sa učebný štýl (Hartl, Hartlová, 2000) vzťahuje aj k iným než kognitívnym charakteristikám učenia, ako sú napr. účinné techniky učenia, ale vzťahuje sa tiež k individuálnym rozdielom v spôsobe, ako ľudia uvažujú a učia sa.

Keefe (1988) píše, že štýl učenia má kognitívnu, afektívnu a fyziologickú dimenziu. Navonok sa prejavuje inklinovaním k rovnakým stratégiám v rôznych situáciách.

Schmeck (1988) tvrdí, že štýl je predispozícia osvojiť si určitú stratégiu. Pask (1988, cit. podľa Schmeck, 1988) píše, že učebné štýly majú rysovú podstatu a konzistentne ovplyvňujú jedincov prístup k načúvaniu, vnímaniu a mysleniu. Entwistle a Ramsden (1983) hovoria, že učebný štýl je typickou interakciou medzi sklonmi človeka a spôsobmi, ako s nimi zachádza. Das vidí učebný štýl ako dispozíciu akceptovať jednu triedu učebných stratégií. Štýl je podľa neho identitou osobnosti a súhrnom jej sklonov (1988, cit. podľa Schmeck, 1988). Rovnako tak pre Sternberga (1990) sú štýly viac sklonmi ako schopnosťami. Sú cestami, po ktorých smeruje intelekt, aby sa jedinec cítil dobre.

Okrem neurobiologických faktorov ovplyvňujú vývoj učebného štýlu aj sociálne a kultúrne faktory. Riadeným samoučením a prostredníctvom školy hľadá žiak najvyhovujúcejšie a najvhodnejšie spôsoby učenia. Častokrát sa stáva, že pedagóg nerešpektuje žiakove individuálne preferencie a snaží sa jeho osobitný štýl potlačiť. Požiadavky školy bývajú majoritne konvergentného charakteru. Učenie sa stotožňuje s učením sa naspamäť, a to čo mohlo byť radostnou činnosťou, sa stáva utrpením. Najmä pre žiakov, ktorí prirodzene inklinujú k inej študijno-štýlovej kategórii. Podmienka konvergenzie bude problémom predovšetkým pre tzv. divergujúcich žiakov (Mareš, 1998). Podrobnejšiu charakteristiku uvádzame v podkapitole 1.3, ktorej náplňou sú modely a druhy učebných štýlov.

Modely štýlov učenia a typológia žiakov

Pôvodnú typológiu žiakov, vychádzajúcu z teórie skúsenostného učenia, zhŕňa prehľadová štúdia Claxtona a Murrellovej (1987), ktorá rozlišuje typ divergujúci, konvergujúci, asimilujúci a akomodujúci.

- **Divergujúci žiaci** sú chľbčmi nápadov, ich myslenie sa rozbieha do viacerých strán, poznatky získavajú konkrétnymi skúsenosťami a spracovávajú ich premýšľavým pozorovaním. Vedia vystihnúť bohatstvo vzťahov a vytvoriť z nich celok. Často sú emočne ladení s humanitnou či umeleckou orientáciou.

- **Konvergujúci žiaci** získavajú skúsenosti abstrahovaním, tvoria pojmy, aktívne experimentujú a zaujímajú sa skôr o veci ako živé objekty. Ich uvažovanie sa ubera jedným smerom a dospejú tak k jednému bodu, resp. jednému správne riešeniu.
- **Žiaci s prevažujúcou schopnosťou asimilácie** uprednostňujú prácu v teoretickej rovine. Bez problémov zostavia model, ktorého praktická aplikácia pre nich nie je prioritná. Ľahko vstrebávajú, zhŕňajú a spracovávajú poznatky do jedného celku.
- **Žiaci akomodujúci** čerpajú znalosti z konkrétnych skúseností a aktívneho experimentovania. Ľahko sa prispôbujú novým situáciám, sú netrpezliví a pri rozhodovaní sa spoliehajú na intuíciu. Problémy riešia pokusom a omylom. Rýchle reakcie a dynamickosť ich predurčujú na manažérske a vedúce pozície.

Aktívny človek nezvažuje alternatívy, je pripravený ísť okamžite do akcie. Reflektívny naopak hľba a skúma problematiku z viacerých uhlov. Preferencia konkrétnej skúsenosti implikuje záujem o zmyslové a špecifické aspekty, zatiaľ čo prednosť abstrakcii dávajú typy so zameraním na jasne vysvetliteľné a definovateľné skutočnosti. Kolbova typológia má rovnaké triedy ako predošlá. „Divergers“ sú teda reflektívne-konkrétni, „convergers“ aktívne-abstraktní, „assimilators“ reflektívne-abstraktní a „accomodators“ aktívne-konkrétni (Mathews, Hamby, 1995).

Autori Marton, Säljö, Svensson (Marton, 1988, cit. podľa Schmeck, 1988) uvádza dva základné prístupy k učeniu:

- Povrchový, v ktorom prevláda pamäťové učenie, a hĺbkový tzv. rozumejúci, ktorý sa snaží postihnúť zmysel učiva. Rozšírením je rozdelenie Entwistle a Ramsdena (Entwistle, Ramsden, 1983), kam patria tieto učebné štýly:
1. Hĺbkový, ktorý je pasívny, charakteristický pochopením hlavných myšlienok
 2. Povrchný aktívny, typický osvojením si hlavných bodov a vzťahov medzi nimi
 3. Povrchný pasívny, pri ktorom si subjekt zapamätá niekoľko izolovaných bodov.

Curryová (1990), autorka „modelu cibule“, ktorý slúži na diagnostiku štýlov učenia a ktorého kritériom je dôraz na merané zložky, postuluje tri, z ktorých po prepracovaní Claxtonom a Murellovou (1987) vznikli nasledujúce štyri zložky:

- a) bazálne charakteristiky osobnosti
- b) tendencie v spôsobe spracovania informácií
- c) sociálne interakcie
- d) učebné prostredie a výukové preferencie.

Felderova typológia (1993) je jednou z najobsažnejších a je vystavaná dimenzionálne. Ide konkrétne odimenzii typu informácie, ktorú subjekt prednostne registruje, t. j. senzitívny verus intuitívny typ. Ďalej dimenzia favorizovanej modality: vizuálna, verbálna, iná (olfaktorická, haptická, gustatorická). Podľa nakladania s informáciami diferencuje deduktívny a induktívny typ, podľa procesu spracovania informácie aktívny a reflektívny a podľa postupu pri porozumení problému sekvenčný a globálny. Primárne senzitívny typ sa orientuje na zmyslovú skutočnosť a detaily. Učí sa memorovaním, uprednostňuje jasnú štruktúru a praktickú, mravčiu prácu, ktorú vykonáva pomaly.

Naproti tomu sa intuitívny typ pohybuje v rovine abstrakcií, teoretizuje a operuje myšlienkami uchovanými v pamäti.

Preferuje rôznorodosť a v rámci vzdelávacej inštitúcie má tendenciu vybočovať z hlavného výukového prúdu. Dimenzia sekvenčnosť vs. globalita implikuje v prípade sekvencovania preferenciu následného postupu logických krokov, dobré analytické schopnosti a predpoklady pre riešenie konvergentných úloh. Pri tomto type je však možný deficit náhľadu a absencia kontextu. Globálny mysliteľ postupuje skokovo, eklekticky a interdisplínárne, mapuje súvislosti a k problému pristupuje holisticky a synteticky.

Taktiky a stratégie

Učebné taktiky sú premyslené, usporiadané, čiastkové postupy tvoriace vyšší celok – stratégiu. Jednotlivec tieto postupy zámerne vyberá a používa (Schmeck, 1988; Winne, 1997). Sú to všeobecné pravidlá nakladania s informáciami, existujú do istej miery nezávisle na tematickom celku, učive a vyučovacom predmete.

Stratégie sú postupy väčšieho rozsahu. Plnia hlavne úlohovú stránku, tzn. ide o úlohu určitého druhu a pomocou stratégie sa odhaduje operačná náročnosť a štruktúra úlohy. Prostredníctvom stratégie sa uskutočňuje konkrétny plán pri riešení daného prípadu, resp. úlohy. Percepčná

stránka umožňuje vnímanie určitej situácie ako „učebnej látky“. Intencionálna stránka stanovuje zámer a konkrétny plán, rozhodovacia volí postup, realizačná určuje taktické kroky, kontrolná a riadiaca vyhodnocujú úspešnosť a majú v kompetencii prípadné korekcie. A nakoniec rezultatívna stránka zodpovedá za konečnú podobu dosiahnutého výsledku (Mareš, 1998).

Diagnostika a ovplyvňovanie učebného štýlu

Diagnostika štýlov učenia sa niekoľko rokov používala len na výskumné účely. Po zdokonalení diagnostických metód sa však začalo uvažovať o ich praktickom využití. Učiteľ dostal možnosť zistiť mieru súladu svojho a žiakovho učebného štýlu, kedy sa charakter vyučovania a skúšania môže adresne prispôbovať. Napríklad, učiteľ pred určitou lekciou upozorní na potenciálne problematické miesta, vypichne typické chyby, odporučí najvhodnejší postup. Na konci spolu so žiakom analyzuje nedostatky a ich pravdepodobné príčiny.

Diagnostika umožňuje posúdiť aj úroveň žiakovej autoregulácie. Zisťuje úskalia a prednosti konkrétneho štýlu. Jej cieľom je uvedenie si vlastných špecifik. Ďalším účelom je motivovať žiaka k práci na sebe alebo k práci s prostredím. Okrem iného sprostredkováva aj lepšie pochopenie konfliktov, ktoré rezultujú z nesúladu medzi vlastným štýlom a školskými požiadavkami. Výsledkom môže byť obhájenie si existujúceho štýlu, jeho prípadné pozmenenie alebo rozšírenie. Charakter výuky významne ovplyvňuje aj následný postoj žiaka ku škole (Mareš, 1998).

Maňák (1998) skúmal pohľad žiakov na vyučovanie v škole a vysledoval averziu viac ako polovice žiakov voči škole z dôvodu prevažného diktovania poznámok na úkor tvorivosti a utlmovania každej snahy o originalitu a vlastný vklad.

Z uvedeného vyplýva, že zásadnou otázkou je, či je potrebné meniť štýl žiaka alebo prostredie. Pri zmene štýlu býva problémom jeho prenos do mimovýukového prostredia a akýkoľvek zásah je potrebné vždy personalizovať. Učitelia, ktorí nechcú meniť žiakové štýly, sa tak najčastejšie rozhodnú z troch dôvodov. Bud' sa spoliehajú na spontánny vývoj štýlu, alebo chcú prispôbiť školu a vyučovacie postupy zvláštnostiam žiaka alebo do tretice nepokladajú zmeny na žiakovom štýle za momentálne realizovateľné. Dôležitú úlohu tu teda zohráva vek žiaka.

Žiak nemusí mať ešte celkom vyhranený štýl a jeho samotné doladenie môže byť nezrelé na zásah. Až okolo 11-12. roku vie dieťa rozoznať, čo mu učenie uľahčuje. V tomto veku už

dokáže modifikovať stratégie učenia v súlade s cieľmi a povahou zadanej úlohy. Štýly učenia je však možné ovplyvňovať v priebehu celého života. Mladšie skupiny bývajú spravidla ovplyvniteľnejšie. Cieleny zásah sa ukázal ako najúčinnější na prvom stupni základnej školy a najmenej účinný na strednej škole (Mareš, 1998).

Pri zmene učebného štýlu vstupujú do hry aj obmedzenia školy či pedagóga, ktorý sa nemusí cítiť dostatočne kompetentný a silný na zmenu. Intervenujúce premenné vyplývajú aj z rodinného prostredia. Mareš (1998) sa napríklad prikláňa k stratégii, ktorá mení iba niektoré aspekty štýlu. Koriguje len zložky, ktoré sú pre žiaka nevýhodné. Ďalšou alternatívou je rozvoj silných stránok, ktoré vykompenzujú slabé miesta.

Entwistle a Ramsden (1983) schvaľujú zásah do učebného štýlu len ak je aktuálny štýl zdrojom veľkých problémov. Navrhujú meniť žiakovo učebné prostredie, ktoré je podľa nich spravidla zdrojom väčšiny komplikácií. Podobne Jenkins (1988, cit. podľa Keefe, 1988) upozorňuje na fakt, že vyrovnávanie sa s nevhodným učebným prostredím berie žiakovi veľkú časť energie.

Psychodynamicky orientovaní autori tvrdia, že trvalú zmenu štýlu dosiahneme iba reštrukturalizáciou osobnosti a zmenou transsituačných charakteristík jedinca (Schmeck, 1988). Konštatovali recipročný vzťah medzi sebaaponímaním žiaka a stratégiami učenia. Dôvodzuje to aj zistenie Pereza et al. (1998), podľa ktorého sa žiakov štýl mení v závislosti od kladného či záporného sebaaponatia.

Pri pokusoch o zmenu štýlu učenia dochádza niekedy k spontánnej obrane vlastných preferencií aj za cenu osobných a emocionálnych konfliktov. Modifikácia žiackych štýlov môže u učiteľov vzbudiť klamnú predstavu o tom, že individualita nie je až taká zložitá a dôležitá (Messick, 1994). Žiaci zasa môžu nadobudnúť pocit, že diagnostikovanie a prípadné prerozdelenie do skupín ich stigmatizuje a škatulkuje. Obzvlášť mimoriadne nadaní majú sklon udržať si štýl v mene zachovania si originality. Pierre Curie praví: „Najtrápnejšie sú ústupky, ktoré musíme robiť kvôli predsudkom spoločnosti okolo seba: človek ich robí viac alebo menej podľa toho, či sa cíti silnejší alebo slabší. Keď človek neustúpi, rozdrví ho. Keď ustúpi príliš, je zbabelý a pocíti hnus sám nad sebou“ (Giroudová, 1987, cit. podľa Mareš, 1998).

Pri prispôbovaní učebného prostredia môže u žiakov vzniknúť klamné presvedčenie, že ako im v ústrety vychádzajú v škole, budú tak robiť aj všade inde. Prispôbovanie sa školy žiakom netreba paušalizovať. Môže to byť len dočasné riešenie, kedy je škola ústretovejšia, pokiaľ sa žiak neaklimatizuje a nevytvorí si vlastný učebný štýl. Nakoniec je časté, že sa kontext prostredia zbytočne nadhodnocuje.

Medzipohlavné diferencie učebných štýlov

Štúdium štýlov u vysokoškolákov pomocou troch dotazníkov SPQ (Study Process Questionnaire), ASI (Approaches to Study Inventory), ILP (Inventory of Learning Processes) vysledovalo z dvadsiatich šiestich premenných rozdiely medzi mužmi a ženami až v šestnástich prípadoch.

U mužov prevládalo hĺbkové učenie, orientované na porozumenie zmyslu, preferencia argumentácie a interpretácie učiva a externá výkonová motivácia. Často sa objavoval aj negatívny postoj k učeniu. U žien sa vyskytoval metodický, organizovaný prístup, vnútorná motivácia a strach zo zlyhania. Z patológie sa u nich objavovalo povrchné učenie a prílišná precíznosť (Mareš, 1998).

K už uvedeným výsledkom štúdií medzipohlavných rozdielov v učebných štýloch, dospel za pomoci Kolbovho dotazníku LSI aj Philbin et.al. (1995). Výsledky jeho štúdie ukazujú, že muži dávajú prednosť štýlom zameraným na abstraktné uvažovanie, tvorenie pojmov, pozorovanie a premýšľanie súvislostí a reflexií. Ženy preferujú štýly opierajúce sa o konkrétne skúsenosti, aktívne jednanie a hľadanie praktických súvislostí.

Severiens a Dam (1997, cit. podľa Mareš, 1998) skúmali dotazníkmi ILS (Inventory of Learning Styles) a NSRV (Dutch Sex Role Inventory) mieru identifikácie s biologickým pohlavím. Androgýnni jedinci (typická je vysoká feminita aj maskulinita) sa vyznačovali snahou pochopiť význam učiva. Učili sa do hĺbky, samostatne, nezávisle, dávali najavo záujem o učivo. Od ďalších dvoch typov sa nelíšili stupňom orientácie na reprodukciu učiva. U femitívnych typov bola zaznamenaná snaha overiť si svoje znalosti pri učení, postupovanie krok za krokom, spoliehanie sa na vonkajšiu reguláciu, a taktiež chápanie učenia ako prostriedku k získavaniu znalostí. Maskulínne typy sa prejavili ako ctižiadostivejšie, viac sa snažili pochopiť zmysel učného. Obidva tieto hraničné typy očakávajú, že budú do učenia posúvané zvonka (Mareš, 1998).

V roku 1983 realizoval Cody (1983, cit. podľa Dunn, Dunnová, Price, 2004) taktiež výskum, ktorý mnohé z vyššie uvedeného potvrdzuje, prípadne rozširuje o ďalšie nemenej zaujímavé aspekty za pomoci dotazníku LSI (Learning Style Inventory) Dunna, Dunnovej a Priceho. Tento dotazník slúži na komplexnú diagnostiku učebných štýlov žiakov 3-12 ročníkov. Pomáha pri určení najvhodnejšieho prostredia, činností, sociálnych a motivačných faktorov pri učení

a prispieva tak k maximalizácii výkonu. Sumarizuje environmentálne, sociálne, emocionálne a fyzikálne faktory, ktoré žiak pri učení preferuje. Neskúma príčinu ich existencie, rovnako ako neskúma žiakove schopnosti. Je zameraný výlučne preferenčne.

Cody vo svojej štúdii porovnával štýly učenia priemerných, nadaných a vysoko nadaných žiakov. Zistenia našich autorov sa väčšinou kryjú s výsledkami zahraničných vedcov. Cvanová (2004) potvrdila zistenie Dunna et.al (Dunn, Dunnová, Price, 2004) o väčšej obľube taktilného učenia u chlapcov. Naopak zistila, že chlapci sa radšej učia buď sami alebo keď, tak s kamarátmi. Peloušková (2006) sa zmieňuje len o jednej signifikantnej premennej a síce taktilnom učení, ktoré bolo vyššie u chlapcov.



Obr. 4 Taktilné učenie

Definície a modely nadania

Implicitné teórie nadania znejú približne takto: „*S tým sa človek musí narodiť*“, „*to čo bud' máte, alebo nie*“. Problematika skúmaného fenoménu nadania je však zložitejšia. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s niekoľkými špecifickými pohľadmi na jeho charakter.

Frekventované je hlavne kritérium vysokej inteligencie, v ktorom je akcentovaný fakt „dedičnosti“. Používa sa aj pri výbere žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami do segregovaných tried. Jeho zástankyňou je Laznibatová (2001), ktorá pri určovaní miery nadania vychádza z výšky skóre v intelligenčnom teste. Ide o hodnotu 130 a viac. Musil (1989) dosvedčuje opodstatnenosť tohto kritéria vo viacerých západných provenienciách, kde bolo dokonca uzákonené. Neskôr sa však prišlo na jeho medzery. IQ testy totiž často favorizovali verbálne zdatných jedincov, kládli dôraz na formálne akademické vzdelanie a znevýhodňovali skúmané osoby z iného kultúrneho, prípadne nepriaznivého sociálneho prostredia. Rizikom intelligenčného poňatia je aj odignorovanie žiakov skórujúcich v teste čo i len o bod nižšie.

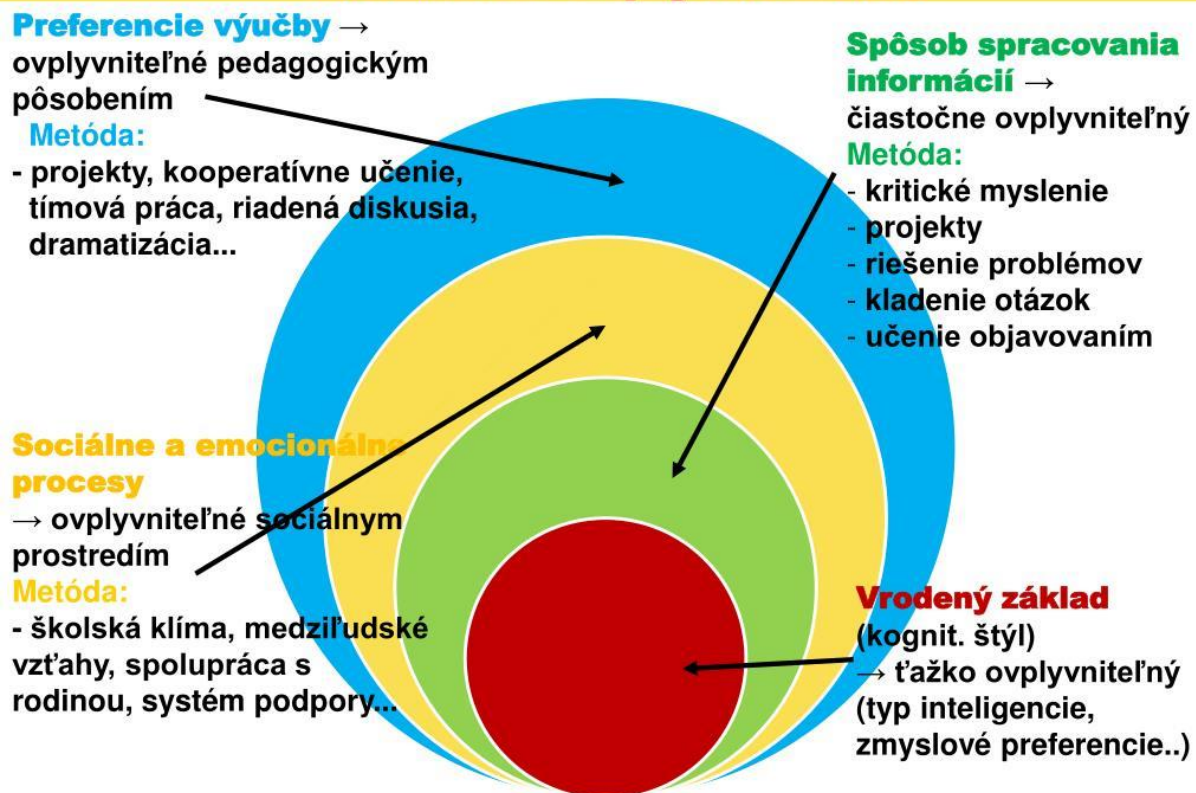
Proti tomuto zjednodušenému pohľadu stojí aj Anastasiovej (1979, cit. podľa Landau, 2007) výskum, v ktorom sledovala zmenu IQ počas života. V súlade s jej zistením sú aj tvrdenia Landauovej (2007), ktorá píše, že inteligenčný kvocient nie je dostatočujúcim kritériom pre nadanie, pretože je, najmä u malých detí, veľmi pohyblivý. Dôležitú úlohu tu môže zohrať aj prežitá trauma, životné udalosti, pod náporom ktorých IQ osciluje. Ceciho (1996) pozorovania svedčia zasa o medzigeneračnom náraste IQ, čo je dôkazom vplyvu školy a kvality vyučovania na hodnoty IQ.

Inteligentné kritérium figuruje v publikácii *Nadané dítě* (Mönks, Ypenburg, 2002) ako model kognitívnych zložiek. Pozornosť sa v ňom sústreďuje na kvalitatívne rozdiely v procesoch spracovania informácií nadaných a priemerných detí. Dôležitý nie je konečný produkt ako skôr cesta, ktorá k nemu viedla. Nadané dieťa môže podľa autorov podať metakognitívny výkon už v predškolskom veku, čo ho odlišuje od bežnej populácie. Metakognícia sa totiž začína objavovať až v školskom období.

Đurič (1974) píše, že nadaním sa v psychológii rozumie vysoká úroveň schopností, ktorá človeku umožňuje podávať v porovnaní s inými ľuďmi mimoriadne výkony v rozličných oblastiach ľudskej činnosti. Predpokladom sú vrodené vlastnosti nervovej sústavy. Nadanie vo všeobecnejšom zmysle slova chápeme ako súhrn vysoko rozvinutých všeobecných rozumových schopností. Ak je vysoko rozvinutá určitá schopnosť, hovoríme o špecifickom nadaní. Naproti tomu sa Těplov (1950) domnieva, že všeobecné a špecifické nadanie od seba nemožno oddeliť, pretože sa vzájomne podmieňujú a ovplyvňujú.

Niektorí anglicky píšuci autori používajú inteligentné kritérium na rozlíšenie medzi nadaním a talentom, kde nadanie je zamerané na intelektové činnosti (matematika, jazyky) a talent sa týka neintelektových oblastí (umenie, šport). Dočkal (2005) tvrdí, že pre obe je dôležitá ako intelektová, tak neintelektová zložka. Viacerí špecialisti zastávajú názor, že kvocient nad 120 nemá u kreatívnych detí pri prognóze výkonov v dospelosti žiaden význam. Z mnohých výnimočných detí, ktoré svojho času podávali pozoruhodné výkony, vyrástli priemerní dospelí. Štúdia Getzelsa a Jacksona (1962) preukázala, že bežné hodnoty inteligencie postačujú k vysokej úrovni tvorivosti, a že v prípade IQ nad 120 neexistuje korelácia medzi kreativitou a inteligenciou. Preto tvrdia, že pre tvorivosť nie je dôležitá mimoriadna inteligencia. Táto môže byť dokonca na obtiaž (Csikszentmihalyi, 1994, cit. podľa Dacey, Lennon, 2000). Na úrovni a prejavoch nadania sa totiž podieľajú aj viaceré nekognitívne faktory ako osobnostné rysy, funkcie mozgu, vnútorná motivácia a schopnosť rozpoznáť príležitosť.

Vrstvy jednotlivých zložiek učebného štýlu - možnosti ovplyvňovania

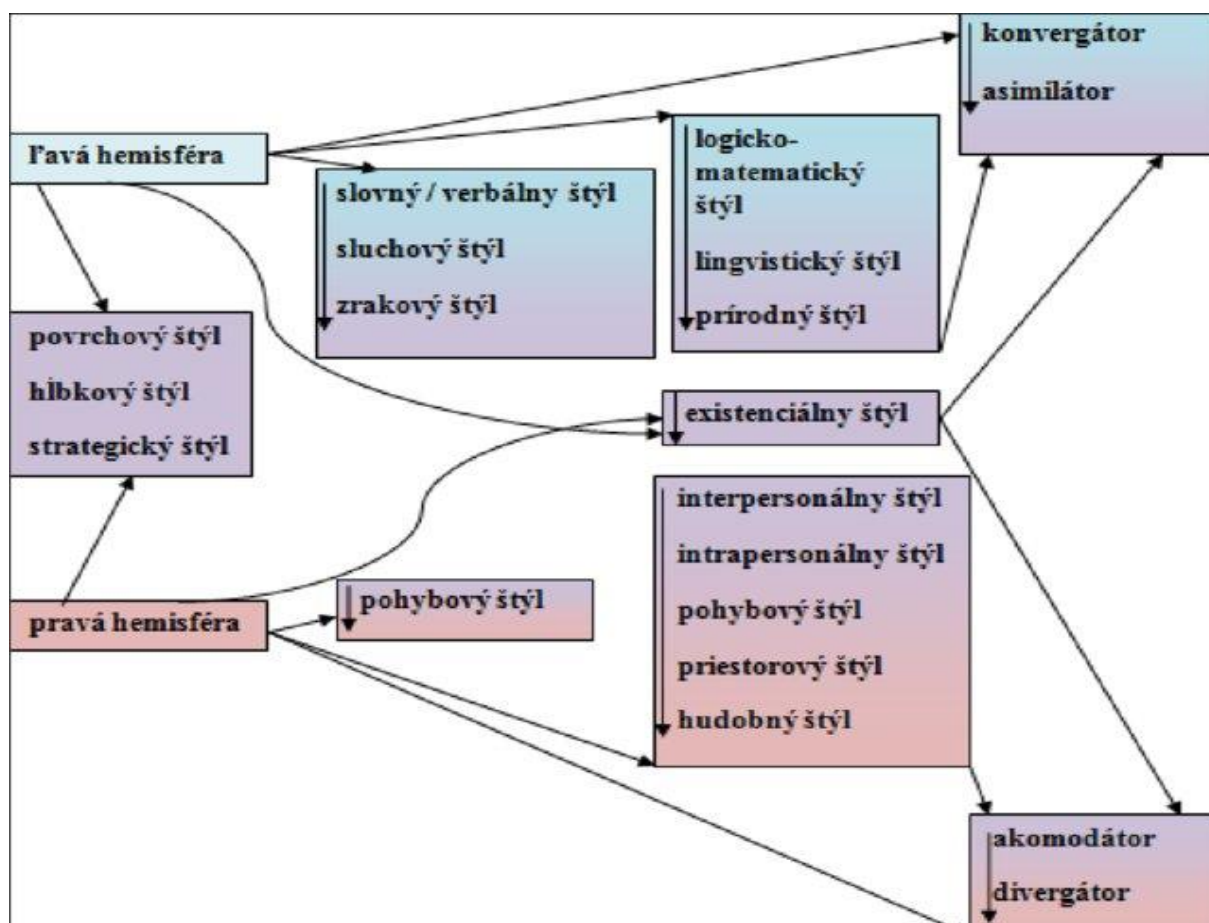


Obr. 5 Zložky učebného štýlu (zdroj autor)

6 Učebné štýly žiakov stredných škôl

K individuálnej osobitosti jednotlivca patria aj jeho vlastné postupy pri učení. Štýly učenia žiakov patria k významným faktorom, ktoré ovplyvňujú výsledok procesu vyučovania.

Vďaka ich poznaniu môže učiteľ v rámci vyučovacieho procesu voliť také metódy, ktoré podporia jeho efektívnosť, pričom je dôležité, aby učiteľ vedel modifikovať jednotlivé metódy vo vyučovaní a prispôbiť ich tak individuálnym potrebám žiakov.



Obr. 6 Učebné štýly žiakov strednej odbornej školy (zdroj autor)

Každý z nás využíva pri učení určité postupy. Niektorí sa učia učivo naspamäť, no poriadne mu ani nerozumejú, iní sa snažia učivo pochopiť, usilujú sa rozlíšiť podstatné od nepodstatného. Niektorí sa učia nahlas, iní potichu, jeden si robí pri učení poznámky, ktoré si farebne vyznačuje, iní nie. Niektorí potrebujú pri učení ticho, pokoj, druhý si radšej púšťa hudbu. Niektorí pri učení radšej sedia, iní sa prechádzajú. Niektorí sa učia diskutovaním, počúvaním, iní rozmyšľaním,

kladením otázok alebo manuálnou činnosťou. Každý využíva sebe vlastný špecifický postup, stratégiu učenia – učebný štýl. Charakteristika učebných štýlov

Štýly učenia sú spôsoby narábania človeka s každodennými situáciami, čomu dáva prednosť, ale aj ako pristupuje k mysleniu, ako najlepšie vníma a spracúva informácie. Sú to jedinečné programy, ktoré človek preferuje pri učení na základe vlastných osobnostných charakteristík. Žiak pri učení využíva tento program, súbor postupov a metód, ktorý je pre neho charakteristický a typický. J. Mareš (1998) opisuje štýly učenia ako tzv. metastratégie tvoriace učebné stratégie, taktiky, ktoré si jedinec buduje a mení na základe vonkajších práve prebiehajúcich podmienok. Štýly učenia tvoria tri hlavné zložky (Kaliská, L., 2013):

- Chápanie učiva, ku ktorému zahrňujeme: **kognitívnu oblasť** (chápanie obsahov, pojmov, princípov a vzájomné vzťahy navzájom), **afektívnu oblasť** (postoje, hodnoty, presvedčenie k daným poznatkom), **konatívnu oblasť** (do ktorej zahrňujeme snahu učiaceho správať sa k určitému obsahu učiva).
- Chápanie procesu učiva, v ktorom si žiak vytvára názor na to, prečo je dôležité učiť sa, aký osôh bude mať učenie sa pre jeho ďalšie uplatnenie v živote, ale žiak si uvedomuje aj kedy sa učiť, aký je najpriateľnejší výsledok učenia sa pre jeho osobnosť, ako by sa pri učení mali správať učitelia, aké zážitky má učenie sa vyvolať u žiaka,
- prístupy učiaceho sa k učeniu - zložka, ktorá je ovplyvnená osobnosťou žiaka, jeho vnútornou motiváciou učiť sa, želaným cieľom učenia sa, výsledkom procesu učenia sa a samotným sociálnym kontextom.

Štýly učenia sa môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako postupy, ktoré vznikajú na vrozenom základe, majú charakter metastratégie učenia sa, ktoré žiak uplatňuje v určitom období svojho života. Často závisí od učiva a učebných predmetov, vedie k výsledkom určitého typu a vyvíja sa pod vplyvom vonkajších a vnútorných podmienok (Škoda – Doulík, 2011).

Druhy učebných štýlov

V súčasnosti je identifikovaných viac než 70 modelov učebných štýlov a dodnes neexistuje jednotná teória klasifikácie učebných štýlov. V dostupnej pedagogickej literatúre existuje rozdelenie učebných štýlov podľa rôznych hľadísk, kritérií, mnohé sa prekrývajú, iné sú viac-menej totožné, len sa inak nazývajú a podobne. Učebný štýl žiaka podľa prístupu k štúdiu J. Mareš (1998) charakterizuje prístup k učeniu ako typ činnosti pri učení sa, pri ktorom si žiak uvedomuje svoje možnosti, motívy svojej činnosti, tiež úlohy, ale aj cieľ a výsledok učenia sa.



Obr. 7 Výsledok učenia sa (zdroj autor)

Učebné štýly podľa prístupu k učeniu :

- **Hĺbkový štýl** učenia majú ho tí žiaci, ktorí majú vnútornú túžbu sa niečo naučiť, učenie sa je pre nich vnútornou potrebou. Pri učení sa preferujú žiaci kategorizovanie, porovnávanie, abstrahovanie, produktívne hľadajú vzťahy medzi poznatkami a životnými skúsenosťami.
- **Povrchový štýl** učenia– pozorujeme u tých žiakov, ktorí chápu učivo ako niečo, čo im je vnucované z vonku a čo musia splniť, aby prešli z jedného ročníka do druhého. Často sa bifľujú poznatky bez toho, aby im porozumeli a vytvorili z nich ucelený súbor. Prijímajú informácie bez ďalšieho spytovania sa, v škole sú často neúspešní.

Povrchový prístup k učeniu môže mať dve podoby:

- pasívnu formu, pri ktorej žiak nemá akýkoľvek záujem o osvojenie si vedomostí a
 - aktívnu formu, kedy sa síce žiak snaží, ale jeho vedomosti sú povrchné, bez pochopenie vnútorných súvislostí, učebná orientácia týchto žiakov je zameraná hlavne na reprodukciu a základným postupom, ktorý títo žiaci preferujú, je memorovanie, čiže doslovné učenie sa predloženého učiva.
-
- **Strategický štýl** učenia– je zameraný hlavne na výkon žiaka. Žiak sa snaží urobiť čokoľvek, aby dosiahol čo najlepšie známky. Ak treba, je schopný sa učivo naučiť hlbšie, ale zväčša mu stačí si osvojiť učivo povrchne, učeniu venuje veľmi málo času. Žiak vypočítavo využíva svoje schopnosti a slabé stránky svojich učiteľov k tomu, aby dosiahol, čo najlepšie výsledky, resp. hodnotenie.

Učitelia by mali u žiaka pestovať najmä hĺbkový štýl učenia sa. Mali by ich naučiť porozumieť učivu pomocou jeho kvalitného prezentovania, vytvorením dobrej pracovnej klímy, využívaním takých metód a foriem práce, ktoré umožňujú rozvíjať samostatnosť a tvorivosť žiaka.

Učebné štýly žiakov podľa zmyslových preferencií

Žiaci sa v učení odlišujú od seba aj tým, ktorý z piatich zmyslov pri prijímaní a spracúvaní nových informácií využívajú. Učebným štýlom žiakov podľa zmyslových preferencií sa zaoberá už mnoho rokov psychológia, aj pedagogika. Pre učebné štýly podľa zmyslových preferencií nájdeme v odbornej literatúre označenie akronymom VARK, čo je skratka pozostávajúca z prvých písmen anglických slov:

- Visual (vizuálny – zrakový),
- Aural (auditívny – sluchový),
- Read/write (čítať/písať – verbálny, slovný),
- Kinesthetic (kinestetický – pohybový) (Turek, 2010).
-

Podľa klasifikácie učebných štýlov VARK existujú štyri učebné štýly žiakov:

- Žiaci preferujúci pri učení **zrak (vizuálny učebný štýl)**– najradšej a najlepšie sa učia, ak nové informácie vidia v obrazovej podobe, zrakom. Niekedy sa počas vyučovania môžu dokonca vyjadriť: „Už vidím, o čo ide“. Učivo majú žiaci najradšej prezentované v podobe obrázkov, schém, diagramov, grafov, vývojových diagramov, máp, pojmových máp, fotografií, diapozitívov, videa, filmu, počítačových programov, využívaním rôznych symbolov, vyznačení dôležitých častí textu graficky, farebne a pod. Nemajú radi, ak im je učivo prezentované vo forme prednášky, monológu učiteľa, nemajú radi neilustrované učebnice, písomné úlohy, v ktorých sa kladie dôraz na syntax a gramatiku.

Metódy podpory: K hlavným prostriedkom, ktoré môže učiteľ vo vyučovaní využiť pre podporu tohto štýlu učenia, patrí ***demonštračná metóda***, teda vysvetľovanie učiva spojené s názorným predvedením, napríklad aj využívaním dramatizácie na hodinách (Petlák, 2012).

- Žiaci preferujúci pri učení sa **sluch (auditívny učebný štýl)**– najradšej sa učia a

pochopia učivo vtedy, keď ho počujú. Radšej počúvajú a hovoria, čítajú a píšú. Chápať a pamätať si písané slovo im robí problémy, ale to čo počujú, si dobre zapamätajú. Najlepšie sa učia počúvaním prednášok, využívaním rôznej multimediálnej techniky a rozprávaním s inými žiakmi. V pamäti si dokážu vybaviť hlas rozprávajúceho (aj svoj vlastný), rozhovor, pri prednáškach si zvyknú robiť málo poznámok, lebo dávajú prednosť počúvaniu učiteľa. Naučené učivo si najradšej nahlas opakujú.

Metódy podpory: Žiakom vyhovuje práca v skupinách, kooperatívne vyučovanie, najradšej majú metódy ako je diskusia a rozhovor, majú radi hudbu a pesničky, využívanie rôznych mnemotechnických jazykových pomôcok, hrané hry, rozprávanie príbehu, a teda všetko, čo môžu vnímať sluchom (Turek, I., 2010).

- Žiaci preferujúci pri učení sa **zrak a slovo (vizuálno-verbálny učebný štýl)**– najradšej sa učia čítaním učebných textov. Preferujú pozorovanie pred počúvaním a fyzickou činnosťou. Najlepšie si pamätajú učivo, keď môžu používať pri učení zrak. Dobre si pamätajú napísané slová a čísla. Žiaci majú veľmi dobre vyvinutú fotografickú pamäť, dokážu si napísané učivo v pamäti predstavovať (napr. aj celú stranu v učebnici). Majú ťažkosti, keď počúvajú učiteľa či iných ľudí, a preto si radšej počuté zapisujú. Mávajú dobre rozvinuté abstraktné myslenie a dokážu študovať aj samostatne.

Metódy podpory: Žiakom vyhovuje práca s tzv. vyučovacím listom (handouts), kde sú zhrnuté hlavné myšlienky z učiva, ale taktiež je dobré, ak učiteľ píše kľúčové slová pri preberaní nového učiva na tabuľu (Turek, 2010).

- Žiaci preferujúci pri učení sa **pohyb (kinestetický učebný štýl)**– najradšej sa učia, ak s informáciami (učivom) môžu niečo robiť, dotýkať sa učebných pomôcok, manipulovať s nimi, ak sa môžu pri učení pohybovať, t. j. učia sa činnosťou. Chcú byť spojení s realitou, najmä prostredníctvom osobnej skúsenosti, ale aj ukážok, príkladov, simulácie. Len s námahou dokážu dlhší čas sedieť, počúvať učiteľa, byť ticho a nič nerobiť. Chcú to, čo sa učia, prakticky vyskúšať. Radi pracujú rukami, učia sa svojimi skúsenosťami, často metódou pokusu a omylu a dávajú tomu prednosť pred počúvaním, čítaním i písaním. Dobre si pamätajú pohyby, motoriku a udalosti, ktoré sa skutočne odohrali, v ktorých aktívne účinkovali. Mávajú dobrú motorickú koordináciu a ľahko si osvojujú psychomotorické zručnosti.

Metódy podpory: Pre tento druh učenia sa je vhodné vo vyučovaní využívať rôzne hry, počítačové programy a vlastné tvorenie (Turek, I., 2010).

Uvedené štýly učenia podľa zmyslových preferencií sú prevažne vrodené a človek sa najúspešnejšie učí tým štýlom, ktorý je pre neho prirodzený. Jeden človek má zvyčajne viac prirodzených štýlov, hovoríme o tzv. zmiešanom učebnom štýle, ktorý je zložený z dvoch, troch alebo aj všetkých štyroch vyššie uvedených učebných štýlov (Turek, I., 2010). Popri samotnom vysvetľovaní učiva dopĺňa učiteľ zvolené metódy rôznou prezentáciou, ako sú schémy, mapy, PowerPoint, práca s encyklopédiami, využívanie multimediálnej techniky a iné. Učiteľ tým ozvlášťuje vyučovaciu hodinu, robí ju zaujímavou. Je dobré, ak si učiteľ urobí prehľad v triede, kde učí, ktorý zo zmyslových preferencií je viac dominantný a ktorý menej zastúpený, aby mohol vytvárať na vyučovacích hodinách také situácie, ktoré umožnia čo najväčšiemu počtu žiakov pochopiť dané učivo a správne si ho osvojiť, utvrdzovať.



Obr. 8 E-learning, učebné štýly výučby anglického jazyka (zdroj autor)

7 Proces sebavzdelávania a metódy sebarozvoja

V súvislosti s vývojom právneho štátu a demokratickej spoločnosti vznikla objektívna potreba zvýšiť požiadavky na moderného človeka, čo naznačovalo dopyt po spoločensky aktívnej, samostatnej, tvorivej osobnosti. V tejto súvislosti sa stáva čoraz naliehavším problém skvalitnenia činnosti štátnych inštitúcií zodpovedných za výchovu a vzdelávanie mladej generácie. sú to práve oni, kto má potenciál cieľavedome vytvárať najpriaznivejšie podmienky pre formovanie nového človeka.

Fenomén samovzdelávania je široko zastúpený vo výskume mnohých vied týkajúcich sa vývoja a formovania človeka. Medzi nimi je všeobecná, školská a sociálna pedagogika (V.I. Andreev, N. F. Kapterev, A. G. Kovaljev, A. I. Kochetov, P. F. Lesgaft, A. V. Mudrik, A. S. Novoselová, K. D. Ushinsky); všeobecná, vývojová a sociálna psychológia (A. Ya. Aret, L. S. Vygotsky, I. S. Kon, V. G. Maralov, L. I. Ruvinsky, N. P. Chesnokov); sociológia (N. Smelzer); valeológia (A. A. Dubrovský, V. V. Kolbanov, S. V. Popov); psychológia a teória telesnej výchovy a športu (A. I. Babakov, E. P. Ilyin, A. Ts. Puni, M. I. Stankin); hygiena (S. N. Popov, D. A. Farber). Táto literatúra ale nedostatočne zdôrazňuje možnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v jeho zameraní na sebavzdelávanie študentov.

Samovzdelávanie je vedomá činnosť zameraná na čo najväčšiu možnú realizáciu samotnou osobou ako osobou. Na základe aktivácie samoregulačných mechanizmov predpokladá prítomnosť jasne realizovaných cieľov, ideálov a osobných významov. Je neoddeliteľne spojená so vzdelávaním, nielen s posilňovaním, ale aj s rozvíjaním procesu formovania osobnosti. Nevyhnutnými súčasťami sebavzdelávania sú sebaanalýza osobného rozvoja, sebahodnotenie a sebakontrola. Techniky sebavzdelávania zahŕňajú sebaobjednávku, seba-schválenie a sebahypnózu.

Nevyhnutnou podmienkou sebavzdelávania je prítomnosť skutočného poznania seba samého, správna sebaúcta, sebauvedomenie. Samovzdelávanie je podmienené množstvom subjektívnych a objektívnych dôvodov: túžbou stať sa lepším, požiadavkami spoločnosti na občanov, ich vzdelaním a vlastnosťami; pedagogické vplyvy, ktorým bol žiak vystavený v procese výučby a výchovy. Pod vplyvom týchto dôvodov sa vytvárajú vnútorné predpoklady

na sebvzdelávanie, formujú sa potreby, názory a viery, objasňujú sa alebo formujú sa životné ideály a ciele.

Na základe aktivácie samoregulačných mechanizmov samovzdelávanie predpokladá prítomnosť jasne vnímaných cieľov, osobných významov. Potrebnými zložkami sebvýchovy sú: reflexia osobného rozvoja, sebahodnotenie, sebakontrola. Medzi techniky sebvzdelávania patrí: spokojnosť, sebahodnotenie, sebahypnóza, viera v seba a sebaobjednávku.

Dôležitosť sebazdokonaľovania pri formovaní osobnosti uznávajú mnohí moderní vodcovia pedagogických a psychologických vied. Vo výskume A.G.Kovaleva je uvedené opodstatnenie podstaty procesov sebaregulácie a sebazdokonaľovania. V prácach V. G. Kutsenka, A. A. Bodaleva a ďalších vedcov sa uvažuje o vzťahu medzi výchovou a sebvzdelávaním detí, metódou organizácie procesu sebvzdelávania. V prácach P. M. Jakobsona je analyzovaný problém sebvýchovy pocitov, psychologické charakteristiky samoregulácie v oblasti emócií. Teórie vrátane základných pojmov, popisu motívov, cieľov, úloh, prostriedkov, metód sebvzdelávania a sebazdokonaľovania, faktorov ovplyvňujúcich vývoj týchto procesov vytvorili P. Ya. Aret, A. G. Kovalev, L. I. Ruvinsky, I. I. Chesnokova, SM. Kovalev.

V koncepcii „samovzdelávania“ pedagogika popisuje vnútorný duchovný svet človeka, jeho schopnosť samostatného rozvoja. Vonkajšie faktory - výchova - sú iba podmienky, prostriedky na ich prebudenie, uvedenie do činnosti. Preto filozofi, učitelia, psychológovia tvrdia, že práve v duši človeka sú kladené hnacie sily jeho vývoja. V procese výchovy je potrebné dospievajúceho vyzvať k samovzdelávaniu.

Sebvzdelávanie predpokladá určitú úroveň rozvoja osobnosti, jej sebauvedomenie, schopnosť analyzovať ju pri vedomom porovnávaní vlastných činov s činmi iných ľudí. Postoj človeka k jeho potenciálnym schopnostiam, správnosť sebaúcty, schopnosť vidieť svoje nedostatky charakterizujú vyspelosť človeka a sú predpokladmi pre organizáciu sebvzdelávania.

Samovzdelávanie je vedomá činnosť subjektu zameraná na čo najplnšiu realizáciu seba ako človeka, meniacu jeho osobnosť v súlade s jasne vnímanými cieľmi, ideálmi, osobnými významami. Sebvzdelávanie je založené na adekvátnej sebaúcte, ktorá zodpovedá skutočným schopnostiam človeka, schopnosti kriticky zhodnotiť jeho individuálne vlastnosti a potenciál. S rastúcim stupňom vedomia sa sebvzdelávanie stáva čoraz významnejšou silou pre sebarozvoj jednotlivca. Nevyhnutnými súčasťami sebvzdelávania sú sebaanalýza osobného rozvoja, sebahodnotenie a sebaovládanie.

Samovzdelávanie prechádza určitou cestou vývoja.

- Počiatočné štádium sebvzdelávania - štádium externého dopytu - je charakteristické pre mladšie dospelie a čiastočne spadá do mladšieho školského veku. Sebvzdelávanie vzniká v dôsledku výchovy, podnetmi aktívneho postoja dieťaťa k tomuto procesu sú požiadavky dospelých. Dieťa spĺňa požiadavky dospelých, spočiatku sa zameriava na vzorce konania (napodobňovanie) alebo na „pokyny“ pedagógov; potom sa objaví možnosť zvoliť variant akcie; neskôr tieto spoločenské požiadavky začnú pôsobiť ako vonkajšie regulátory správania a ako prostriedok sebaregulácie.
- Ďalšia etapa - fáza nátlaku - je charakterizovaná skutočnosťou, že človek je nútený sa meniť, podrobiť sa tej či onej situácii. V tomto štádiu začínajú zmeny osobnosti ich vedomím a sú už ľubovoľne regulované. V takom prípade imitácia a poslušnosť pokynov úplne nezmiznú.
- Tretou etapou rozvoja osobnosti je v tejto súvislosti vedomé sebvzdelávanie. Je poháňaný vnútornými potrebami jednotlivca. Motivácia sa stáva vedúcou zložkou samovzdelávania. Táto motivácia sa javí ako výsledok procesu zvaného interiorizácia: *pod vplyvom vonkajších podmienok sa vytvárajú štruktúry seba výchovných akcií - viera v seba, sebamotivácia, sebaobjednávka atď., Ktoré sa potom premenia na vnútorné, ideálne (Autor, rok, s).*

Sebvzdelávanie zahŕňa použitie takých techník, ako je sebadôvera; self-správa; pochopenie svojich vlastných aktivít a správania; sebaovladanie. Samovzdelávanie sa uskutočňuje v procese samosprávy, ktorý sa buduje na základe cieľov formulovaných človekom, akčného programu, monitorovania implementácie programu, hodnotenia dosiahnutých výsledkov a autokorekcie.

Sebvzdelávanie, teda systematická ľudská činnosť zameraná na rozvoj alebo zlepšenie morálnych, fyzických, estetických vlastností, návykov správania v súlade s určitým spoločensky určeným ideálom. Obsah samovzdelávania vždy závisí od spoločensko-historických podmienok, v ktorých jedinec žije a vyvíja sa. Jeho požiadavky na seba a vlastnosti, ktoré sa snaží formovať, sú determinované životnými podmienkami, určením ideologických základov, ideálmi sebvzdelávania, ako aj prostriedkami na ich dosiahnutie. „... *Moje vlastné bytie,*“ napísal K. Marx, *„je spoločenská aktivita; a preto to, čo robím zo svojej osoby, robím zo seba pre spoločnosť, uvedomujem si seba ako sociálnu bytosť.“*

Ad interim Kočetov, 2007 s. 97 uvádza nasledujúcu definíciu pojmu sebvzdelávania - ide o vedomý a osobnostný sebarozvoj, v ktorom sa v súlade s požiadavkami spoločnosti formujú ciele a záujmy samotného človeka, sily a schopnosti ním projektované.

Sebvzdelávanie je teda systematická a vedomá ľudská činnosť zameraná na sebarozvoj a formovanie základnej kultúry človeka. Problémom sebvzdelávania sa zaoberalo a teraz sa zaoberá mnoho učiteľov a psychológov. Samovzdelávanie je koncipované tak, aby posilňovalo a rozvíjalo schopnosť dobrovoľne plniť povinnosti, osobné aj na základe požiadaviek kolektívu, formovať mravné pocity, potrebné návyky správania, vôľové vlastnosti. Samovzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou a výsledkom vzdelávania a celého procesu rozvoja osobnosti. Závisí to od konkrétnych podmienok, v ktorých človek žije.

Spôsoby, metódy a prostriedky samovzdelávania

Ak má človek potrebu prekonať určité nedostatky vo svojom charaktere a správaní, je dôležité stanoviť si jasný cieľ a odôvodniť potrebu jeho dosiahnutia. Je užitočné povedať tento cieľ nahlas alebo sebe niekoľko dní, kým nebude pevne zafixovaný vo vedomí. Okrem toho musíte vypracovať podrobný sebvzdelávací program a určiť, čo presne je potrebné dosiahnuť. Samozrejme, je lepšie začať s jednoduchými programami, napríklad: nerobte unáhlené činy, prekonajte zlozvyk prerušovať svojho partnera, dodržte slovo. Keď získate skúsenosti so samovzdelávaním, programy by sa mali stať komplikovanejšími, zdokonalenými a dlhodobejšími.

Samovzdelávanie je založené na princípe predvídavej reflexie v mysli človeka tých činov a činov, ktoré sa chystá vykonať, definície tých znakov a vlastností, ktoré v sebe chce rozvíjať. Ak sa vytvorí taký „mentálny program“, povzbudí človeka, aby prijal praktické kroky na jeho realizáciu, vytvorí stimuly na prejav vôľového úsilia. Preto, keď má človek potrebu prekonať určité nedostatky vo svojom charaktere alebo správaní, je dôležité stanoviť si jasný cieľ a zdôvodniť potrebu jeho dosiahnutia, niekedy je dokonca užitočné definovať termíny.

Sebvzdelávanie predpokladá určitú úroveň rozvoja osobnosti, jej sebauvedomenie, schopnosť analyzovať ju pri vedomom porovnávaní vlastných činov s činmi iných ľudí. Postoj človeka k jeho potenciálnym schopnostiam, správnosť sebaúcty, schopnosť vidieť svoje nedostatky charakterizujú vyspelosť človeka a sú predpokladmi pre organizáciu sebvzdelávania.

Samovzdelávanie sa uskutočňuje v procese samosprávy, ktorý sa buduje na základe cieľov formulovaných človekom, akčného programu, monitorovania implementácie programu, hodnotenia dosiahnutých výsledkov a autokorekcie.

Metódy samovzdelávania – spôsoby, ako dosiahnuť cieľ sebvzdelávania, riešiť samovzdelávacie úlohy stanovené človekom.

Metódy samovzdelávania sú prezentované v poradí zodpovedajúcom logike realizácie samovzdelávacích aktivít a to takto :

1. Stanovenie cieľov a smerov sebvzdelávania .

Hlavné metódy v tejto fáze sú nasledujúce :

- **Poznanie seba** - štúdium seba samého, určovanie úrovne rozvoja osobných vlastností.

Introspekcie – fixácia a analýza akcií za určité časové obdobie a fakty o vlastnom živote. Pri analýze údajov seba pozorovania človek venuje pozornosť vyjadreniu, ktoré myšlienky, pocity, vlastnosti a vzťahy boli činmi. Seba pozorovanie sa často vykonáva v procese autotestovania.

- **Osobný test** - zámerné ponorenie sa človeka do situácie vyžadujúcej prejav určitej kvality. Situáciu sebakontroly môže vytvoriť špeciálne on.

introspekcie - kritické hodnotenie skutočností správania, ich korelácia s ideálom. Sebaanalýzu uľahčuje definícia ideálu - morálneho, pracovného, estetického, atď. V základnej škole môžu byť skutočnými ľuďmi aj ideály - rodičia, učiteľ; v staršom veku - idoly kina a šoubiznisu, súdruhovia.

- **Sebahodnotenie** - schopnosť jednotlivca hodnotiť seba, svoje schopnosti, vlastnosti, miesto medzi ostatnými ľuďmi (A. V. Petrovský), ako aj fixácia výsledku poznania samého seba (I. I. Chesnokova). Jedná sa o viacložkové osobné vzdelávanie, ktoré zahŕňa predstavy školákov o sebaúcte, o individuálnych vlastnostiach a zručnostiach, o normách konania a konania; potreby, záujem a tvorivosť v činnostiach seba poznávania a sebaúcty.

2. Fáza vypracovania plánu sebvzdelávania

- **Záväzok (vlastné programovanie)** - plán práce na sebe vrátane predstavy o konkrétnych kvalitách, miere ich formovania a systéme konkrétnych akcií na ich získanie.

Self-stimulácia - to je sebakritika, prítomnosť konkrétnych cieľov definovaných v čase.

3. Fáza implementácie samovzdelávacieho plánu

- **Self-inštrukcie** - osoba predvída svoje konanie v danej situácii.

sebadôvera - zváženie argumentov a protiargumentov, sebadiskusia, sebaospravedlnenie, vybudovanie reťazca: musím - chcem - môžem na základe logických metód analýzy, syntézy, porovnania, zovšeobecnenia.

- **Self-hypnózy** - vyslovovanie v jeho pozitívnom tvare v súčasnom čase konečného alebo prechodného výsledku sebaavdelávania. Môže sa uskutočňovať formou autotréningu pred zaspaním alebo bezprostredne po prebudení.
- **Self-výkon**. Jeho hlavnou metódou je: sebaobjednávka - tvrdé a zarámované rozhodnutie; predpokladá prítomnosť a použitie určitých vôľových snáh, sebadôveru.
- **Self-povzbudenie** - mäksia forma; človek niekedy používa spôsoby sebaopporovania: záznam do denníka, dlho očakávaná udalosť, samochvála.

4. Fáza zhrnutia práce na sebaavdelávaní.

- **Sebaovladanie** - racionálna reflexia a zhodnotenie vlastného konania človeka na základe osobne významných motívov a postojov. Jedná sa o komplex autonómnych, ale navzájom prepojených akcií - porovnanie a porovnanie, porovnanie, analýza, syntéza, plánovanie, predvídanie, prenos a následná korekcia vzťahu medzi cieľmi, prostriedkami a dôsledkami akcií.
- **Self-report** - zvyšuje účinnosť sebakontroly. V procese praktickej činnosti o sebaavdelávaní si človek uvedomuje svoje činy, robí úpravy, stabilizuje správanie správnym smerom, čím sa jeho osobnosť stáva predmetom jeho vedomia a svojvôle.
- **Vzdelávanie sám seba** - to je činnosť, bez ktorej je nemožný rozvoj ľudskej osobnosti. Na dosiahnutie zmysluplných výsledkov musia byť činnosti účelné a plánované. K tomu slúžia samovzdelávacie programy, ktoré si ľudia výslovne alebo implicitne vymýšľajú.

Organizácia samovzdelávania v škole sa uskutočňuje v troch hlavných oblastiach

1 Formovanie pevného presvedčenia študentov o potrebe a mimoriadnom význame sebaavdelávania;

2 Vysvetlenie metód a metód samovzdelávania s cieľom pripraviť študentov na implementáciu tohto procesu;

3 Pomoc študentom a regulácia procesu samovzdelávania.

- Podstatou prvého smeru je vštepiť študentom pochopenie toho, aké dôležité je sebavzdelávanie. Mnohí sa za to hanbia a robia to tajne pred svojimi súdruhmi, rodičmi, učiteľmi. Medzi úlohy učiteľov patrí vysvetlenie pozitívnosti tejto hodiny a nálady pre uskutočňovanie kontinuálneho procesu samovzdelávania.
- Druhý smer súvisí s implementáciou tohto procesu. Pri začatí práce týmto smerom musíte pomôcť deťom nájsť svoje ideály, zvoliť ciele, identifikovať slabé stránky ich charakteru, nedostatočne rozvinuté vlastnosti. Potom sa vedú rôzne rozhovory na témy sebavzdelávania, pri ktorých sa preberajú otázky o metódach a prostriedkoch samovzdelávania, sú uvedené príklady ich použitia. Rôzne vystúpenia učiteľov, študentov a hostí, ktorí sú vynikajúcimi ľuďmi, hrdinami práce, vedúcimi výroby, ktorí dosiahli významné úspechy v rôznych činnostiach, majú dobrý účinok. Na takýchto prejavoch hovoria o dôležitosti sebavzdelávania a poskytujú príklady z vlastného života. To všetko posilňuje pochopenie potreby a efektívnosti samovzdelávania v mysliach študentov, dáva poznatky o praktickom uplatňovaní metód samovzdelávania a nabáda ich k realizácii samovzdelávania.
- Tretí smer organizácie práce na sebavzdelávaní má praktický charakter. V tejto fáze sa študenti učia správne stanovovať ciele, pripravovať program na ich dosiahnutie a realizovať ich pomocou známych a najefektívnejších metód sebavzdelávania. Účinným nástrojom je vedenie denníka, do ktorého sa zapisujú výsledky práce na vykorenenie zlého a rozvoj dobrého. Takýto denník umožňuje kontrolovať proces sebavzdelávania, analyzovať účinnosť určitých metód pre vlastnú osobnosť a zvoliť najoptimálnejšie spôsoby riešenia problémov seba výchovy.

Sebavzdelávanie je teda systematická a vedomá ľudská činnosť zameraná na sebarozvoj a formovanie základnej kultúry človeka. Samovzdelávanie je koncipované tak, aby posilňovalo a rozvíjalo schopnosť dobrovoľne plniť povinnosti, osobné aj na základe požiadaviek kolektívu, formovať mravné pocity, potrebné návyky správania, vôľové vlastnosti. Samovzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou a výsledkom vzdelávania a celého procesu rozvoja osobnosti. Závisí to od konkrétnych podmienok, v ktorých človek žije.

Vlastnosti samovzdelávania školákov

Keď sa narodí novorodenec, hovoríme: „*Narodil sa človek*“, t. j. hovoríme o jeho biologickom narodení. Ďalší proces biologického vývoja je však úzko spojený s osvojovaním si takých vlastností a vlastností, ktoré svojim pôvodom nesúvisia s biologickou podstatou človeka (napríklad: osvojenie si zručností, návykov, správania atď.). Pomenované vlastnosti a vlastnosti sa dajú formovať iba in vivo a charakterizujú sociálny vývoj človeka. Všeobecný pojem „*osoba*“ teda zahŕňa užší a konkrétnejší pojem - „*osobnosť*“.

Osobnosť posudzujeme podľa nasledujúcich znakov:

- Určité formované spoločenské vlastnosti. Napríklad: zodpovednosť, dôstojnosť, individualita, sociálna aktivita, pevnosť názorov a viery.
- Osobnosť sa vyznačuje takou úrovňou duševného vývoja, ktorá jej umožňuje kontrolovať svoje vlastné správanie a činnosti. Schopnosť premýšľať nad svojimi činmi a niesť za nich zodpovednosť je podstatným a hlavným znakom osobnosti.

AI Kochetov vo svojej knihe „*Organizácia sebvzdelávania školákov*“ hovorí, že ako každý rozvíjajúci sa fenomén, osobnosť je protichodná, v jej vnútornom svete sú kolízie, konflikty, obdobia úpadku a intenzifikácia vývoja nevyhnutné. Koncept osobnosti je nemožný bez izolovania jeho hnacích síl. Vedci jednomyselne tvrdia, že určité rozpory sú hnacou silou pri sebvzdelávaní jednotlivca.

V súčasnosti veda nazhromaždila dostatok faktických materiálov na to, aby mohla preniknúť do podstaty procesu samovzdelávania. Mechanizmus sebvzdelávania má tieto vlastnosti: žiak si volí životné ciele, ideály podľa sociálnych kritérií, pripravuje sa na život v spoločnosti, zdokonaľuje sa v kolektívnych činnostiach s cieľom zlepšovať svet okolo seba. Medzi týmito faktormi sebvzdelávania existujú zložité vzájomné vzťahy a rozpory:

Cieľ života môže byť jeden a vášeň - v inej oblasti, v dôsledku čoho vzniká rozpor medzi túžbou zdokonaľovať sa a skutočným sebvzdelávaním atď. a rozpory nie je možné vždy vyriešiť úsilím samotného žiaka.

Vo svojej práci A.I. Kochetov definuje parametre sebvzdelávania:

- smerovosť, t.j. motívy práce na sebe.

- stabilita (náhodná, epizodická, trvalá).
- efektívnosť pri formovaní osobnosti (vykonáva hlavné a pomocné funkcie).

Hlavnou vzdelávacou úlohou vo vedení samovzdelávania je, že je potrebné formovať tie pozitívne vlastnosti, od ktorých závisí riešenie týchto rozporov, a uviesť do činnosti také faktory, ako sú: sebauvedomenie, nadšenie, orientácia, schopnosť riadiť sa a pod.

V knihe A.I. Kochetova, „Organizácia samovzdelávania školákov“, sa uvádza, že v samom veku základných škôl sú hranice samovzdelávania determinované vznikom nového typu aktivity - učenia.

Zameriava sa na rozvoj silných schopností, zodpovednosti, kolektivismu a je spojená s výučbou dieťaťa pravidelne a svedomito vykonávať vzdelávacie úlohy.

A. I. Kochetov navrhuje pravidlá vedúce k sebvzdelávaniu, **„Jedná sa o päť pravidiel“**:

1. Vždy pomáhaj rodičom.
2. Splniť požiadavky učiteľov na štúdium v dobrej viere.
3. Buďte úprimní.
4. Podriadujte osobné záujmy kolektívnym záujmom.
5. Vždy a všade konajte v dobrej viere.

„Päť je možné“:

1. Bavte sa a hrajte, keď je práca skvelá.
2. Zabudnite na sťažnosti, ale pamätajte, koho a za čo ste sa urazili.
3. Nestrácajte srdce v prípade zlyhania, ak bude tvrdohlavá, bude to stále fungovať!
4. Učte sa od ostatných, ak pracujú lepšie ako vy.
5. Opýtajte sa, či to neviete, požiadajte o pomoc, ak sa nespravujete.

„Potrebujete to sami!“:

1. Buďte úprimní! Sila človeka je v skutočnosti, jeho slabosť je lož.

2. Buďte usilovní! Nebojte sa neúspechu v novom podnikaní. Ten, kto je vytrvalý, vytvorí úspech z neúspechov, z porážok bude víťazom.

3. Buďte empatickí a starostliví. Pamätajte, že sa s vami bude zaobchádzať dobre, ak sa budete správať dobre k ostatným.

4. Buďte zdraví a čistotní. Venujte sa ranným cvičením, temperujte sa, každý deň sa umyte po pás studenou vodou, udržiujte si čisté ruky, venujte si hodinu denne prechádzky a ďalšiu hodinu venujte práci alebo športu.

5. Buďte pozorní, trénujte pozornosť. Dobrá pozornosť chráni pred chybami v učení a zlyhaniami v hre, práci a športe.

„Toto sa nedá urobiť!“:

1. Učte sa bez námahy, lenivo a nezodpovedne.

2. Byť drzý a bojovať s rovesníkmi, urážať mladších.

3. Tolerujte svoje nedostatky, inak vás zničia. Buďte silnejší ako vaše slabosti.

4. Prejdite okolo, keď urazia dieťa nablízku, vysmievajú sa kamarátovi, bezostyšne ležia v očiach čestných ľudí.

5. Kritizujte ostatných, ak máte rovnakú nevýhodu.

„Päť je dobré“:

1. Byť schopný ovládať seba, nestratiť sa, nebáť sa, nestrácať náladu nad maličkosťami

2. Naplánujte si každý deň.

3. Posúďte svoje činy.

4. Najprv premýšľajte, až potom robte.

5. Najprv vezmite na seba najťažšie veci. Pravidlá sa zavádzajú postupne.

Najskôr sa dieťa naučí žiť v súlade s piatimi nevyhnutnosťami. To znamená, že pri presnom plnení týchto pravidiel sú naň kladené zvýšené požiadavky. Zároveň je naznačené, čo nerobiť

a prečo. Po chvíli môžete päť dobre prepojiť, pretože je oveľa ťažšie ich pochopiť a naučiť.
(autor)

Samovzdelávanie je teda pedagogicky riadený proces. Psychologická a praktická príprava na prácu na sebe je jednou z najdôležitejších výchovných úloh:

- Po prvé, je to povedomie študentov o ich spôsobe života, pochopenie významu činnosti, ktorá si vyžaduje sebavzdelávanie. V tejto fáze triedny učiteľ pomáha študentom uvedomiť si ich pozitívne a negatívne vlastnosti, pochopiť netoleranciu ich nedostatkov.
- Po druhé, osvojenie si schopností samostatnej práce v oblasti činnosti, v ktorej chce študent uspieť.
- Po tretie, vypracovanie samovzdelávacieho programu. Toto je veľmi dôležitá fáza pri práci na sebe. Tu je potrebná pomoc pri hodnotení, ako objektívne sa študent hodnotí, či si stanoví správne ciele a či zvolí potrebné techniky.
- Po štvrté, organizácia sebavzdelávania vo vybranej činnosti. Toto je najdôležitejšia etapa prechodu od vzdelávania k samovzdelávaniu. Bez konkrétnej činnosti zostane túžba stať sa lepším iba túžbou.
- Po piate, sebvýchova musí byť zahrnutá do integrálneho procesu formovania osobnosti. Najvyššie štádium prechodu výchovy k samovýchove sa začína, keď študent chce a vie na sebe pracovať, keď sa formovali motívy, ciele a metódy výchovy.

Ak teda presvedčíte študentov o potrebe samovzdelávania a pomôžete im pri ich organizácii, proces formovania osobnosti bude teda prebiehať efektívnejšie.

8 Znalostný manažment

Jeden zo základných pojmov znalostného manažmentu (knowledge management, KM) – pojem „znalosť“ je problémový hneď z viacerých hľadísk.

Oblasť znalostného manažmentu vychádza z anglo-americkéj literatúry, kde pojem „*knowledge*“ má viacero významov. Tento pojem možno do slovenčiny preložiť niekoľkými termínmi, ako sú poznatok, znalosť, vedomosť, poznanie a pod., pričom niektorí slovenskí autori ich nevnímajú ako úplné synonymá a vo svojich prácach ich diferencujú. Problémom je aj ďalšia vlastnosť anglického výrazu *knowledge*, ktorý je vlastne pomnožným podstatným menom, takže ho možno preložiť aj ako poznanie, vedomie. Ďalším problémom je, že anglo-americká literatúra vníma tento pojem veľmi široko a mnohí na Slovensku s problémami prijímame fakt, že znalosťou sú v jej ponímaní myslené aj schopnosti, zručnosti, intuícia, talent či zmysel pre humor. Ostatným problémom, ktorý pociťujú odborníci na celom svete, je nejednoznačné zadefinovanie pojmu znalosť. Mnohí autori si na pomoc berú pojem informácia.

Znalosť

Rovnako informácia aj znalosť sú o význame, teda obe sú závislé od kontextov a vzťahov. Takže v určitých aspektoch sú si podobné a v iných odlišné. Informácia je viac faktická, znalosť je o presvedčení a subjektívnom názore. Navyše znalosť je vždy spojená s činnosťou a mala by byť použitá.

Mnohí autori definujú znalosť na základe hierarchickej postupnosti údaje – informácie – znalosti. Znalosti sú:

- hodnotné informácie z ľudskej mysle.
- odskúšané, zhodnotené informácie v kontexte.
- odvodené z informácií pomocou určitej postupnosti formálnych pravidiel (porovnávanie, triedenie, analyticko-syntetické vyhodnocovanie, overovanie a pod).

K premene informácií (odborná kniha z chémie) na znalosti (realizácia výskumu) často potrebujeme už nejaké znalosti mať (ovládať chémiu). Toto je vyjadrené aj vo vzorci: „**Znalosť** = *informácia* + *x*, pričom *x* predstavuje súhrn predchádzajúcich znalostí, zručností, skúseností, mentálnych modelov a pod.“.

Veľmi dôležitý aspekt priblíženia sa problematike knowledge management je úplné porozumenie celého obsahu pojmu znalosť, ktorému napomáha typológia znalostí. Pre rôzne oblasti je aspekt delenia odlišný. Z hľadiska výskumu v oblasti umelej inteligencie je určite veľmi dôležité členenie znalosti na deklaratívne („čo“) a procedurálne („ako“). Z hľadiska všeobecného manažmentu je dôležité odlíšiť znalosti individuálne a kolektívne (napr. kultúra podniku). Alebo na znalosti typu: know-what, know-how, know-where, know-why, know-who.

Explicitné, implicitné a tacitné znalosti

Z hľadiska znalostného manažmentu je najvýznamnejším aspektom delenia znalostí ich *možnosť vyjadriteľnosti*, podľa čoho rozlišujeme znalosti:

- explicitné,
- implicitné,
- tacitné.

Explicitné znalosti sú pomerne jednotne definované ako znalosti, ktoré sú kodifikované, resp. štruktúrované, a je možné ich ľahko vyjadriť písmenami, slovami, znakmi. Rovnako jednoduchá je ich komunikácia a zdieľanie vo formálnom jazyku, ako aj ich zachytenie a znázornenie v dokumentoch, databázach alebo informačných systémoch. Explicitné znalosti možno vyjadriť formálnym jazykom vrátane gramatických alebo matematických vyjadrení, špecifikácií a manuálov. Možno ich teda ukladať do systémov riadenia dokumentov, knižničných systémov, marketingových informačných systémov a pod.

Implicitné a tacitné znalosti sú akýmsi opozitom explicitných znalostí. Implicitné znalosti sú zatiaľ nevyjadrené znalosti získané vzdelávaním alebo tréningom. V prípade tacitných znalostí je situácia komplikovanejšia. Prvú zmienku o tacitnej (angl. tacit – tichý, mlčanlivý) znalosti možno nájsť v diele filozofa M. Polanyiho z roku 1966. Polanyi píše: „*Môžeme vedieť viac, ako sme schopní vysloviť*“. Takže tacitné znalosti sú skrytým druhom znalostí, ktoré bežne získavame socializáciou s okolím a o ktorých existencii často ani nevieme. Problém nastáva pri snahe o ich externalizáciu, čo často nie je vôbec možné. Často sa ako príklad uvádzajú nasledujúce situácie – pokúste sa predstaviť si situáciu, že máte niekomu v podobe dokumentu vytvoriť akýsi návod na bicyklovanie alebo máte slovne opísať, ako vyzerá zelená alebo červená farba... Alebo sa skúste opýtať najlepších dizajnérov, technikov alebo expertov v organizácii – čo je ich najhodnotnejšou znalosťou? Je to znalosť, ktorú možno nájsť v knihách?

Zistili by ste, že knihy síce sú hodnotné, ale skutočne cenná znalosť je schopnosť prichádzať s novými nápadmi, kreatívnymi riešeniami problémov alebo schopnosť klásť dobré otázky. Ak by ste chceli zistiť, odkiaľ táto ich znalosť pochádza – pravdepodobne by odpoveď znela – neviem...

O znalostiach sa hovorí, že sú nehmotným kapitálom organizácie. Zavedenie znalostného manažmentu v školách predstavuje zavedenie novej filozofie. Školy, ktoré zavedú znalostný manažment majú trvalo udržateľný charakter a stávajú sa konkurencie schopnými v porovnaní s inými školami.

Efektívne fungovanie organizácie si žiada disponovanie fundovaným riadiacim personálom. Organizáciu riadia manažéri, ktorí sú odborne kvalifikovaní vo svojej oblasti. V školskom prostredí však pedagóg s niekoľkoročnou praxou prevezme pomyselnú štafetu manažovania a po rokoch výučby žiakov sa stáva manažérom školy. ***Postačuje na výkon riadiacej pozície prax, vzdelanie, schopnosti?*** Znalostný manažment hovorí, že pracovníci si vymieňajú nadobudnuté znalosti, pretože si ich každý „nosi“ v svojej hlave. Znalosti sú výsledkom vzdelávania a nadobudnutých skúseností. Ide o súkromné vlastníctvo každého jedinca. „*Pri riadení ľudského kapitálu sa v manažmente upúšťa od tradičného chápania zamestnancov ako nákladovej položky. Prechádza sa k chápaniu zamestnancov ako k aktívu, do ktorého je nevyhnutné investovať, aby sa dosiahlo navýšenie jeho hodnoty. Riadenie ľudského kapitálu zahŕňa systematickú analýzu, meranie a hodnotenie ... Ide o prístup k riadeniu ľudí, ktorý riadenie chápe skôr ako strategickú záležitosť. Úspech podniku (školy) je produktom schopností jej ľudí*“ (Hvizdová, 2012).

Definícia znalostného manažmentu

Niektorí autori, napr. Bontis Bureš poukazujú na to, že termín **ľudský kapitál** je spojený so širším pojmom – **intelektuálny kapitál**. Ten predstavuje zásoby a toky znalostí, ktoré sú v organizácii k dispozícii. Jeho základnou charakteristikou je **dynamika v čase**. Veľa autorov definuje pojem manažment znalostí rôznym spôsobom, ale tým najvýstižnejším je definícia Davenporta, ktorý hovorí, že ide o „*systematický proces hľadania, výberu, organizovania, delenia a prezentovania informácií takým spôsobom, ktorý zlepšuje porozumenie pracovníka špecifickej oblasti záujmu. Je to umenie stotožniť si latentné znalosti a nájsť tú správnu cestu k ich zdieľaniu*“. Davenport definoval prvý princíp znalostného manažmentu: „*Znalostný manažment je drahý (tak isto ako aj hlúposť)*“. Odhliadnuc od odľahčenej formy, akou autor definuje prvý

princíp znalostného manažmentu, je nepopierateľným faktom, že investície do riadenia znalostí sú pomerne vysoké (Davenport, 2000).

A. Lavrin, M. Zelko 2000 uvádzajú, že znalosti majú svoju životnosť pre výkon práce zhruba do štyroch rokov. Po uplynutí tejto doby je nevyhnuté, aby organizácia opäť investovala do rozvoja znalosti manažéra a pracovníkov (Lavrin, A., Zelko, M., 2000). Investície do znalostného manažmentu nie sú jednorázovou záležitosťou. Návratnosť investovania do znalostí komplikuje fakt, že nie je vypracovaný systém indikátorov, ktorý by dokázal vyčíslieť hodnotu znalostného kapitálu. Ako uvádza OECD, jedinú položku, ktorú dokážeme vyčíslieť je prenos týchto znalostí je vo forme know-how a patentov, preto je neriešiteľné, ako vyčíslieť hodnotu znalosti, ktoré sú vstupom a výstupom v procese (OECD, 2003). Hlavným produkčným prostriedkom už nebudú prírodné zdroje (pôda), práca, alebo kapitál vo význame produkcie a transportu hmotných statkov, ale hlavným zdrojom sa stanú **vedomosti (znalosti)**.

Organizácia sa stáva výrazne konkurencie schopnejšia, ak disponuje vzdelaným personálom. Práve ten je hlavnou stavebnou zložkou v knowledge management, teda v manažmente znalostí (Drucker, F. P., 2007)

Škola sa v tomto kontexte stáva primárnou stavebnou jednotkou v procese možného implementovania znalostného manažmentu. Práve toto prostredie evokuje rovnicu **škola = znalosti**.

Atribúty implementovania znalostného manažmentu

Pri implementácii manažmentu znalostí:

- hovoríme o dlhodobej záležitosti,
- správanie zamestnancov a kultúra organizácie výrazne ovplyvňuje úspešnosť znalostného manažmentu,
- implementácia manažmentu znalosti by mala začať svoj štart na malých projektoch,
- bez záujmu vedenia nemožno implementovať znalostný manažment,
- musí byť stratégiou školy znalostný manažment,
- bez znalostných pracovníkov nemožno zahájiť proces znalostného manažmentu,
- ITK sú neodmysliteľnou súčasťou znalostného manažmentu,
- za všetkým stojí a bude stáť človek – nehmotný kapitál spoločnosti.

ZÁVER

Napriek popularite digitálnej éry sa stretneme aj s názormi, že technológie v triede môžu rušiť a dokonca podporovať podvádzanie študentov. Zástancovia technológií naopak vidia prínos v tom, že technika umožňuje učiteľom a žiakom experimentovať a zároveň aj lepšie zapájať sa do vyučovania samotným študentom. Tak ako to v skutočnosti je? Ťažko zhodnotiť – dôležitá je vyváženosť.

Treba si však uvedomiť, že používanie telefónov či tabletov neznamená hneď efektívne učenie sa. Práve moderné technológie by mali byť používané s rozumom a najmä menšie deti by sme mali viesť k tomu, aby neboli len „otrokmi“ počítačov, tabletov a mobilov. Aby dokázali komunikovať so svojimi rovesníkmi tvárou v tvár – nie iba prostredníctvom sociálnych sietí.

Učitelia to dnes vďaka technológiám majú v určitom momente jednoduchšie – rýchly prístup k informáciám poskytuje samotný internet, na druhej strane im moderná technika umožňuje zdieľanie dôležitých informácií medzi svojich študentov. Rovnako tak využívajú aj sociálne siete a rôzne komunikačné kanály, aby zostali prepojení študenti a učitelia medzi sebou, zároveň mnohé z týchto prepojení využívajú aj školy medzi sebou.

Pre učiteľov môže byť napríklad nová technológia fantastickou príležitosťou na experimentovanie a rast v oblastiach, s ktorými sa kedysi nepočítalo.

O digitálnom vzdelávaní sa hovorí neustále. Mohli by sme povedať, že momentálne zažíva svoj vrchol. Dnešné školy vo svete, ale aj na Slovensku už majú prístup k najmodernejším technológiám, v učebniach nechýbajú počítače, prístup na internet je samozrejmosťou, školy si kupujú najmodernejšie systémy a programy pre svojich študentov. A tak sa technológie stali súčasťou vzdelávania v škole, ale aj v domácom prostredí. (autor)

Verím, že vysokoškolské skriptá budú prínosom tak pre pedagógov a hlavne pre študentov, ktorí sa zaoberajú uvedenou problematikou vzdelávania v oblasti technológie vzdelávania, didaktiky a pedagogiky vôbec. (autor)

OBSAH

PREDSLOV	3
ÚVOD	4
1 Základné pojmy	7
2 Vzdelávanie v digitálnom svete : Vybrané „e-pojmy“ a ich charakteristika	14
3 Duálne vzdelávanie	20
4 Nové technológie v edukácií	35
5 Inovačný proces v edukácií	39
6 Inteligencia a učebné štýly	48
7 Učebné štýly žiakov stredných škôl	62
8 Proces sebazvdelávania a sebarozvoja	68
9 Znalostný manažment	79
ZÁVER	84
OBSAH	85
Použitá literatúra	86

Použitá literatúra

1. HAŠKOVÁ, A. – POLÁK, J. – OBDRŽÁLEK, Z.: Genéza a vývojové tendencie technológie vzdelávania. Academia, Nitra: ÚTV PF UKF, 15, 2004, č. 4, str. 25 – 30. ISSN 1335 -5864
2. PRŮCHA, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4
3. BREČKA, P. - KOPRDA, Š.: Interaktívne tabule v didakticko-technologickej príprave budúcich učiteľov. In: eLearning - konferencie a súťaž eLearning. Hradec Králové : FIM UHK, 2007. s 198. ISBN 978-807041-573-3.
4. POLÁKOVÁ, E.: K niektorým otázkam efektívnosti vzdelávania. Nitra: Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-8050-275-7
5. EGER, L: Technologie vzdělávání dospělých. Plzeň: Typos digital print, 2005. ISBN 80-7043-398-1
6. PISOŇOVÁ, M.: Vybrané aspekty vzdelávacej informatiky v kontexte školského manažmentu. IN: Zborník príspevkov medzinárodnej konferencie KIPP Kvalita výchovy vzdelávania, Bratislava 2006. ISBN 80-96-7746-8-9
7. MUNK, M. – KLOCOKOVÁ, D. – LANČARIČ, D. – ČERVEŇANSKÁ, M.: Tvorba, správa a analýza e-kurzov / Michal Munk a kol. - Nitra : UKF, 2008. - 161 s. - ISBN 978-80-8094-118-5
8. HAŠKOVÁ, A. - KLOCOKOVÁ, D. - MALÁ, E.: Zohľadňovanie súčasných požiadaviek v príprave programov ďalšieho vzdelávania učiteľov. In Cudzie jazyky v škole 3. : Zborník. Nitra: UKF, 2005. ISBN 80-8050-920-4, s. 212-218.
9. LANČARIČ, D. – ZÁHOREC, J. – POLÁK, J. – KOPRDA, Š. – MUNK, M.: E-learning a zvyšovanie profesijných kompetencií učiteľov / Drahošlav Lančarič a kol..In: Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost. - Ostrava: Vysoká škola banská, 2006. - ISBN 80-86302-36-9. - S. 1-8.
10. GADUŠ, J. - HAŠKOVÁ, A.: Počítačom podporovaná technická tvorivosť. In: MEDACTA 97. Nitra : Slovdidac, 1997. s.1100-1104. ISBN 80-967339-9-0
11. COX, J. : 2019*Professional Development Skills for Modern Teachers*. [online] [30.9.2020] <https://www.teachhub.com/professional-development/2019/11/15-professional-development-skills-for-modern-teachers/>
12. ČAPEK, R. : 2015. *Moderní didaktika*. Praha : Grada,ISBN 978-80-247-3450-7.
13. DYLAŁAK, S.: 2013. *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa : DIFIN, ISBN 978-83-7930-037-2.

14. GÖPPEL, R.: 2013. *Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute LehrerInnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen?* In RoSE, č. 2, roč. 3, ISSN 1891-2511.
15. GUGEL, G.: 2011. *2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim : Beltz, ISBN 978-3-407-25555-6.
16. PETLÁK, E., BIELESZOVÁ, D. : 2020. *Obava ako príčina brzdy inovácií vo vzdelávaní*. In Manažment školy v praxi. č. 6, roč. 15, s. 2-6, ISSN1336-9849.
17. PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., VANČÍKOVÁ, K., BABIAKOVÁ, S. : 2013. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica : PF UMB, ISBN 978-80-557-0590-3.
18. SCHREDER, G., BRÖMER, B. : 2009. *Lehrer und Lernen*. Wiesbaden : Institut für Qualitätsentwicklung, ISBN 978-3-88327-550-5
19. BEREZOVIN, N.A. : Psychológia a pedagogika: Vyučovacia pomôcka pre študentov stredných a vysokých škôl: Do 2 hodín - 2. časť: Pedagogika / N.A. Berezovin, N.A. Tsirelchuk, M.I. Čechovskikh - Minsk: MGVRK, 2002. - 336 s.
20. BORDOVSKAJA, N.V. : Pedagogika. Učebnica pre univerzity / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. - SPb: Peter, 2006. - 304 s.
21. CHROBÁK, O. L. : Pedagogika: Učebnica. Metóda. komplex pre ped študentov. špeciality / O.L. Bug. - Minsk: BSU, 2003. - 383 s.
22. MELENKOVÁ, L.I. : Teória a metódy vzdelávania. Učebnice. príspevok / L.I. Malenkov. - M.: Pedagogická spoločnosť v Rusku, 2002. - 480 s.
23. Základy pedagogiky: Učebnica. príspevok / A.I. Zhuk, I.I. Kažimírska, O. L. Zhuk, E.A. Konovalchik; Pod celkom. ed. Ad interim Beetle. - Minsk: Aversev, 2003. - 349 s.
24. OSTROVSKÝ, E.V. : Psychológia a pedagogika: Učebnica. manuál / E.V. Ostrovsky, L.I. Chernyshev; Ed. E.V. Ostrovského. - M.: Vysokoškolská učebnica, 2007. -384 s.
25. ENERGIČKÝ M, PEDAGOGIKA: Učebnica / pod. ed. P.I. Energičký. - M.: Vysokoškolské vzdelávanie, 2006. -432 s.
26. PODLASY, I.P. Pedagogika: Učebnica / I.P. Kyslo. - M.: Vysokoškolské vzdelávanie, 2006. - 540 s.
27. PODOLSKAJA, A.I., at all : Psychológia a pedagogika: Učebnica / vyd. V A. Zhukova, L.G. Lapteva, A.I. Podolskaja, V.A. Slastenin. - M.: Vydavateľstvo Inštitútu psychoterapie, 2004. - 585 s.

28. STOLYARENKO, A.M.: Všeobecná pedagogika: Učebnica. príručka pre študentov vysokých škôl študujúcich na ped. špeciality / A.M. Stolyarenko. - M.: UNITI-DANA, 2006. - 479 s.

29. KHARLAMOV, I.F.: Pedagogika: krátky kurz: učebnica. príspevok / I.F. Kharlamov. - 3. vyd. - Minsk: Higher school, 2005.-272 s. dodatočné:

30. AGAFONOVÁ, A.S. : Workshop o všeobecnej pedagogike: učebnica. - SPb.: Peter, 2003. - 416 s.

31. WIGMAN, S.L. : Pedagogika v otázkach a odpovediach: Učebnica. príspevok / S.L. Wigman. - M.: TK Vedby, vydavateľstvo Prospect, 2006 - 208 s.

32. GAVRILOVETS ,K.V. : Vzdelávanie morálnej osobnosti v škole: príručka pre vedúcich vzdelávacích inštitúcií, organizátorov vzdelávania, triednych učiteľov / ed. Profesor K.V. Gavrilovets. - Minsk: ITC ministerstva financií, 2005. - 226 s.

33. VLK, B.Z. Základy pedagogiky / B.Z. Wulfov, V.D. Ivanov. - M. Vydavateľstvo URAO, 2000. - 614s.

Zákon č.61/2015 Z. z. O odbornom vzdelávaní a príprave

Interné predpisy školy :

- učebná zmluva
- učebný plán – učebné osnovy pre jednotlivé profesie
- vzorové učebné plány
- novelizácia legislatívy od 1.9.2018 a zmeny v systéme duálneho vzdelávania – materiály spracované pre prednášky a školenie (2018)

Aplikácia technológie vzdelávania na stredných školách

Vysokoškolské skriptá



Autor : © Ing. Ján Hargaš, PhD., MBA, ING-PAED IGIP

Určené : Študentom učiteľstva odborných predmetov a pedagogickým pracovníkom

Vydavateľ : VŠ DTI Dubnica nad Váhom

Vydanie : Prvé

Formát : A4

Počet strán : 89

Počet AH/ZN : 4,54/163418

Návrh obálky : *Ján Hargaš*

Rukopis neprešiel jazykovou ani grafickou úpravou vydavateľa. Za odbornú, grafickú a jazykovú stránku zodpovedá autor.

ISBN 978-80-8222-037-0

EAN 9788082220370