

## DIDAKTIKA - POJEM, HISTÓRIA, ROZDELENIE, ÚLOHY, PREDMET SKÚMANIA, SYSTÉM

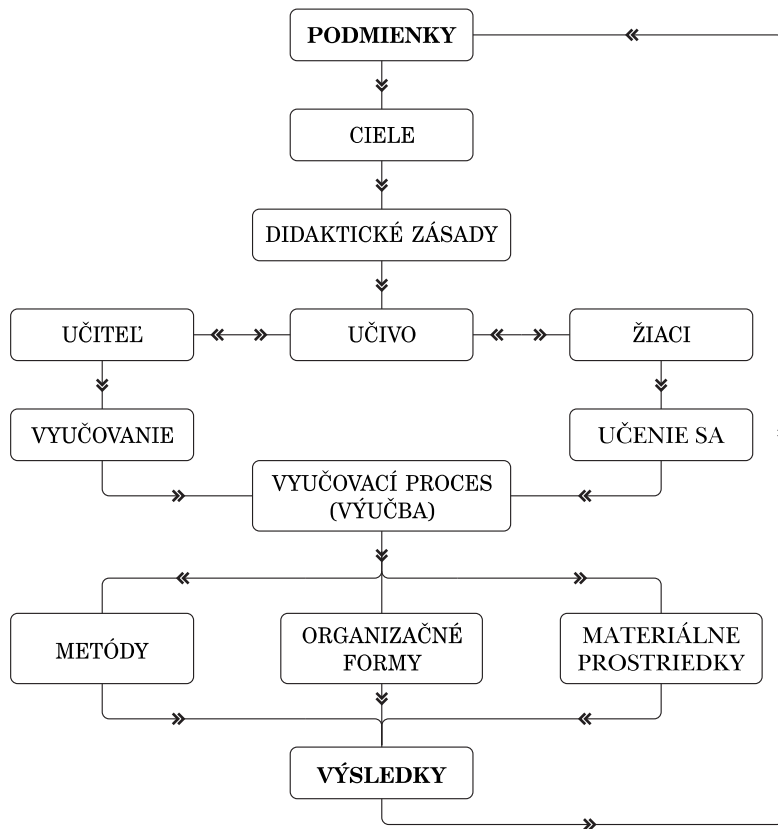
Po preštudovaní tejto kapitoly by čitateľ mal vedieť:

- ✎ Vysvetliť pôvod slova didaktika.
- ✎ Poznať hlavných predstaviteľov didaktiky vo svete i na Slovensku.
- ✎ Charakterizovať prínos J. A. Komenského pre didaktiku.
- ✎ Charakterizovať chápanie didaktiky podľa J. F. Herbarta.
- ✎ Porovnať chápanie didaktiky v Európe a v anglosaských štátoch (Veľká Británia, USA, Austrália, Kanada...).
- ✎ Charakterizovať prínos J. Deweya pre didaktiku.
- ✎ Vysvetliť súčasné chápanie didaktiky.
- ✎ Charakterizovať predmet skúmania didaktiky.
- ✎ Charakterizovať jednotlivé druhy didaktík.
- ✎ Charakterizovať úlohy (funkcie) didaktiky.
- ✎ Vysvetliť, o aké vedné disciplíny sa didaktika opiera.
- ✎ Definovať pojem vyučovací proces (výučba).
- ✎ Vysvetliť funkcie vyučovacieho procesu.
- ✎ Charakterizovať systém didaktiky.
- ✎ Charakterizovať a porovnať tieto typy vyučovacieho procesu: dogmatický typ, tradičné vyučovanie, moderný typ.
- ✎ Zdôvodniť potrebu humanizácie vyučovacieho procesu.
- ✎ Vymenovať, vysvetliť a porovnať charakteristické znaky humanisticky orientovaného vyučovacieho procesu.
- ✎ Vymenovať, vysvetliť a porovnať zásady humanisticky orientovaného vyučovacieho procesu.
- ✎ Charakterizovať tvorivo-humanistickú koncepciu výchovy a vzdelávania.
- ✎ Porovnať pedagogické vedy s prírodnými a inžinierskymi vedami.

b) **vnútorné**: stav duševného a telesného vývoja žiaka, jeho doterajšie vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti, záujmy, motivácia k štúdiu, charakterové vlastnosti atď., t. j. jeho celková pripravenosť študovať.

Uvedené faktory vytvárajú systém didaktiky, ktorý je pre lepšiu prehľadnosť zobrazený schematicky aj s príslušnými väzbami a hierarchickým usporiadaním:

Schéma 1.1 Systém didaktiky



## 1.4

### TYPY VYUČOVACIEHO PROCESU

V súčasnosti sa na našich školách prelínajú 3 typy vyučovacieho procesu:

1. **Dogmatický typ vyučovacieho procesu**, ktorý bol charakteristický pre stredoveké školstvo a ktorého podstatu tvorí:

otázkou **Do akej miery to má žiak vedieť?** Táto miera môže byť vyjadrená rôzne, napr. časom (1 km zabehnúť za 4 minúty), počtom úloh (6 z 10 úloh správne), povolenou odchýlkou (najviac 5 chýb), presnosťou (na tri desatinné miesta). Pri určovaní miery osvojenia si učiva celého tematického celku alebo širšej témy učiva je obťažné zostaviť takéto normy výkonu. V takomto prípade odporúčame uviesť tzv. **typové úlohy** (otázky, počtárske úlohy, praktické úlohy a pod.), ktoré by mali žiaci po osvojení si určitého učiva zodpovedať či vyriešiť a ktorých správne zodpovedanie, vyriešenie možno považovať za spodnú hranicu dosiahnutia vyučovacích cieľov.

Čitateľ iste postrehol, že určovanie konkrétnych cieľov spočíva v podstate v určení týchto prvkov: požadovaný výkon žiaka (krok č. 2), kvalita tohto výkonu (krok č. 4), podmienky výkonu (krok č. 5), minimálne akceptovateľná norma výkonu (krok č. 6). Určenie týchto prvkov uľahčí zodpovedanie nasledujúcich štyroch otázok (Mager, 1975):

- **Čo má žiak vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Výkon.**
- **Čo znamená vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Kvalita výkonu.**
- **Za akých podmienok to má žiak vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Podmienky výkonu.**
- **Do akej miery to má žiak vedieť** (poznať, naučiť sa, osvojiť si)? **Norma výkonu.**

TABUĽKA NA URČOVANIE ŠPECIFICKÝCH CIEĽOV V KOGNITÍVNEJ OBLASTI Tabuľka 2/1

PRVKY UČIVA		ZAPAMÄTANIE	POROZUMENIE	TRANSFER	
VŠEOBECNÉ	KONKRÉTNE			ŠPECIFICKÝ	NEŠPECIFICKÝ
FAKTY	názov románu hlavné mesto	vymenovať napísať povedať	vysvetliť rozoznať	zdôvodniť vyhľadať	
FYZIKÁLNE VELIČINY	hmotnosť sila energia výkon	definovať	vysvetliť rozoznať z kontextu	odvodiť jednotku, vyčíslieť zaviesť	odvodiť vzťah pre výpočet dokázať
POJMY	rovnica kyselina strom zvierka	pomenovať vymenovať definovať rozdeliť	rozoznať vysvetliť opísať označiť	vypočítať zobraziť upraviť vyriešiť	porovnať navrhnuť zaviesť
VZŤAHY	$s = v \cdot t$ $U = I \cdot R$ $F = m \cdot a$	napísať povedať vymenovať jednotlivé veličiny	vysvetliť vyjadriť vlastnými slovami	vypočítať nakresliť aplikovať pri riešení úloh	odvodiť zhodnotiť dokázať aplikovať pri riešení problémových úloh

Oba spôsoby reagovania sú zásadne odlišné, oba majú svoje prednosti i nedostatky, ale čo je dôležité – oba sú potrebné a vzájomne sa dopĺňajú.

**Pri spracúvaní nových informácií (učiva)** sú opäť dva extrémny:

- niektorí ľudia najprv nové veci či informácie pozorujú, dívajú sa na ne, počúvajú, vyčkávajú, rozhodujú sa. Spracúvajú informáciu reflexívne (premyšľajú, uvažujú o nej), pomaly, porovnávajú ju so skúsenosťou, hodnotia ju. Pre týchto ľudí je typické **reflektívne pozorovanie** (pozorovanie spojené s premýšľaním, uvažovaním);
- iní ľudia potrebujú s novou vecou manipulovať, vykonávať materiálnu činnosť. Reagujú okamžite a novú vec si chcú vyskúšať sami vlastnými rukami či nohami. Pre týchto ľudí sú typické **aktivita, činnosť, manipulácia, experimentovanie**. Oba tieto spôsoby spracúvania informácií sú tiež potrebné a majú sa dopĺňať. D. A. Kolb vytvoril kombináciou dvoch spôsobov prijímania informácií (v konkrétnej alebo abstraktnej podobe) a dvoch spôsobov spracovania informácií (pozorovanie spojené s premýšľaním – reflektívne pozorovanie alebo aktivita, činnosť – aktívne experimentovanie) štvorkvadrantový model (obr. 3.1), zobrazujúci spôsoby, ktorými ľudia prijímajú a spracúvajú informácie.



Obr. 3.1 Model prijímania a spracúvania informácií

Každému kvadrantu zodpovedá príslušný štýl učenia sa. (*Poznámka: Čitateľ určite postrehol, že ide skôr o kognitívne ako o učebné štýly. D. A. Kolb ich však nazýva učebné štýly a takto sú prezentované aj v literatúre.*)

Jednotlivé štýly učenia sa pokúsime stručne charakterizovať:

**KONKRÉTNY, REFLEKTÍVNY UČEBNÝ ŠTÝL.** Tento štýl učenia sa nazýva aj **prežívanie** (Mareš, 1998). D. A. Kolb nazval žiakov, u ktorých dominuje tento štýl učenia, ako žiakov **novátorov** alebo tiež **divergátorov** (Kolb, 1985). Preferujú prijímanie informácií v konkrétnej podobe (skúsenosťami,

- pre akúkoľvek tému učiva predmetu, ktorý čitateľ študuje, určiť aspoň dva špecifické ciele pre všetky kategórie (úrovne učenia) Niemierkovej i Bloomovej taxonómie cieľov, **z +**
- zdôvodniť, kedy použiť Bloomovu a kedy Niemierkovu taxonómiu cieľov vyučovacieho procesu,
- navrhnúť a zdôvodniť taxonómiu cieľov v afektívnej oblasti, t. j. pre výchovné ciele.

**Podstata tvorby DT je v tom, že určité špecifické ciele, ktoré sú aj testovateľné, sa preformulujú do podoby úloh. V CR testoch, t. j. overujúcich DT, musia byť do DT zaradené (t. j. preformulované do podoby úloh) všetky špecifické ciele obsahujúce základné učivo (v našom prípade všetky špecifické ciele, pri ktorých sú značky **z** a **+**). V NR testoch, t. j. rozlišujúcich DT, sa do DT zaradia (t. j. preformulujú do podoby úloh) aj ostatné špecifické ciele.** V prípade, že špecifických cieľov je veľmi veľa, urobí sa ich výber (platí to iba pre NR testy).

#### 4. Určiť formu úloh DT. Existujú tieto formy úloh DT:

##### a) Otvorené úlohy

- so širokou odpoveďou
  - neštrukturalizované
  - štrukturalizované:
    - s vymedzenou štruktúrou
    - so štruktúrou danou konvenčne

- so stručnou odpoveďou
  - produkčné
  - doplňovacie

##### b) Zatvorené úlohy

- dichotomické,
- s výberom odpovede (polytomické),
- priraďovacie,
- usporiadacie.

} objektívne úlohy

Otvorené úlohy so stručnou odpoveďou produkčné i doplňovacie a všetky zatvorené úlohy, t. j. dichotomické, s výberom odpovede, priraďovacie a usporiadacie, sa nazývajú aj **objektívne skórovateľné úlohy** alebo skrátene iba **objektívne úlohy**.

**Pri otvorených úlohách riešiteľ DT odpoveď tvorí: píše, kreslí, počíta.**

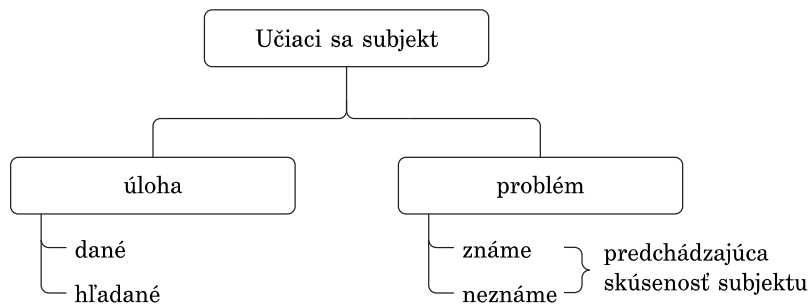
**Pri zatvorených úlohách vyberá správnu odpoveď z niekoľkých ponúkaných odpovedí.**

Uvádzame ukážky jednotlivých foriem úloh DT:

##### **Otvorené úlohy so širokou odpoveďou**

*Didaktické zásady. Charakterizujte cicavce. Opíšte štáty severnej Európy.*  
Žiak často nevie, čo má učiteľ presne na mysli, ktorým častiam učiva pripisuje

- Úloha, ktorá má vyvolať problémovú situáciu, musí obsahovať neznámy prvok (objekt, metódu, voľbu alternatívy z množiny daných, zadanie úlohy môže obsahovať málo alebo, naopak, veľa daných veličín, nemusia byť dané výstupy riešenia úlohy), t. j. obsahovať protirečenie, ktoré je základnou – hybnou silou tvorby poznatkov. Problémovými môžu byť aj úlohy na aplikáciu už osvojených vedomostí a zručností, a to v relatívne nových podmienkach.
- Problémová úloha, ktorá sa žiakom zadáva, má zodpovedať ich intelektuálnym možnostiam. Má byť dostatočne zložitá a náročná, no súčasne dostupná pre možnosť jej vyriešenia. Má teda ležať v „zóne najbližšieho vývoja žiaka“.
- Problémovou úlohou môže byť úloha v akejkoľvek forme, napr. vo forme otázky, ale za podmienky, že jej zodpovedanie, riešenie nie je len mechanickou prácou, reagovaním naučenými postupmi, odpoveďami, t. j. žiaci nepoznajú spôsob jej zodpovedania či riešenia.

Schéma 11/1 **Problémové vyučovanie**

V každej úlohe býva niečo zadané, určené a žiaci majú niečo hľadať, určiť, vyriešiť (pozri schému):

Po prečítaní úlohy si žiak pripomína všetko, čo vie, usiluje sa ju riešiť známymi spôsobmi (predchádzajúca skúsenosť subjektu) a zistí, že niektoré prvky úlohy sú mu známe a niektoré nie. Ak sa podarí učiteľovi sformulovať úlohu tak, že objektívne protirečenie medzi daným a hľadaným sa vo vedomí žiaka zmení na protirečenie medzi známym a neznámym, potom žiak stojí pred **problémom**. Z celého kolektívu žiakov môže byť však niekoľko jednotlivcov veľmi nadaných alebo takých, ktorí sa učia vopred, a v úlohe im bude všetko známe, kým pre iných zas bude všetko neznáme, pretože sa systematicky neučia. Obidve tieto kategórie žiakov nebudú stáť pred problémom, lebo v ich vedomí nevzniklo protirečenie medzi známym a neznámym. Čo z toho vyplýva? Potreba diferencovaného prístupu k žiakom. Z uvedeného vyplýva aj **podstata problémového vyučovania**: je to **vytváranie postupného radu problémových situácií a riadenie činnosti žiakov pri viac-menej samostatnom riešení problémových úloh**.