

MÁRIA MATULČÍKOVÁ

SÚČASNÉ VYUČOVANIE MEDZI PARADIGMAMI TRADIČNÉHO A PRAGMATICKO-HUMANISTICKÉHO VYUČOVANIA ZAMERANÉHO NA ŽIAKA

V reflexii súčasného koncepcného zamerania vyučovania sa prelína viacero aspektov – potreby spoločnosti, novšie výskumy mozgu, vplyv digitálnych technológií, personologické zameranie s prevládajúcim aspektom na žiaka zameraného vyučovania (student celtered learning). Okrem teoreticky zdôvodnených konceptov stále vznikajú nové vyučovacie stratégie, ktoré sa snažia aktivizovať žiaka, posilniť integráciu školského kurikula, či využiť sily vrstovnickeho učenia.

Zároveň však, v praxi vyučovania zostáva verná tradícií J.A. Komenského v zmysle profilácie vyučovania ako slovno-názorného, s dominanciou slovných aktivít učiteľa a čiastočne alebo prevažne pasívnymi učebnými prejavmi žiakov. Komenského požiadavku názornosti sa významne naplňa prezentácia digitalizovaného učiva, pričom, ako je zrejmé, samotná podstata slovno-názorného učenia zostáva zachovaná. To, čo pristupuje ako obohatenie, je posilnenie projektovo orientovaných úloh (často s domácou podporou rodičov), zavádzanie hier a kooperatívnych foriem vyučovania.

Súčasťou Komenského náhľadu na vyučovanie bolo chápanie pozície učiteľa, ako vedúcej autority. Bolo súčasťou dobového chápania usporiadania spoločnosti a logického vyústenia nábožensky poňatej autority rodiča a učiteľa. Liberalizujúce trendy v praxi vyučovania, ktoré sa masívne prejavujú v praxi súkromných škôl, pomaly prenikajú aj do praxe štátnych škôl a to spolu s liberalizáciou rodinnej výchovy prináša problémy s disciplínou žiakov a nárast prejavov výchovne problémového správania. K tomu sa pridávajú komplikované vzťahy medzi samotnými žiakmi a všeobecne

konštatovaný pokles učebnej motivácie a učebnej výkonnosti (zaznamenávajú ich celoštátne a medzinárodné merania).

V tomto príspevku sa pokúsime na základe východiskovej porovnávacej analýzy tradičného a moderného didaktického konceptu priblížiť špecifičnosti moderného konceptu vyučovania, ktorý je v svete známy ako Student centered learning (SCL), ktorá predstavuje jadro novej paradigmy školského vzdelávania. Pokúsime sa reflektovať faktory, ktoré treba zohľadniť, aby sa liberalizačné tendencie nestali príčinou poklesu učebnej motivácie a výkonnosti žiakov. V konceptuálnom poňatí vyučovania budeme sledovať dva aspekty:

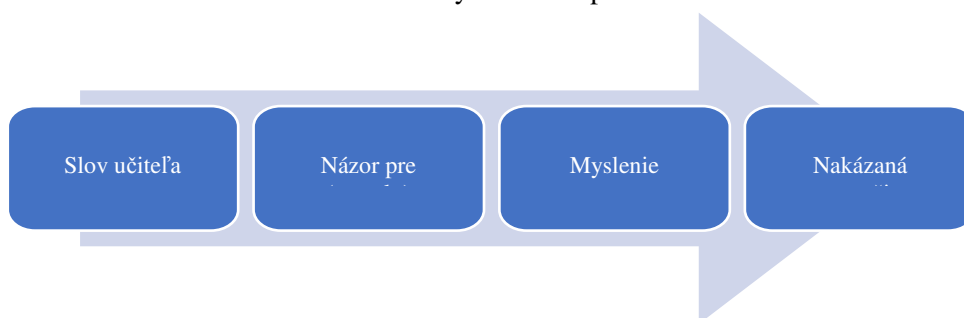
- 1) výchovný (sociálno-didaktický) a
- 2) didaktický (psychodidaktický a organizačno-metodický).

Stret paradigiem vzdelávania v rovine výchovy sa v praxi prejavuje relativizáciou autority a hľadaním nových prístupov vo vedení vyučovania a zabezpečovaní študijnej disciplíny a sebadisciplíny žiakov. Tradičné prístupy výchovy nahrádzajú procesy facilitácie, koučovania a tútoringu. Na úrovni spoločenstva školskej triedy sa okrem školského poriadku uplatňujú cesty tvorby pravidiel, ktoré utvárajú žiaci a tí sa aj starajú o ich dodržiavanie.

Didaktické prístupy sa v modernom chápaní obracajú na inšpiračné zdroje konštruktivismu a sociokonštruktivismu, menej zreteľná je snaha rozvíjať aj ďalšie stránky osobnosti – emočnú a vôľovú. Stret paradigiem, tradičnej a modernej, by sme mohli demonštrovať na porovnaní schém krokov didaktických postupov pri učení sa.

Model konvenčného, tradičného vyučovania, zodpovedajúci tradičnému poňatiu slovo-názorného vyučovania má schémou naznačený systém krokov. Je zrejmé, že názor (pre zmysly), ktorý má podporiť slovo učiteľa v súčasnej dobe saturujú predovšetkým digitálne technológie. Ak žiaci odpisujú text z prezentácií a následne sa ho učia, veľmi málo sa zmenila ich prevažne pasívna pozícia vo vyučovaní.

Obr. 1. Schéma slovo-názorného vyučovania podľa J.A. Komenského



Na druhej strane sa do praxe vyučovania dostávajú moderné prístupy (zväčšia inšpirované alternatívnymi školami (ITI/ HET Susan Kovalikovej, pedagogický model Step by step, a ďalších) dostávajú nové, konštruktivistické prístupy k vyučovaniu, ktoré stavajú na aktívnej pozícii žiaka a menia aj štruktúru vyučovacieho procesu. Ako model, prezentujúci konštruktivistické prístupy môže poslúžiť pôvodný Deweyov model učenia sa, ktorý vznikol a rozvíjal sa v pedagogickom progresivizme v USA. Je jedným z modelov, praktickej aplikácie pedocentrickej orientácie v školskom vzdelávaní, vytvorených v USA a v Európe. Ďalší predstavitelia reformno-pedagogického hnutia vytvorili špecifické modely učenia, ktoré sa navzájom líšili vďaka špecifickej terminológii a didaktickým prostriedkom (bližšie o tom: Matulčíková, 2007). Schematicky by sme Deweyov model školského učenia (sa) mohli vyjadriť nasledovne:

Obr. 2. Schéma učenia sa zameraného na žiaka



Ako vyplýva zo schémy, koncepčné pohľady na proces učenia sa sú navzájom obrátené. Kým činnosť (aktivita žiaka), spojená s učením sa je v tradičnom na konci učenia sa, v pragmatickom, pedocentrickom modeli je na začiatku. Je dôležité poznamenať, že tradičné vyučovanie môže dosahovať vysokú efektivitu, pokiaľ je vedené v atmosfére uznávanej autority učiteľa. Vzťah devócie a dôvery napomáha ľahšiemu didaktickému transferu, reprodukcie a produkcie nových vedomostí.

Vzhľadom na spoločenské podmienky a mnohozdrojovosť poznania, ktoré môže žiak samostatne získať, zvonka sa mení vzťah medzi učiteľom a žiakom, založený na autorite, na partnerský vzťah. Psychologický základ tohto vzťahu reprezentuje humanistická psychológia s konceptom „na žiaka

zameraného učenia“ – Student centered learning (ďalej SCL). Ide o didaktický prístup, ktorý sa presadzuje v modernej didaktickej teórii a v praxi vyučovania žiakov od základnej školy až po univerzitu. Vysoká škola, univerzita, je typom didaktického prostredia, kde sa prístup SCL javí ako najpotrebnejší.

TEORETICKÉ ZÁKLADY STUDENT CENTERED LEARNING (SCL)

Prakticky vo všetkých demokraticky rozvinutých krajinách silnie záujem o zmenu paradigmy v školskom vzdelávaní, záujem o zmenu, ktorá je výstižne vyjadrená požiadavkou prepnutia od vyučovania – učiteľa k učeniu sa – žiaka. Kritický posun v školskom vzdelávaní smerom od učiteľa a kurikula k žiakovi, má už niekoľkoročné tradície a priniesol pedagogickej teórii a praxi viacero didaktických stratégií, ako napríklad kooperatívne/ kolaboratívne učenie, objavné učenie, projektovo a bádateľsky zamerané vyučovanie vrstovnícke učenie (peer instruction), flexibilné učenie, zmiešané učenie (blended learning), učenie sa zamerané na učiaceho sa, na žiaka zamerané učenie (learner centered learning, student centered learning).

Za nestora moderného konceptu SCL je bez akýchkoľvek pochybností považovaný John Dewey. Jeho pedocentrická orientácia nachádza legitimitu nielen z aspektu vnútorného sveta žiaka (jeho učebného záujmu), ale aj z každodenných skúseností školskej triedy, ktorú J. Dewey chápal ako mikročasť spoločnosti (škola ako zárodok spoločnosti). Požadoval prirodzené učenie sa, vychádzajúce zo záujmov dieťaťa, zdieľanú skúsenosť považoval za jadro učenia sa a východisko rozvoja myslenia. Aj preto bol zástancom veľkej heterogenity žiakov a rôznorodosti inteligencie, lebo rôznosť byť obohacuje zdieľanú skúsenosť, a tá je pre učenie sa najdôležitejšia. Bol zástancom Haecklovej evolučnej teórie, podľa ktorej dieťa v individuálnom vývine opakuje vývin ľudstva. Špecifické, historicky podmienené činnosti (napríklad stavanie chatrčí), podporujú vývin učebnej motivácie. Jeho prínos pre pedagogiku je vyjadrovaný krédom „learning by doing“, manuálne a kooperatívne činnosti boli základom konceptu vyučovania v otvorených učebných priestoroch. Je považovaný za zakladateľa problémového vyučovania a myšlienkového iniciátora vzniku projektového vyučovania.

Samotné pomenovanie pedagogického modelu SCL vzniklo na podnet druhého z najvýznamnejších zakladateľov, ktorý spracoval predovšetkým vzťahovú (výchovnú) stránku model SCL, a bol ním humanistický psychológ, C.R. Rogers.

CARL R. ROGERS

Je známy predovšetkým ako zakladateľom humanistického prístupu v psychoterapii, ktorý rozpracoval teóriu a prax na osobnosť zameraného prístupu (PCA). Následne sa venoval aj aplikácii svojej teórie v pedagogickej praxi a popri vzťahových otázkach svojej inovačnej pedagogickej sa tiež venoval otázkam organizácie a metodiky vyučovania.

V pedagogike, podobne ako v psychoterapii uznával účinnosť dvoch tendencií, ktoré určujú vývin človeka a v širších súvislostiach aj vývin ľudstva. Ide o tendenciu aktualizáciu a formatívnu. „V každom organizme, nech je na ľubovoľnej úrovni vývinu, je skryté neustále smerovanie k tvorivému naplneniu bytostne vlastných možností. Aj v ľuďoch je prítomná prirodzená tendencia k všestrannejšiemu a plnšiemu rozvoju“ (Rogers, 2014, s. 123). Každé pedagogické pôsobenie by malo byť v súlade s touto tendenciou, čo je napokon v súčasnosti všeobecne prijímané, aspoň v deklaratívnej podobe ako princíp individuálneho prístupu k žiakovi. Popri aktualizácii tendencii C: Rogers ešte uvádzal „formatívnu tendenciu“, ktorú vymedzil (podobne, ako M. Montessoriová vývinovú silu „hormé“) ako súčasť tvorivej sily univerza. Jeho formatívna tendencia znamená, že ako ľudia „ladíme s mocnou tvorivou tendenciou, ktorá splodila vesmír, od najdrobnejšej snehovej vločky až po tie najobrovsejšej galaxie, od tej najjednoduchšej améby, až po najcitlivejších a najnadanejších ľudí“ (tamže, s. 137). Carl Rogers je v pedagogike ďalším predstaviteľom, ktorý verí a počíta s inteligenciou autonómneho rozvoja osobnosti každého človeka a sústreďuje pozornosť na podmienky, ktoré majú zabezpečiť tento vývin. Vo svojej podstate sa tento vývin naplňuje v ľudských vzťahoch a preto Rogers apeloval na to, aby prežívané vzťahy boli plnohodnotné a tým sa vyhli riziku odcudzeniu a následne zabrzdeniu sebarealizačných tendencií, ktoré v ľudskej psychike imanentné. Aj tu sa ponúka paralela s pedagogikou teóriou M. Montessoriovej, ktorá upozorňovala na význam pripraveného prostredia dôležitosti osobnosti učiteľky/ učiteľa.

C. Rogers za kľúčové považoval ľudský vzťah a atmosféru pedagogického procesu. V súvislosti s učiteľom vo vzdelávaní (podobne, ako je to s terapeutom v terapii) formuloval tri nevyhnutné a postačujúce podmienky zabezpečenia zdravého vývinu žiakov:

- 1/ kongruencia (autenticita),
- 2/ bezpodmienečné prijatie (s nehodnotením) a
- 3/ empatia (Rogers, 2014).

Tieto fenomény pokladal sa súčasť profesionality pedagóga (terapeuta) a rozpracoval ich do podoby pedagogických schopností, kompetencií.

Kongruencia znamená v prvom rade súlad cítenia s myslením a konaním (tamže, s. 29). Na označenie tohto stavu bytia sa používajú aj označenia: úprimnosť, skutočnosť, otvorenosť, autenticita. Je zrejmé, že človek nemôže byť vo všetkých životných situáciách kongruentný, to znamená konať tak, ako cíti, alebo myslí. Podstatné je vedomé úsilie o kongruenciu, najmä v terapeutických a pedagogických vzťahoch. Integrovanosť osobnosti, kongruencia prináša benefity aj pre samotného učiteľa, poskytuje mu možnosť poznávať seba samého a stávať sa bytosťou sociálne konštruktívnou. Lebo len vnímavosť voči vlastnému fenomenálnemu svetu, ktorý je dostupný cez vlastné prežívanie, umožní vedomé spracovanie jeho obsahu a vyjadriť ho v komunikácii, či v praktickom konaní. Kongruencia jedného človeka pomáha druhému: „Keď sa mi podarí byť kongruentným a skutočným, často tým pomôžem druhému človeku. Ak je ten druhý očividne skutočným a kongruentným, často naopak pomôže on mne (tamže, s. 33). V kongruencii má významné postavenie prežívanie a postoje, tie umožňujú stavať sa do ľudských vzťahov celou osobnosťou. Prežívanie potom poskytuje dôležité informácie aj pre myslenie a konanie. Kongruencia umožňuje, aby vzťahy medzi ľuďmi boli založené na dôvere a vzájomnom rešpekte.

Bezpodmienečná akceptácia ako schopnosť učiteľa, či znak pedagogickej situácie umožňuje žiakom slobodné prežívanie, umožňuje disponovať a vyjadrovať vlastné názory. Bezpodmienečná akceptácia napomáha k rozvoju sebaakceptácie a sebaúcty. Akceptujúce porozumenie umožňuje žiakovi (klientovi) porozumieť vlastným pocitom bez hanby sa sebaodsúdenia, a napomáha tomu, aby mohol byť človek (žiak, študent) kongruentnejší. Bezpodmienečná akceptácia prežívania v pedagogickej praxi neznamená diktát študentov, alebo rezignáciu na ciele vyučovania, či zneváženie pozície učiteľa. Kongruencia, uplatňovaná s bezpodmienečnou akceptáciou umožňuje učiteľovi nielen formulovať dôsledky konania žiaka na prežívanie iných, alebo jeho vlastné. Umožňuje tiež obracať pozornosť na ciele výučby a pravidlám správania sa, na ktorých sa spolu dohodli. Veľkou témou bezpodmienečnej akceptácie je zrieknutie sa hodnotenia. Návyk hodnotiť prejavy žiakov je v pedagogickej praxi silne zakorenený. V koncepte SCL ho nahrádza poskytovaním spätnej väzby, ktorá ako súčasť bezpodmienečnej akceptácie umožňuje utvárať skutočné vzťahy a realizovať osobnostné zmeny. Spätaná väzba je myslená ako objektívny obraz konania žiaka a jeho výsledkov.

Empatia je osobnostná vlastnosť, ktorá učiteľovi umožňuje, aby všetkými možnými zmyslami vstúpil do sveta prežívania žiaka. Je často chápaná ako reflektované cítenie druhého, zrkadlenie, chápanie odozva, verbalizácia emočného prežívania druhého človeka (Mikoška, 2016, s. 58). Je schopnosťou, ktorá je úzko prepojená s bezpodmienečnou akceptáciou a kongruenciou. Napĺňa sa v ľudskej komunikácii a jej základným prejavom je aktívne počúvanie. Aktívne počúvanie znamená vnímanie osobnosti druhého človeka s tým, že je vylúčený akýkoľvek vlastný názor, alebo hodnotenie. Empatia je výrazom vzťahu, ktorý vedie k zážitku hodnoty Ja druhého človeka a v druhom človeku podporuje rozvoj sebaúcty. Empatia neznamena rezignáciu na práva vlastné, alebo práva iných. Práve empatia umožňuje poľudštenie procesov riešenia konfliktov, osobnostných, aj medzinárodných. Prežívanie a empatia je mocným nástrojom akademického učenia. Zapojením emocionálnej stránky vyučovania sa podporuje rozvoj kognitívnych aspektov vyučovania. Podceňovaním prežívania, poznávanie bez pocitov vedie k odcudzeniu v ľudskom správaní, k negatívnym dopadom v hodnotovej orientácii jednotlivcov. C. Rogers uvádza príklady bombardovania Vietnamu a Kambodže, ktoré nariadili a vykonali ľudia s rozvinutým intelektom bez toho, aby si uvedomili emocionálny dopad vlastného konania na iných ľudí. Píše o totálnom spôsobe učenia sa, ktorý by mal odvrátiť takéto konanie v budúcnosti. Ak by sa intelektuálny pojem, napr. bombardovanie, spájal s prežívanou hrôzou zasiahnutých, vytvorili by sa morálne zábrany v konfliktoch konať takýmto spôsobom (Rogers, c.d., s. 260).

VYUČOVANIE AKO VZŤAH

V zmysle Rogersovej teórie osobnostne zameraného prístupu, je vyučovanie chápané ako stretnutie viacerých ľudí, pri ktorom dochádza k vystúpeniu z vlastného referenčného rámca a k dešifrovaniu vlastných subjektívnych skúseností. Je to stretnutie, kde sa aktualizujú ľudské osobnosti a vzdelávací obsah je zdieľaný, nie odovzdávaný. V zmysle Rogersových tendencií a nevyhnutných podmienok slobodného rozvoja jednotlivca v spoločenstve sa do popredia dostávajú procesy prežívania a na svoje protiklady sa menia klasické znaky vyučovacieho procesu. Miesto učiteľa sa do centra pozornosti dostáva žiak, žiaci, disciplína sa stáva výsledkom práce na vzájomných vzťahoch, s využitím podpory vnútornej učebnej motivácie. Ak aj nie je možné odstrániť školského hodnotenie, mení sa podoba, posilnená je najmä

priebežná spätná väzba. Chápanie chyby, ako prirodzenej súčasti je ďalším faktorom, ktorý podporuje učebnú motiváciu. Rogers svoje chápanie vyučovania vymedzil silne kriticky voči prevládajúcemu systému školského vzdelávania v USA. P. Mikoška zhŕňa, že stručne by sa jeho koncept vyučovania mohol označiť predponou „anti“ voči všetkým znakom tradičného vyučovania (Mikoška, 2016, s. 70).

Pri charakteristike Rogersovho modelu vyučovania (SCL) je treba uviesť, že overoval na väčšom počte škôl. Známym je Louisvillský program, išlo o reformu školského vyučovania v rámci celého mesta. Samotný Rogers vysoko hodnotil úspešnosť projektu a popísal aj následné byrokratické, politicky motivované príčiny ukončenia reformného projektu (Rogers, 2014, s. 279). Na kritické výhrady voči uvoľnenej disciplíne na vyučovaní reagoval popisom skúseností, ktoré ukázali, že po počiatočnom chaose, istom šoku zo slobody, sa žiaci dostali do vyrovnaného študijného tempa. Na obavy zo straty efektivity vyučovania reagoval upozornením na význam práce s učebnými cieľmi a štruktúracie učebných procesov. To je dôležité zvlášť pre univerzitný stupeň vzdelávania.

V strednej Európe, v Maďarsku sa nachádza škola, ktorá model aplikuje od roku 1993, v pedagogickom programe sa hlási k rogersovským filozoficko-psychologickým základom. Ide o združenú školu (má zriadenú materskú školu, základnú školu a gymnázium) a je to Szines iskola v Tate (Organ Szines-iskola. Nevelési Program 2020). Model tejto školy uvádza vo svojej monografii M. Zelina (2000, s. 52-55). Citovaný autor model školy hodnotil pozitívne. Podobne možno spomenúť základnú školu v Poľsku (Oborniki).

Postupom času sa k základom humanistickej pedagogiky C. Rogersa pridávali nové vedecké poznatky a pedagogické prístupy. Upozorniť treba na koncept emocionálnej inteligencie (D. Goleman), koncept konštruktivismu a sociokonštruktivismu. (L. Vygotskij) a v posledných rokoch predovšetkým aplikované poznatky modernej neurovedy (Ginnis, 2018, s. 14-35).

V súčasnosti sa koncept SCL vymedzuje prostredníctvom sústavy znakov, prípadne princípov, ich sústavu prezentuje obr. 3. (Kaput, 2018, s. 1) obra. 3 Príloha – pictures.

1/ Žiaci a učitelia (dospelí) sú navzájom prepojení vzťahmi starostlivosti, dôvery a vysokých očakávaní.

2/ Biologické, psychologické potreby, potrebu bezpečia nevyvímajúc sú u žiakov napĺňané

3/ Žiaci sú prijímaní takí, akí sú a rozvíjajú si pozitívny sebaobraz (identitu) so spolupatričnosťou

4/ Žiaci majú slobodu výberu v nasledovaní svojich záujmov, od učiteľov dostávajú facilitáciu podporu a vedenie

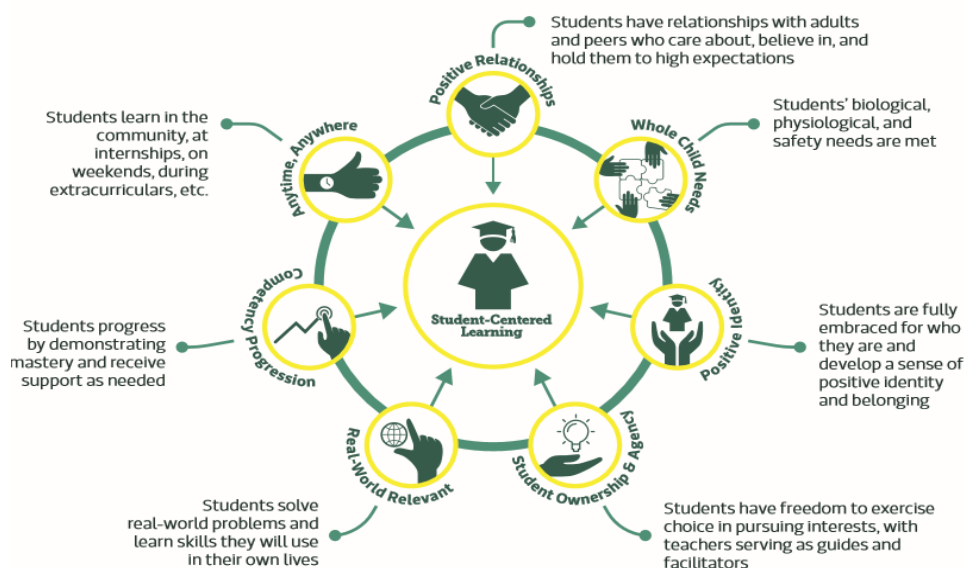
5/ Žiaci riešia reálne situácie zo života a získavajú schopnosti, ktoré im pomôžu vo vlastnom živote

6/ Žiaci majú možnosť preukazovať vysoké výsledky a dostávajú primeranú podporu

7/ Žiaci sa učia aj mimo školy – na exkurziách, stážach, cez víkendy atď.

Obr. 3. Sústava znakov SCL. Zdroj: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf>

Didaktické aspekty SCL – organizácia a metodika vyučovania



Pre prax vyučovania podľa konceptu SCL je najdôležitejšie, aby bola vytvorená pozitívna atmosféra, podporujúca učenie. Nový typ komunikácie a vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi realizovaný na báze rešpektu, má potenciál uspôbiť študentov k tomu, aby dokázali prevziať zodpovednosť za vlastné učenie sa. C. Rogers vo svojich pôvodných dielach dokonca žiadal, aby boli žiaci zapojení do rozhodovania o kurikulárnych a organizačných otázkach vyučovania (Mikoška, 2016 s . 125).

Na obavy z možného zníženia študijnej výkonnosti žiakov a študentov reagoval popisom vlastných skúseností, podľa ktorých sa po dočasnom uvoľnení tlaku kontroly učiteľov dostavilo uvoľnenie disciplíny a neistota v študijnom úsilí študentov. Tá však vďaka facilitujúcemu spôsobu vyučovania, postupne vytrácala a študenti začali systematicky pracovať na témach, ktoré boli aj vďaka ich participácii dobre štruktúrované. V tejto súvislosti C. Rogers viackrát zdôrazňoval význam spoločnej práce na cieľoch výučby. Aj keď sa v počiatočných fázach učebného procesu líšia ciele študentov a učiteľov, reflexia významu cieľov učenia má významný dopad na vznik pozitívnej učebnej motivácie žiakov (tamže).

METODIKA VYUČOVANIA

Ak sa v prípade tradičného konceptu vyučovania učiteľ v metodike vyučovania opiera o sústavu vyučovacích metód, ktoré sú najčastejšie vymedzované ako: slovné, názorno-demonštračné a aktivizujúce, v SCL sa k metodike vyučovania pristupuje inak. Rozdiely sú už v pomenovaní sústavy metód a potom aj v ich praktickom využití. P. Ginnis, jeden z dvojice autorov príručky o SCL píše o aktivitách a nástrojoch rozvoja osobnosti žiakov. Praktická príručka z roku 2018 obsahuje učebné aktivity pre skupinovú a individuálnu prácu, ďalej nástroje na rozvoj tímovej spolupráce v skupinách a na prevzatie zodpovednosti za učenie, ďalej nástroje sebakontroly a celého manažovania učenia sa a v neposlednom rade aj nástroje na realizáciu diferencovaného prístupu ku žiakom. V rámci projektu POGIL, čo je prístup CSL, rozvíjaný v podmienkach prírodovedného učenia sa zdôrazňujú postupy, zamerané na rozvoj kompetencií žiakov: ústna a písomná komunikácia, tímová práca, riešenie problémov, kritické myslenie, riadenie a sebariadenie, práca s informáciami, hodnotenie a sebahodnotenie (Optimized POGIL Process Skill).

Ako vyučovacie stratégie pre vyučovanie v systéme SCL sa odporúčajú nasledovné metódy (<https://www.teachthought.com>): učenie, skupinková práca, jigsaw, práca v centrách aktivít, debaty, panelové a expertné diskusie, hry a súťaže, práca so sociálnymi médiami, projektové učenie, problémové učenie, objavné učenie, mentálne modely, rolové hry, simulácie, kazuistiky, laboratórne práce, demonštrácie, prezentácie, tvorba médií, skladačky. V zmysle Rogerovho chápania SCL, voľba vyučovacích metód má až sekundárny význam.

ZÁVER

Prax vyučovania v základných a stredných školách sa mení. Popri zápase o dobré skórovanie v medzinárodných testovaniach, PISA, TIMS, PIRLS a ďalších, rastie počet a rozširuje sa spektrum sociálno-patologických javov v škole. Podľa vyjadrení odborníkov, narastá agresívne správanie sa voči učiteľom. S. Bellová, G. Siváková, K. Tišťanová (2019) uvádzajú viditeľné prejavy neúcty voči učiteľovi a nežiadúce prejavy správania, tie sa stávajú súčasťou každodenného života v škole. Značné riziko v tomto smere predstavuje aj kybernetický priestor. Podľa výsledkov výskumu z ČR (Kopecký, Szotkowski, a kol. 2016, s. 7-21) sa obeťou niektorých z foriem kyberšikanovania stalo 21% učiteľov (vyjadrené v absolútnych číslach: 1118 učiteľov z 5136).

Aj tieto, aj keď iba ilustračné výskumné údaje svedčia o potrebe pracovať na sociálnych vzťahoch v škole. Jednoznačne sa ukazuje, že sa zmenil koncept detstva a dospievania mladistvých (podrobnejšie: Matulčíková, 2010). Deti a mladiství sú si vedomí svojich práv a uplatňujú si ich (nie vždy aj povinností). Spoznávajú svet, predovšetkým virtuálny bez sprostredkovateľov (dospelých). Sú schopní získať informácie a poznanie aj bez učiteľov, sú konfrontovaní s prelínaním reálneho a virtuálneho, rastú do sveta, v ktorom je ťažisko hodnôt posunuté smerom k prosperite a pohodliu, stávajú sa konzumentami nenáročnej kultúry. Podmienky života v rodine a v škole sa stávajú takými odlišnými, že otvárajú socializačný rozpor medzi výchovou v rodine a v škole. Doma majú neporovnateľne viac možností rozhodovať sa, vyjednávať s rodičmi a svojimi rozhodnutiami ovplyvňovať dianie. Okolo seba, ako v škole. Intuitívne ovládanie médií a spotrebičov v domácnosti sa dostáva do protikladu so systémom správania sa a poznávania v škole – v nej z logických dôvodov prevládajú mechanizmy formálnej organizácie. Zrejme dozrel čas na to, aby odborníci otvorili diskusiu o tom, ako súčasný profil vyučovania napĺňa pedagogické potreby detí, do akej miery môže nadväzovať a nadväzuje na rodinnú výchovu a ako má regovať na nový koncept detstva a dospievania mladistvých. SCL je dobrým inšpiračným zdrojom a môže byť východiskom pre odborné diskusie.

LITERATÚRA

- BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, K. (2019). Aspekty nevhodného správania žiakov voči učiteľom v slovenských školách. In: *Pedagogická revue*, č. 1. s. 73-83.
- BRANDES, D., GINNIS, P. (1994). *A Guide to Student-centered Learning*. Cheltenham: Neilson Lid.
- GINNIS, P. *Efektívni výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Univesum.
- GOLEMAN, G. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Organ Szines-iskola. Nevelési Program. [cit. 09.02.2020] http://www.szines-iskola.hu/fajl/pedagogiai_program.pdf.
- FISHMAN, S.M., CERTHY, Mc.L. (1998). *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. Teachers College Columbia University New York & London.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda.
- KAPUT, K. (2018). Evidence for Student-Centered Learning ERIC Number: ED581111. [cit. 09.02.2020] Retrieved: <https://eric.ed.gov/?id=ED581111>.
- KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R. (2016). *Specifické formy kyberšikany učitelů v prostředí základních a středních škol*. Olomouc [cit. 09.02.2020] Retrieved: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Specificke_formy_kybersikan_y_ucitelu_-_text.pdf.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2007). *Reformno-pedagogické a alternatívne školy*. Bratislava: Musica Liturgica.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2010). Štúdiá o deťoch a detstve – konceptuálne a obsahové otázky = Child and childhood study – innovation for theory, research and practice. In: *Paedagogica* 22, s. 57-77.
- Optimized POGIL Process Skill Definition 2015 [cit. 09.02.2020] Retrieved: <https://pogil.org/uploads/attachments/cj54b5yts006cklx4hh758htf-process-skills-official-pogil-list-2015-original.pdf>.
- Student-Centered Instructional Strategies. Instructional methods. 2018 [cit. 09.02.2020]. Retrieved: <https://www.teachthought.com/pedagogy/28-student-centered-instructional-strategies/>.
- TOMENGOVÁ, A. (2012). *Aktívne učenie sa žiakov- stratégie a metódy*. Bratislava: MPC.
- ROGERS, C.R. (2014). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- ZELINA, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris.

SÚČASNÉ VYUČOVANIE MEDZI PARADIGMAMI TRADIČNÉHO
A PRAGMATICKO-HUMANISTICKÉHO VYUČOVANIA ZAMERANÉHO NA ŽIAKA

RESUMÉ

V reflexii súčasného koncepcného zamerania vyučovania sa prelína viacero aspektov: ekonomické potreby spoločnosti, novšie výskumy mozgu, vplyv digitálnych technológií, personologické prístupy k vyučovaniu s dôrazom na koncept vyučovania zameraného na žiaka (SCL).

V tomto príspevku sa pokúsime na základe východiskovej porovnávej analýzy tradičného a moderného didaktického konceptu priblížiť špecifčnosti konceptu Student centered learning (SCL). Predmetom analýzy budú teoretické základy SCL a praktické otázky jeho aplikácie v školskej výchove, didaktické otázky organizácia a metodiky vyučovania v rámci SCL.

Kľúčové slová: paradigma vzdelávania; pragmatisko-humanistické vzdelávanie; Student centered learning; Instructional strategies of Student centered learning. Author.

WSPÓŁCZESNE NAUCZANIE POMIĘDZY PARADYGMATAMI TRADYCYJNEGO
I PRAGMATYCZNO-HUMANISTYCZNEGO NAUCZANIA
SKONCENTROWANEGO NA UCZNIACH

STRESZCZENIE

Zastanawiając się nad obecnym koncepcyjnym ukierunkowaniem nauczania, nakłada się kilka aspektów: potrzeby ekonomiczne społeczeństwa, nowsze badania mózgu, wpływ technologii cyfrowych, personologiczne podejścia do uczenia się, z naciskiem na koncepcję uczenia się skoncentrowanego na uczniu. W tym artykule postaramy się podejść do specyfiki koncepcji uczenia się zorientowanej na ucznia (SCL – Student centered learning) w oparciu o wstępną analizę porównawczą tradycyjnej i nowoczesnej koncepcji dydaktycznej. Przedmiotem analizy będą teoretyczne podstawy SCL i praktyczne pytania dotyczące jego zastosowania w edukacji szkolnej, dydaktyczne pytania dotyczące organizacji i metodyki nauczania w SCL.

Słowa kluczowe: koncepcja edukacji; edukacja pragmatyczno-humanistyczna; uczenie się zorientowane na ucznia; strategie nauczania oparte na uczeniu się zorientowanym na ucznia.

CONTEMPORARY TEACHING BETWEEN THE PARADIGMS OF TRADITIONAL
AND PRAGMATIC-HUMANISTIC STUDENT-CENTERED TEACHING

SUMMARY

Reflecting on the current conceptual focus of teaching, several aspects overlap: the economic needs of society, newer brain research, the impact of digital technologies, personological approaches to learning with emphasis on the concept of student-centered learning. In this paper, we will try to approach the specifics of the student-centered learning concept (SCL), based on the initial comparative analysis of traditional and modern didactic concept. The subject of the analysis will be theoretical foundations of SCL and practical questions of its application in school education, didactic questions of organization and teaching methodic within SCL.

Key words: education concept; pragmatic-humanistic education; student-centered learning; instructional strategies of student-centered learning.