

1

VYMEDZENIE KONCEPTU KRITICKÉHO MYSLENIA

Jednou z významných oblastí, ktorým venuje pedagogická veda (a jej jednotlivé didaktické disciplíny) pozornosť, je hľadanie odpovedí na otázky, ako naučiť žiakov myslieť. Dvadsiate prvé storočie prináša množstvo zmien, ktorým treba čeliť a pripraviť na ne budúce generácie práve v školskom prostredí. Sme stále zahltení množstvom informácií, žiaľ, aj dezinformácií z nedôveryhodných, prípadne neoverených zdrojov. Nikdy v minulosti nebola naliehavejšia potreba selektovania informácií, ich analyzovania, porovnávaní so skúsenosťami, ale aj vytváranie vlastných úsudkov, na základe ktorých dospejeme k rozhodnutiu. Ide o všetky činnosti, ktoré sú úzko späté s kritickým myslením. Súhlasíme s Massom (2014), podľa ktorého sa schopnosti kritického myslenia dajú naučiť. Práve tu do popredia vstupuje škola – ako inštitúcia, ktorá musí žiakom poskytovať najvhodnejšie podmienky a možnosti pre celkový kognitívny, emočný a sociálny rozvoj.

Žijeme vo veku plnom úchvatných elektronických prístrojov, ohromujúcej lekárskej vedy a počítačov, ktoré sú každým rokom menšie, no zároveň výkonnejšie a rýchlejšie. Mapujeme genómy rastlín, ľudský mozog, iné planéty, dokážeme sa vďaka virtuálnej realite dostať do vzdialených kútov sveta, no zároveň sme stále atakovaní v súčasnosti veľmi často zmieňovanými hoaxmi, nepravdivými a neúplnými informáciami. Nikdy nebola potreba samostatne a kriticky mysliacich jednotlivcov väčšia, ako je dnes. Ak chceme rozpoznať, čo je skutočné a čo nie je, čo je pravda a čo už nie, musíme byť schopní vlastného – nezávislého myslenia, skepticizmu a spochybňovania. Nemôžeme niekoho vziať za slovo len preto, že účinkuje v televízii, alebo preto, že ide o najpredávanejšiu knihu. Nikto z nás automaticky neverí, neprijme a nepristúpi na každé tvrdenie/každý príbeh, ktorý sa k nám dostane. Premýšľame, pýtame sa, používame svoje mozgy na to, aby sme sa ochránili pred zlými rozhodnutiami, nenecháme sa zviest nesprávnymi informáciami alebo úplným klamstvom.

O tom, že myslenie a učenie k sebe bezpodmienečne patria (a jedno bez druhého by bolo absolútne nemožné), nepochybuje nikto. Takisto je vše-

obecne známe, že informácie tvoria základný kameň myslenia a učenia sa. Bez informácií nemôžeme uvažovať, hodnotiť, riešiť problémy, rozhodovať sa. Až za predpokladu, že máme všetky potrebné informácie, môžeme pristúpiť k tvorbe, analýze a osvojovaniu pojmov, k zovšeobecňovaniu, vyvodzovaniu adekvátnych záverov, používaniu vyšších kognitívnych procesov. Schopnosť rozlišovať medzi relevantnými a menej relevantnými informáciami môžeme získať predovšetkým praxou. Podstatou je vždy nájsť jadro – základ informácie a odlišiť ho od doplňujúcich detailov. Identifikovanie hlavných myšlienok je pre učiaceho sa to isté, ako každodenné cvičenie hry na flautu pre flautistu.

Na základe analýzy literárnych zdrojov a preštudovania – prevažne zahraničných výskumov – sme dospeli k názoru, že hoci každá situácia poskytuje ľuďom rovnaké informácie, nedokážu vnímať všetky naraz. Preto si pri vnímaní spontánne vyberajú tie, ktoré vyhodnotia ako ľahšie prijateľné, aj keď si vopred mieru potrebnosti neuvedomujú. Z toho vyplýva, že každý človek prijme z rovnakej situácie rôzne informácie. Miera selekcie informácií je pritom závislá od skúseností (teda čím viac skúseností so selekciou informácií jednotlivci majú, tým lepšie dokážu nastaviť svoj filter). To znamená, že dvaja ľudia síce prijmú rovnaký súbor informácií, no spracovávajú ich odlišne, to znamená, že výsledok poznania býva vo väčšine prípadov iný.

V súvislosti s uvedenými informáciami považujeme za dôležité, aby sme počas výchovno-vzdelávacieho procesu analyzovali tie informácie, ktoré sú kľúčové pri porozumení prezentovaného učiva, a selektovali informácie, ktoré sú doplnkové a žiaci si ich môžu osvojiť neskôr. Imperatívom súčasného školstva by malo byť nielen vedenie žiakov k osvojovaniu si poznatkov sprostredkovaných inými ľuďmi, ale aj usporiadanie základných informácií tak, aby tvorili oporný systém ich vnútornej poznatkovej štruktúry. Safdar et al. (2012) dávajú do pozornosti, že pri učení sa je nevyhnutné:

- a) venovať pozornosť novej informácii a vnímať ju prostredníctvom zapojenia čo najväčšieho počtu zmyslov,
- b) získať a udržať si novú informáciu, čo môžeme podporiť štruktúrovaním informácií (ich kategorizáciou, analýzou a komparáciou, kritickým posúdením),
- c) vyvolať skôr osvojenú informáciu z dlhodobej pamäte a dať ju do relačnej roviny s novou informáciou.

Trvalú udržateľnosť v systéme vzdelávania už nepredstavujú vedomosti a fakty, ale rozvíjanie myslenia, pretože len vedomosti samé osebe nedokážu priviesť človeka k správnym záverom a ochrániť ho pred dôverou v chybné informácie či dôverou v konšpiračné teórie. Ľudská myseľ je selektívna, a preto veľmi ľahko uplatní dvojaké štandardy na posudzovanie rovnakej informácie,

případne argumentu, vplyvom vlastných emócií, sociálnej skúsenosti alebo vzťahu k osobe, ktorá ich prezentuje.

Z uvedených dôvodov je nutné, aby sme viedli žiakov v edukačnej praxi k tomu, aby dôkladne posudzovali korelácie medzi javmi a vyberali vedecky overené informácie.

Potreba vychovávať kriticky mysliacich jednotlivcov nie je nová, no nevyhnutnou požiadavkou sa stala predovšetkým vďaka neobmedzenému prístupu k informáciám, prostredníctvom prudko sa rozmáhajúcich technológií. Takisto sme presvedčení, že kritické myslenie predstavuje kľúčovú požiadavku a kompetenciu pri celoživotnom učení sa.

Na Slovensku sa začal pojem kritické myslenie častejšie používať na prelome 20. a 21. storočia. Do štátneho vzdelávacieho programu sa, žiaľ, nová cieľová požiadavka rozvíjania kritického myslenia dostáva až v roku 2008, na základe analýz meraní PISA 2003, 2006. V konečnom dôsledku musíme konštatovať, že ani výsledky meraní PISA 2009, 2012, 2015 neprinesli uspokojivé výsledky a poukazujú na skutočnosť, že vyššie kognitívne funkcie (najmä samostatné, kritické a hodnotiace myslenie) sú v slovenských školách rozvíjané nedostatočne.

V globálnom meradle sa efektívne učenie sa a rozvoj kritického myslenia spája predovšetkým s podporou kognitívnych funkcií už viac ako päť desaťročí. Súhlasíme s Duchovičovou (2011), podľa ktorej kognitívne funkcie predstavujú všetky duševné schopnosti súvisiace s myslením a poznávaním človeka, determinujú nielen úspešnosť jednotlivca v škole, ale počas života. Okrem iného ovplyvňujú aj to, ako manipuluje žiak s prezentovanými informáciami, aké predstavy si vytvára, čo a akým spôsobom si ukladá v pamäti, aké prostriedky žiak využíva pri znovuvybovovaní.

Väčšina detí na začiatku školskej dochádzky nemá kognitívne funkcie rozvinuté tak, aby boli schopné samostatnej práce s informáciami. Spravidla je potrebné, aby ich niekto viedol, vysvetlil im zrozumiteľným spôsobom, ako majú premýšľať, ako informácie analyzovať a spracovávať, aké metódy a stratégie je vhodné použiť počas učenia sa. Ak nie je dieťa schopné uskutočňovať veci a riešiť problémy samostatne, napríklad nevie, ako začať a pasívne čaká, kým mu to niekto nepovie, je zrejmé, že jeho kognitívne funkcie ešte nie sú adekvátne rozvinuté (Lebeer, 2006).

Pojem kognitívna aktivácia je v rámci edukačnej praxe spojený s intelektuálnym potenciálom, zónou najbližšieho vývinu (Vygotskij, 2004), plasticitou a adaptabilitou mozgu (Lurija, 1995), akceleráciou (Lynn, 1978), sprostredkovaním a kognitívnu modifikáciou (Tzurriel, 2000; Kozulin, 1994).

Učebné aktivity, ktoré spájame s kognitívnu edukáciou, sú rozšírené oproti tradičným edukačným stratégiám o rozvoj kognitívnych funkcií, inteligencie

2

ŠTRUKTÚROVANIE UČIVA AKO DETERMINANT ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA

Ak chceme v edukačnom procese rozvíjať kritické myslenie žiakov, musia mať žiaci predovšetkým osvojené základné relevantné informácie, tak ako sme písali v predchádzajúcom texte. Takisto nemôžeme rozvíjať vyššie kognitívne procesy, ak by sme preskočili rozvoj tých nižších. V škole predstavuje základné informácie učivo. My ním rozumieme pretransformovanú selekciu obsahu vzdelávania s prihliadnutím na ciele vzdelania a vek žiakov. Učivo pozostáva z nasledujúcich zložiek: vedomosti (tvoria podstatnú časť učiva), schopnosti, postoje a hodnotová orientácia žiaka. Konštatujeme, že učivo nie je tvorené iba modifikovanými štruktúrami vedného odboru, ale aj kognitívnymi, afektívnymi a sociálnymi dimenziami žiackych prekonceptov (predporozumenie, s ktorým žiak vstupuje do výchovno- vzdelávacieho procesu).

V školských podmienkach nemožno žiakom sprostredkovať učivo dogmaticky – bez pochopenia a analyzovania kľúčových pojmov a vzťahov. Je potrebné, aby sa žiaci v školách učili pracovať s učivom, vyčleňovať podstatné informácie, analyzovať nové termíny, ako aj porozumieť textu, vystihnúť podstatu, vyhotovovať si výpisky (Šimoník, 2003, s. 45). Práve systemizácia a selekcia informácií tvoria základné atribúty kritického myslenia. Súhlasíme so Švecom (2015, s. 210), ktorý definuje učivo ako „... *textový a netextový materiál, ktorý sa má podľa učebnej osnovy, učebnice, učiteľa a jeho didaktických materiálov či prostriedkov naučiť žiak za stanovený čas so zreteľom na jeho predchádzajúcu úroveň vzdelanosti, mravnej vychovanosti a vycvičenosti.*“

K problematike zaujíma stanovisko aj Petlák (2016, s. 51), podľa ktorého „*Pod učivom chápeme istú sústavu poznatkov a činností, ktoré si má žiak osvojiť v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu a učenia sa a ktoré sa majú prejaviť v jeho vedomostiach, spôsobilostiach, zručnostiach a návykoch.*“

My charakterizujeme učivo ako vyselektovaný verbálny, prípadne neverbálny materiál, určitý textový alebo netextový obsah, ktorý je určený na roz-

výjanie jednotlivých kvalít žiakov (rozumieme nimi vedomosti, spôsobilosti, zručnosti, hodnotové postoje, motívy, ale aj iné formy učebnej interakcie). Učivo je vymedzené v základných školských dokumentoch (ŠVP, ŠkVP, učebné osnovy) a konkretizované v školských učebných knihách a v edukačnej činnosti učiteľa. Učivo prechádza v edukačnej praxi náročnou cestou. Ide o proces modifikácie učiva učiteľom v priebehu didaktickej analýzy, proces interakcie učiteľa a žiakov cez učivo, ako aj proces osvojovania si učiva žiakmi (práca s učivom). Potvrdzujú to aj slová Brunera (1960 in Pasch et al., 1998), ktorý uvádza, že vo vyučovacom procese by sme sa mali zamerať predovšetkým na pojmy a generalizácie, aby sme sa vyhli izolovaným faktom bez vzájomných logických súvislostí. Pohľad na učivo je tiež usústavený filozofiou ľudských činností: semiológia (náuka o dorozumívaní sa a významoch jednotlivých obsahov), epistemológia (náuka o poznaní), axiológia (náuka o hodnotách) a praxológia (náuka o konaní a výkonoch).

Môžeme sa tiež stretnúť s tým, že základné prvky učiva sú neprímerané (nezodpovedajú svojou náročnosťou veku žiakov, terminologicky nesúhlasia s prechádzajúcimi vedomosťami žiakov), neúplné (učivo neobsahuje všetky pojmy a vzťahy sú uvedené len implicitne), nesprávne zoradené (v učive sú medzery, prípadne nelogicky zosystematizované prvky). Kvalita učiva môže byť výrazne znehodnotená. Za problematické oblasti nízkej kvality učiva považujeme nesprávnu logickú štruktúru učiva, nedostatočnú nadväznosť učiva, nevyváženosť vzdelávacích oblastí, nízku zrozumiteľnosť učiva, nerealizovanie hĺbkovej didaktickej analýzy učiva, absentovanie priestoru, úloh, stratégií na rozvoj kritického myslenia, pomerne malý priestor pre učiteľov na dotváranie učiva. Na problémy s učivom poukazujú Porubský a kol. (2014) a Janík (2008, 2009, 2010).

V súvislosti s učivom sa stretávame s tzv. *predimenzovanosťou učiva*, keď sú žiaci preťažovaní veľkým množstvom učiva. V päťdesiatych rokoch 20. storočia vymedzil Chlup (1958 in Turek, 2008) tzv. *základné učivo*, ktoré je tvorené prvkami nevyhnutnými na osvojovanie si ďalšieho učiva. Keďže ide o minimálnu požiadavku, mal by si ju osvojiť každý žiak. Základné učivo chápeme ako najdôležitejšie študijné informácie, ktoré môžeme považovať za jadro učebných poznatkov. V súčasnosti sa výber základných informácií orientuje v intenciách kurikula rámcových vzdelávacích programov pre daný stupeň školy. Výber základných informácií o poznatkoch však nie je učiteľovi predpísaný.

Každé učivo, ktoré sa majú žiaci naučiť, obsahuje mnoho prvkov a zložitých vzťahov medzi nimi. Vysoká miera abstraktného učiva často nezodpovedá úrovni psychického vývoja žiaka na danom stupni vzdelávania. Neskôr dochádza k neporozumeniu učiva a prázdnemu verbalizmu. Nemyslíme si,

že by učitelia mali úplne eliminovať abstraktné časti učiva, pretože aj rozvoj abstraktného myslenia žiakov je dôležitý, ale mali by vychádzať z konkrétneho poznania.

Už viac ako storočie sa kritizuje v učiteľskej, ako aj laickej verejnosti pamäťové učenie, pričom sa zdôrazňuje tvorivosť žiakov a rozvoj ich kritického myslenia. Menej sa však kritizuje to, že školy neučia žiakov procesom porozumenia, evalvovania, analyzovania, aplikovania a kreovania nového... vlastne sa žiaci v škole neučia učiť sa. Aby žiak učivo zvládol a osvojil si ho, je potrebné, aby porozumel jednotlivým častiam, ktoré si neskôr v rámci vlastnej vnútornej poznatkovej štruktúry spojí do koherentného celku.

Je dôležité, aby učiteľ venoval pozornosť vo výchovno-vzdelávacom procese tomu, ako žiaci dokážu pracovať s učebným obsahom, prípadne pracovať s textom (štruktúrovať zápisy vlastnými spôsobmi). Aby sa zameriaval na to, či mu žiaci porozumeli, dokážu ho interpretovať vlastnými slovami (prípadne mentálnymi reprezentáciami), prakticky ho aplikovať, hodnotiť, prepájať s poznatkami z iných vedných disciplín či vedia kriticky posúdiť jednotlivé informácie.

2.1 Výber, didaktická analýza a rekonštrukcia učiva

Každé rozhodovanie o výbere a usporiadaní učiva vychádza zo vzdelávacích cieľov a určitého vnímania vzdelávania. Výber učiva sa uplatňuje na základe učebných osnov, premieta sa do tematického plánu, plánu vyučovacej hodiny, textových a netextových didaktických materiálov, ako aj do interakcie učiteľa so žiakmi.

Pri otázke *teórie výberu učiva* sa stretávame s tromi základnými líniami. Ide o didaktický formalizmus, didaktický materializmus a didaktický utilitarizmus. Teória didaktického formalizmu pristupuje k výberu učiva na základe toho, ako rozvíja žiakove logické myslenie. Nie sú podstatné informácie či samotný obsah učiva, ale širokospektrálny rozhľad, vďaka ktorému si žiak vytvorí základňu ďalšieho pohľadu na svet. Na druhej strane teória didaktického materializmu je založená na koncepcii všestranného poznania a systematického utriedovania poznatkov. Následne dochádza k rozvoju osobnosti jednotlivca počas toho, ako získava nové poznatky a informácie. Teória didaktického utilitarizmu má svoje základy vo filozofii pragmatizmu, podľa ktorého majú byť stredobodom vzdelávania predovšetkým potreby dieťaťa a jeho sloboda (Turek, 2008).

3

EDUKAČNÉ STRATÉGIE

Čokoľvek vieme, museli sme sa kedysi naučiť. Postupne sme sa učili chodiť, hovoriť, písať, čítať, plávať, bicyklovať, naučili sme sa cudzí jazyk či šoférovať. Mnohí však stále nevieme to podstatné, a to akým spôsobom je správne a efektívne učiť sa. Sme presvedčení, že práve to by malo byť cieľom vzdelávania na školách, pretože schopnosť učiť sa má pre celý život rozhodujúci význam. Podstatou väčšiny aktuálnych školských reforiem sú snahy o zefektívnenie vyučovacieho procesu a skvalitnenie výstupov žiakov s apelom na uplatnenie sa v praxi. Žiaci si nemusia udržať v pamäti absolútne všetky údaje, ktoré sú potrebné na myslenie, no na druhej strane je nereálne premýšľať o niečom, čo sa v ich pamäti nenachádza. Je potrebné nájsť zlatú strednú cestu medzi tým, čo je nevyhnutné držať v pamäti, a tým, čo je možné modifikovať, prípadne doplniť prostredníctvom vlastného, samostatného myslenia, prípadne nájsť v niektorom zo zdrojov poznania.

Napriek spomínaným moderným trendom sa nám zdá, že len málo pozornosti je v edukačnej praxi venovanej tomu, aké vyučovacie metódy alebo stratégie smerujú k rozvoju kompetencie efektívneho učenia sa, prípadne k rozvoju kritického myslenia. Je potrebné si stále klásť otázku, ako by mal vyzeráť úspešný, no najmä funkčný model učenia sa. V súčasnosti je často kritizovaná témou predovšetkým spôsob, akým je žiakom sprostredkovaný obsah vzdelávania, a rola, akú žiaci vo vyučovacom procese zastávajú. Žiakom je takmer vždy sprostredkovaný obsah vzdelania v hotovej/spracovanej podobe. Nemusia tak v mnohých prípadoch kriticky myslieť, hodnotiť informácie, prípadne ich vzájomne prepájať a hľadať vzájomné súvislosti. Žiaci sa stávajú skôr reagujúcou bytosťou ako tvoriacou a samostatne aktívne mysliacou. Je potrebné, aby sme viedli žiakov v edukačnom procese k tomu, aby formulovali vlastné učebné ciele, analyzovali a plánovali svoje učebné postupy, boli schopní pracovať s rôznymi edukačnými stratégiami, ktoré budú nápomocné pri rozvíjaní ich kognitívnych funkcií, vyhľadávali potrebné informácie, hodnotili a kontrolovali procesy vlastného učenia sa, boli schopní riešiť nastolené problémy.

Pri analýze opisu žiakov, akým spôsobom sa najčastejšie učia, dochádza často iba k interpretácii predstavy, ako si myslia, že je správne učiť sa, prípadne ako si myslia, že by sa učiť mali. Navyše, pri danej interpretácii postupov sa stretávame s chýbajúcimi pojmami, teda žiaci nedokážu označiť jednotlivé činnosti, ktoré vykonávajú v priebehu učenia sa, pretože mnohé úkony pri učení sa robia bez toho, aby si ich uvedomovali a analyzovali ich. Nepochybne je pre všestranný rozvoj žiakov (pričom nemožno zabúdať, že každý žiak je jedinečný) nutné používať vo výchovno-vzdelávacom procese pestrú paletu učebných stratégií. Žiaci prostredníctvom nich získavajú účinné nástroje na zmysluplné učenie sa s porozumením, riešenie problémov, prezentovanie vlastných myšlienok a nápadov. Ide tiež o dôležitú časť motivácie, žiaci sú rôznymi stratégiami zapojení do práce v triede a sú aktívnymi participantmi vyučovacieho procesu, navyše učenie sa a vyučovanie nie sú stereotypné (stratégie tvoria dynamiku vyučovacieho procesu, obsah je jeho statickou zložkou). Aplikovaním rozličných stratégií môžeme doceliť správne učebné postupy volené žiakmi, rozvoj ich metakognície a autoregulácie (ktoré utvárajú kognitívnu svojbytnosť jednotlivca), ako aj kritického myslenia. V neposlednom rade, prostredníctvom pestrých aktivít a stratégií môžeme zlepšiť vzťah žiakov k vybranému vyučovaciemu predmetu, podporiť dlhodobejšie zapamätanie učiva, rozšíriť slovnú zásobu žiakov a zvyšovať ich tvorivosť.

Je dôležité, aby sme žiakov učili premýšľať v širších súvislostiach, čítať s porozumením, hľadať riešenia problémov, prezentovať výsledky získané vlastným úsilím. Sme presvedčení, že spôsob spracovávania informácií, ako aj kvalita vnímania sú kľúčovými determinantmi formovania, prípadne modifikovania konkrétnych učebných stratégií, pretože dané faktory významne vplyvajú aj na symbolizáciu, kódovanie, organizovanie informácií do funkčných celkov a prácu s mentálnymi reprezentáciami žiakov. Žiakove učebné stratégie by mali byť vždy posudzované najmä v kontexte jeho kognitívnych predpokladov, myslenia, spôsobov spracovávania verbálnych a neverbálnych informácií, pamäti. Modifikácia stratégií učenia sa je pre žiakov veľmi náročná, pretože učenie sa spája veľmi často s množstvom rôznych návykov a zautomatizovaných činností.

3.1 Edukačné stratégie ako determinant rozvoja kritického myslenia

Svetové ekonomické fórum (Future of Jobs Report, 2020) uvádza desať najdôležitejších zručností, ktoré budú potrebné pre jednotlivca, aby bol úspešný na pracovnom trhu od roku 2025:

1. analytické myslenie a inovácie,
2. aktívne učenie sa a rôzne stratégie učenia,
3. komplexné riešenie problémov,
4. kritické myslenie a analýza,
5. kreativita, originalnosť a iniciatíva/podnety,
6. líderstvo/vodcovstvo a sociálny vplyv,
7. používanie technológií, monitorovanie a kontrolovanie,
8. navrhovanie technológií a programovanie,
9. pružnosť, tolerancia stresu a flexibilita,
10. zdôvodňovanie/argumentácia, uvádzanie nápadov/tvorenie predstáv.

Myslíme si, že tieto zručnosti by mali tvoriť východisko aj pri formulovaní vízií a cieľov nášho školstva. Učitelia by mali hľadať a overovať najvhodnejšie stratégie a metódy, vďaka ktorým môžu uľahčiť učenie sa žiakov. Pre žiakov je veľmi dôležité, aby boli schopní nielen poznať jednotlivé učebné stratégie, vďaka ktorým budú môcť efektívne prijímať a spracovávať nové informácie, ale tiež poznať pravidlá ich používania a pamätania si.

V súčasnej terminológii môžeme pojem stratégie nájsť takmer vo všetkých odvetviach ľudskej činnosti. Stretávame sa s ním v politickej, vojenskej, technickej, ekonomickej, ale aj sociálnej sfére. Stratégie teda vo všeobecnosti identifikujeme ako isté spôsoby a kroky riešenia problémov, vyplývajúcich z každodenného života. Pojem stratégia je vo *Veľkom slovníku cudzích slov* vymedzený ako „*súhrn zámerov a činností človeka, ktoré používa na dosiahnutie svojho cieľa*“, ale tiež aj ako „*ľubovoľné pravidlo, predpisujúce určitú činnosť v každej situácii procesu rozhodovania*“ (Šaling, Ivanová Šalingová a Maníková, 2000, s. 1 150).

Stratégie učenia sa patria v súčasnosti medzi hlavné témy psychológie, pedagogiky, odborových didaktík, ale aj vzdelávacej politiky v rámci kurikulárnych zmien. Edukačné stratégie považujeme za kľúčové determinanty nielen efektívneho učenia sa, ale aj dosiahnutia výchovno-vzdelávacích cieľov. Osvojenie si vhodných edukačných stratégií preto predstavuje jeden z hlavných cieľov vzdelávania. Z pedagogického uhla pohľadu môžeme na stratégie nazerať ako na postupy, resp. plány postupu, vďaka ktorým môžu žiaci riešiť nastolené úlohy, prípadne problémy. Stratégie však môžu byť u žiakov zautomatizované