

## AKTÍVNE UČENIE, AKTÍVNE VYUČOVANIE – ICH VÝZNAM, PODSTATA A SPÔSOBY REALIZÁCIE V ŠKOLSKEJ PRAXI

*Martin Droščák*

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

---

**Anotácia:** Cieľom príspevku je poukázať na význam aktivizácie žiaka vo výchovno-vzdelávacom prostredí. Autor sa zaoberá definíciou aktivity a aktivizujúcich vyučovacích metód ako prostriedku, ktorý môže zvýšiť samostatnosť a zefektívniť prácu žiaka. V druhej časti príspevku autor približuje stratégie učenia sa, ktoré výrazne podporujú aktívne zapájanie žiakov do vyučovacieho procesu.

**Kľúčové slová:** školská reforma, efektívna vyučovania, aktivita, motivácia, aktivizujúce vyučovacie metódy, samostatnosť, riešenie problémov, konštruktivizmus

### ÚVOD

Volania po reformách v spôsobe ako učíme, vo všetkých stupňoch škôl a vo všetkých predmetoch, sú nám dávno známe a neustále sa zosilňujú. Vyplýva to z rôznych testovaní žiakov, či už na národnej, alebo na medzinárodnej úrovni.

Už niekoľko desaťročí politici, vedci a učitelia (ale aj rodičia a možno žiaci) hľadajú cesty vedúce k zlepšeniu dosahovaných vzdelávacích výsledkov v našich školách. Tento problém sa akosi prenáša z generácie na generáciu.

V príspevku sa nebudeme zaoberať obsahovou problematikou či redukciou učiva a podobne, ale chceme ponúknuť možnosti, akým spôsobom učiť predmet,

---

Začiatkom 20. storočia sa do vyučovania zavádzajú také metódy, ktoré umožňujú žiakom, aby sa zapájali do vyučovania, aby boli aktívnymi tvorivými činiteľmi. V súlade s tým sú kladené čoraz väčšie požiadavky na metódy aktivizujúce vzdelávaciu činnosť a rozvíjajúce psychické činnosti žiakov. Dôraz je kladený na praktickú skúsenosť a priamu činnosť žiaka (A. Vališová, 2007).

Základom pre dosahovanie lepších výchovno-vzdelávacích výsledkov je bezpochyby aktivita žiakov, ich samostatnosť a tvorivosť. Tieto spôsoby sa spomínajú aj v predreformných dokumentoch, ako napr. Konštantín či Milénium. Potvrďuje to aj L. Ďurič (1991, s. 114). Bez aktivity učiaceho sa nenastane cieľavedomé učenie sa.

M. Veselský (2008) hovorí, že aktivizácia žiakov na vyučovaní je základným kľúčom učebnej motivácie žiakov a efektívnosti vyučovania vôbec. Žiaci, ktorí sú odsúdení na rolu pasívnych prijímateľov informácií, sa ich čoskoro nasýtia a ich pozornosť a aktivita sa presunie do iných oblastí.

Z. Kalhous s O. Obstom (2002) dodávajú: aby sa žiak učil efektívne, musí byť aktívny, musí s učivom niečo robiť.

Keď je vyučovanie v plnom prúde, hlavnou úlohou učiteľa je udržiavať pozornosť a záujem žiakov a ich zapojenie do učebných činností. Ch. Kyriacou (1996) hovorí, že nejde iba o to, aby žiaci mali stále čo robiť. Môžete žiakom pripraviť veľa činností, ktoré ich zamestnajú, ktoré im však neumožnia efektívne osvojenie si plánovaných zručností. Preto je riadenie výučby zložitou zručnosťou – musíte totiž pripraviť činnosti, ktoré sú účinné nielen zo vzdelávacieho hľadiska, ale aj z hľadiska udržania aktívnej účasti žiakov na vyučovaní.

A dodáva, že tieto dve zložky by mali ísť ruka v ruke, avšak jednoducho nájdeme činnosti, v ktorých je neúmerne kladený príliš veľký dôraz na druhú zložku. Pri zručnom riadení triedy ide v prvom rade o zaistenie rovnováhy medzi učebným potenciálom žiakov potrebným na realizáciu danej činnosti a mierou ich aktívnej činnosti vo vyučovaní. Bez aktívneho zapojenia do vyučovania sa žiaci nič nenaučia. Učitelia sú preto v situácii, že nebudú dostatočne kriticky hodnotiť kvalitu procesu učenia, keď sa im podarí udržať vysoký stupeň aktívnej účasti žiakov na vyučovaní. Zároveň musíme mať na zreteli, že medzi vyučovacie ciele, ktoré sa učitelia snažia dosiahnuť, patrí i rozvoj (samostatných) učebných zručností žiakov, ich organizačná zručnosť a schopnosť dlhšiu dobu sa sústrediť. Tieto ciele možno dosiahnuť pri dlhých samostatných prácach bez interakcie s učiteľom. Učiteľ teda môže zvoliť učebnú činnosť, ktorá dokáže udržať vysokú mieru samostatného a aktívneho zapojenia žiakov po dlhú dobu, v prvom rade ako prostriedok na vytváranie týchto zručností (Ch. Kyriacou, 1996).

D. Fontana (2010) hovorí, že v školstve sa venuje málo pozorností metódam, ako najlepšie pomôcť deťom zvládnuť spôsoby skúmania a hodnotenia predloženej látky a ako im pomôcť rozvíjať také stratégie myslenia, ktoré sú pritom najvhodnejšie. Nie je to tým, že by si pedagógovia neuvedomovali dôležitosť detského myslenia, alebo že by nevedeli, že jednou z ich úloh je toto myslenie podporovať a pomáhať utvárať. Je to jednoducho tým, že v súčasnosti nie sú si vôbec istí spôsobom, ako to najlepšie robiť.

---

## VYUČOVANIE, UČENIE A DALEOVA PYRAMÍDA UČENIA SA

Vo vyučovacom procese vzniká interakcia medzi učiteľom a žiakom. Táto pedagogická komunikácia (dorozumievanie, odovzdávanie, výmena informácií) pozostáva z dvoch procesov, a to z vyučovania (činnosť učiteľa) a učenia sa (činnosť žiakov).

V bežnom význame **vyučovanie** označuje celkovo to, čo sa každodenne odohráva v školských triedach v priebehu vyučovacej hodiny (J. Průcha, E. Walterová, J. Maňák, 2009).

Vyučovanie je teda nasmerované na podporu učenia sa; uskutočňuje sa v ňom interakcia učiteľa so žiakmi, ktorá sa odohráva v určitých podmienkach za výraznej podpory rôznych vyučovacích metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov.

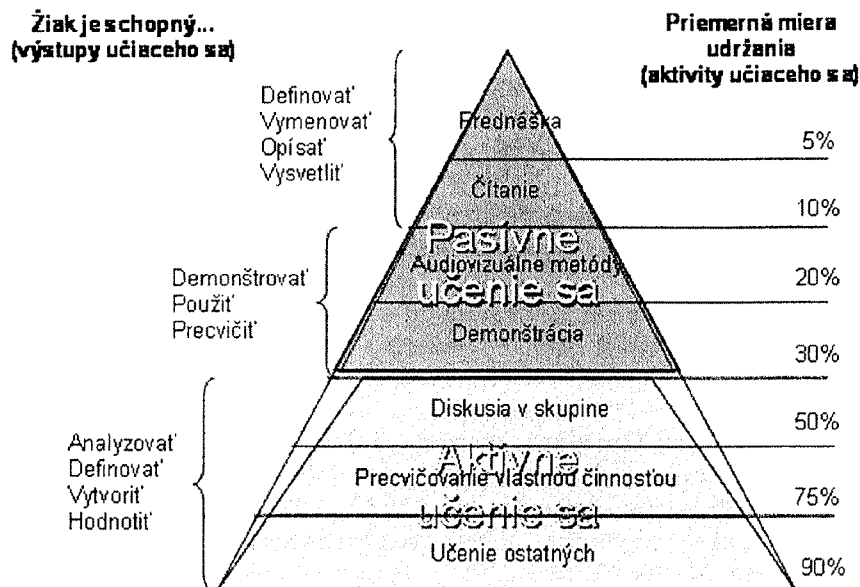
V pedagogike sa pojmom **učenie sa** označuje aktívny, socializovaný proces, pri ktorom žiak získavaním vedomostí a zručností nadobúda viac rozvinutých reakcií na podnety z okolia (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988).

Učením sa si žiaci pod vedením učiteľa osvojujú vedomosti, zručnosti, návyky, ale, ako dodáva J. Maňák a V. Švec (2003), aj postoje a rozvíjajú si svoje schopnosti.

Nie všetky formy štúdia sú rovnako efektívne. Ak sa spoliehame iba na výklad učiteľa, zapamätáme si iba asi jednu dvadstatinu. Pyramída učenia poukazuje na fakt, že čím viac je žiak vtiahnutý do procesu učenia, tým viac informácií a schopností získava.

V učení sa ide o viac ako len ukázať a povedať. Učenie sa nie je automatickým výsledkom nalievania informácií do hláv žiakov. Vyžaduje si to od učiaceho sa zaangažovanosť a niečo robiť.

Edgar Dale na základe svojich výskumov v 60. rokoch 19. storočia zostrojil pyramídu učenia, ktorá zobrazuje efektívnosť pri učení sa na základe použitej metódy. Podľa výsledkov E. Dalea najnižšiu efektívnosť má metóda na vrchole tejto pyramídy a zahŕňa učenie sa od prijímania informácií prezentovaných cez verbálne symboly, ako napr. počúvanie hovoreného slova. Na spodku pyramídy sa nachádza najefektívnejšia metóda, ktorá v sebe zahŕňa priame, zmysluplné učenie sa skúsenosťami, ako napr. precvičovanie vlastnými rukami alebo učenie ostatných. Pyramída učenia vyjadruje priemerné hodnoty udržania informácie učiaceho sa pri použití konkrétnej vyučovacej metódy. Čím nižšie ideme, tým väčšie je podržanie informácie. Pyramída poukazuje na to, že ak vyberáme vyučovaciu metódu, je dôležité myslieť si, že zahrnutie žiakov do procesu vyučovania posilňuje ich schopnosť udržať si informácie dlhšie. Uvedené poukazuje na skutočnosť, že aktívne učenie sa dokáže podržať informáciu dlhší čas, ako v prípade pasívneho učenia sa. Pyramída ukazuje, že žiaci sa najlepšie učia, ak do procesu zahŕňajú čo najviac vnemov. Môžeme povedať, že čím viac vnemov je v interakcii so zdrojom (učivom, problémom), tým väčšia je šanca, že sa žiak môže z neho učiť.



Obrázok 1: Pyramída učenia Edgara Dalea (upravené podľa M. Droščák, 2011)

Prednášky, čítanie a audiovizuálne metódy sú považované za pasívne vyučovacie metódy. Ostatné metódy v pyramíde učenia sú vyučovacími metódami, kde žiaci participujú na vyučovacom procese. Percentuálne hodnoty čísel treba chápať ako priemerné hodnoty zapamätania si, uchovania alebo podržania si informácie.

## DIDAKTICKO-METODICKÉ OTÁZKY AKTÍVNEHO VYUČOVANIA

Pri podnecovaní žiakov k aktivite na vyučovaní je azda najdôležitejšie, aby sami žiaci preberali zodpovednosť za vlastné učenie. G. Petty (2006) učiteľom odporúča, aby vo svojom prístupe k žiakom prevzali rolu pomocníka, sprievodcu, aby žiakov pri preberaní tejto zodpovednosti podporovali. Okrem iného radí, aby učitelia so žiakmi diskutovali o učení ako o aktívnej poznávacej činnosti, aby žiakom dávali príležitosti na opravovanie a kontrolovanie výsledkov vlastnej práce (buď sami, alebo vzájomne medzi sebou), aby ich viedli k využívaniu skúsenostného učebného cyklu. S myšlienkou „skúsenostného učebného cyklu“ prišiel prvý Kolb (G. Petty, 2006). Žiak môže začať v ktoromkoľvek mieste cyklu – konkrétna skúsenosť – reflexia skúsenosti – konceptualizácia problému na abstraktnej úrovni – plán aktívneho experimentovania.

Dosiahnuť cieľ aktívnym vyučovaním však nie je jednoduché a ani samozrejmé. Učitelia sú považovaní za kľúčový faktor v presadzovaní metód aktívneho vyučovania. Význam učiteľa je a vždy aj bude nezastupiteľný a jeho práca sa stáva rozhodujúcejšou ako kedysi. Jeho prípravy na vyučovanie budú zlepšo-

---

vať kvalitu vyučovania, zvyšovať rovnosť príležitostí pre rôznych žiakov, usmerňovať ich pri plnení stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov.

Aktivita žiaka však nie je cieľom sama osebe, ale potrebným prostriedkom na rozvoj samostatnosti a tvorivosti. Z hodnotnej aktivity vyrastá samostatná práca žiakov, ktorá má vlastnosti rôznych foriem v závislosti na cieľi a charaktere výchovno-vzdelávacej práce. Samostatná práca žiakov je chápaná ako taká učebná aktivita, pri ktorej žiaci získavajú vedomosti vlastným úsilím, relatívne nezávisle od cudzej pomoci a vonkajšieho vedenia, a to najmä riešením problémov (J. Maňák, V. Švec, 2003).

Zo spomenutého vyplýva, že zmena tradičného vyučovania môže byť jednou z možností, ako začleniť aktívne vyučovanie do triedy.

R. E. Slavin (2009) hovorí, že učenie je viac ako pamäť. Aby žiaci mohli pochopiť a aby mohli byť schopní použiť vedomosť, musia pracovať na riešení problémov, objavovať veci pre nich samotných, „popasovať sa“ s myšlienkami.

Čiže žiaci nie sú pasívni v triede, celý čas len počúvajúcí, čo učiteľ hovorí, ale čítajú, píšú, diskutujú, alebo sa tiež zamestnávajú riešením problémov. C. C. Bonwell s J. A. Eisonom (1991) hovoria, že byť plne aktívny vo svojom učení znamená tiež, že žiaci musia používať vyššie myšlienkové operácie, vrátane troch najvyšších stupňov Bloomovej taxonómie: analýza, syntéza a hodnotenie. Takto aktívne vyučovanie vyžaduje od žiakov aktívnu participáciu a, čo je najdôležitejšie, myslieť, premýšľať.

J. J. Patrick (1991) uvádza tieto možnosti zlepšenia výsledkov vzdelávania žiakov:

- zvýšiť kvalitu a kvantitu hlavných predmetov v základných a stredných školách a umožniť nadviazať na tieto predmety,
- zvýšiť počet hodín, v ktorých sa všetci žiaci na všetkých stupňoch učia tieto hlavné predmety,
- umožniť hlbšie štúdium v kľúčových témach,
- podporovať aktívne vyučovanie, myslenie a činnosť,
- rozvíjať kognitívne zručnosti a procesy,
- používať rôzne zdroje a médiá vo vyučovaní a učení sa – napr. IKT,
- zahrnúť do vyučovacieho procesu rodičov, v zmysle monitorovania domácich úloh, podporovania svojich detí v dosahovaní vzdelávacích výsledkov a na posilnenie pravidiel školy.

## **KONŠTRUKTIVISTICKÉ VYUČOVANIE – POJEM, PODSTATA, VÝHODY A RIZIKÁ**

Jedným z najdôležitejších princípov pedagogickej psychológie je, že učiteľ nemôže jednoducho dať žiakom vedomosť. R. E. Slavin (2009) hovorí o konštruovaní vedomostí do vlastnej mysle žiaka. Učiteľ môže len uľahčiť tento proces v spôsoboch, ktoré robia informácie zmysluplné a relevantné pre žiakov. Môže im poskytnúť „rebríky“, ktoré vedú k vyššiemu porozumeniu.

---

Teória učenia založená na tejto myšlienke sa volá konštruktivistická teória učenia. M. Veselský (2008) pokladá za základnú tézu teórie konštruktivismu celé ľudské poznávanie vrátane symbolov poznávania, ktoré má konštrukčný charakter. Možno to chápať tiež tak, že chápanie sveta, v ktorom žijeme, konštruujeme na základe našich skúseností. Utvárame si vlastné pravidlá a mentálne modely, ktoré využívame pri nachádzaní zmyslu našich skúseností. Učíme sa tým, že tieto modely prispôsobujeme požiadavkám nových skúseností. Je to teda naša myseľ, ktorá organizuje, riadi a interpretuje získavané informácie s využitím už existujúceho poznania a mentálnych zručností tak, aby boli pre nás zmysluplné.

H. Niemi (2002) uvádza, že pri aktívnom učení sa si získavanie vedomostí vyžaduje aj orientáciu na riešenie problémov, kritický prístup a hodnotenie vedomostí. Konečným cieľom získavania vedomostí je, že učiaci sa môže podrobne pracovať na získaní vedomostí a on/ona smie tiež produkovať novú vedomosť použitím kognitívneho procesu. Na základe nových teórií o učení kvalita učenia tiež závisí od schopnosti učiaceho sa (žiaka) riadiť vlastné učenie, rozvíjať informačné (vyšetrovanie) schopnosti, získať spätnú väzbu a kontrolovať učenie sa. Metakognitívne zručnosti sú kľúčovými kompetenciami.

H. Niemi (2002) chápe termín metakognícia ako vedomú selekciu a hodnotenie stratégií v učení.

Výraz kognitívny, ktorý je odvodený od latinského „cognitio“, poznanie, D Fontana (2010) označuje ako všetky duševné schopnosti súvisiace s myslením a poznaním. Týmto schopnostiam sa vo vzdelávaní venuje zvláštna pozornosť, pretože spoluurčujú výkonnosť detí v učení, ale tiež i to, či sú za svoju prácu hodnotení ako vynikajúci, alebo ako žiaci so zvláštnymi výučbovými ťažkosťami. Kognitívne schopnosti detí zahŕňajú ich inteligenciu, ich úroveň myslenia, a dokonca v určitej miere aj ich tvorivosť a spôsob utvárania interpersonálnych vzťahov.

Z. Kalhous, O. Obst (2002) dodávajú, že konštruovanie vedomostí (výstavba poznania) je zásadným spôsobom ovplyvnené doterajšími znalosťami, zručnosťami, skúsenosťami a mentálnymi štruktúrami, ktoré žiak už má. Výstavba poznania je procesom aktívnym (činnostným), žiak musí dostať príležitosť s učivom pracovať. Činnosti (aktivity) bývajú najskôr fyzické (napr. manipulácia s objektmi), neskôr – keď už má žiak predstavu – prebiehajú v mysli (mentálne operácie).

I. Turek (2008) uvádza, že v konštruktivizme existuje viacej prúdov. Najznámejšie sú: kognitívny konštruktivismus, sociálny konštruktivismus a radikálny konštruktivismus. Spojením kognitívneho a sociálneho konštruktivismu vznikol pedagogický konštruktivismus.

#### ***Prednosti konštruktivistického výučby (podľa I. Tureka, 2010):***

- vďaka svojej aktivite sa žiaci učia s väčším záujmom a naučia sa viac ako pri tradičnom vyučovaní,
- konštruktivismus sa sústreďuje na učenie žiakov myslieť a chápať, t. j. na rozvoj poznávacích schopností,

- 
- konštruktivistická výučba umožňuje kvalitnejší transfer vedomostí ako tradičná výučba,
  - v konštruktivistickej výučbe sa hodnotí aj proces učenia sa a žiaci sa aktívne zúčastňujú na svojom hodnotení,
  - konštruktivistická výučba umožňuje uspokojovať záujmy a zvedavosť žiakov, a to najmä kvalitnejším spojením výučby so životom (autentické vyučovanie),
  - konštruktivistická výučba umožňuje formovať a rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov, najmä komunikačné, interpersonálne a kognitívne.

***Problémy spojené s konštruktivistickou výučbou*** (podľa I. Tureka, 2010):

- S konštruktivistickou výučbou sú malé skúsenosti. Existuje iba málo výskumov, ktoré zatiaľ neumožňujú formulovať jednoznačné závery o efektívnosti konštruktivizmu vo výučbe. Väčšina argumentov v prospech konštruktivizmu zdôrazňuje najmä jeho teoretické prednosti.
- Konštruktivizmus nie je teóriou vzdelávania v pravom zmysle slova. Ide skôr o úvahy o vývoji poznania človeka, umožňujúce formulovať významné závery pre výučbu, ktoré by však bolo treba experimentálne verifikovať prostredníctvom validného a reliabilného pedagogického výskumu.
- V učive všetkých typov škôl sa nachádza veľké množstvo tzv. konkrétnych vedomostí (faktov, názvov, pomenovaní, pravidiel, konvencií atď.) a rutinných zručností (napr. psychomotorických), ktoré sa osvojujú najmä napodobňovaním a opakovaním, na osvojenie si ktorých sa teória konštruktivizmu nehodí.
- V podmienkach hromadného vyučovania je ťažké vytvoriť priestor na individuálnu konštrukciu poznania, rešpektujúcu predchádzajúce poznatky žiakov, ich záujmy, učebné štýly a pracovné tempo.
- Väčšina učiteľov nepozná teóriu konštruktivizmu a treba ich v tomto smere doškoliť.

## **KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE**

Cieľom aktivizujúcich metód je naučiť žiakov spolupracovať s ostatnými, podieľať sa na riešení najrôznejších problémových úloh. Na veľmi neštruktúrovaných a zložitých úlohách by žiaci mali pochopiť, že práca v tíme je výhodnejšia a často v praxi jedinec sám nič nezmože (T. Kotrba, L. Lacina, 2007).

Aj M. Joel (2006) uvádza ako jeden z dôkazov to, že vyučovanie pomocou aktivizujúcich metód podporuje vyučovanie, že žiak sa naučí viac, keď sa učí s ostatnými žiakmi spolu, ako keby sa učil sám.

V súčasnosti existuje niekoľko rôznych prístupov pri podporovaní žiakov v tom, aby sa učili spolu. Práce ako kooperatívne vyučovanie, kolaboratívne vyučovanie, skupinové vyučovanie alebo problémovo orientované vyučovanie sú známe a každá opisuje rôzny prístup, ako umožniť žiakom učiť sa spolu.

Práca v skupinách je aktívna, činnosť, zábavná sama osebe a zároveň v sebe

---

skrýva obrovský učebný potenciál. Vyžaduje, aby si žiaci utriedili novú látku a aby pre nich táto látka mala osobný zmysel. Skupinová práca vedie žiakov k tomu, aby prijímali za učenie zodpovednosť (G. Petty, 2006).

Podstata kooperatívneho vyučovania spočíva v tom, že žiaci v triede pracujú na vyučovaní v malých skupinách – riešia úlohy, osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce (I. Turek, 2008, tiež E. Petlák, 2004).

I. Turek (2010) uvádza, že z 375 výskumov realizovaných v USA, zameraných na porovnanie kooperatívneho a tradičného vyučovania, veľká väčšina ukázala štatisticky významný nárast spôsobilostí kritického myslenia žiakov pri kooperatívnom vyučovaní.

Jeden z kľúčových cieľov školovania je podporovanie schopnosti žiakov myslieť kriticky, robiť racionálne rozhodnutia o tom, čo robiť a čomu veriť (Marzano in R. E. Slavin, 2009).

## PROBLÉMOVO ORIENTOvané VYUČOVANIE

Problémové vyučovanie je veľmi rozšírená koncepcia vyučovania. Podľa I. Tureka (2010) pojem problémové vyučovanie zahŕňa viacej vyučovacích postupov a stratégií, ako je napr. heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie, učenie objavovaním (discovery learning), riadené objavovanie (guided discovery), pátracie vyučovanie (inquiry teaching) a pod. Ich spoločným znakom je snaha rozvíjať tvorivé myslenie, tvorivé schopnosti žiakov, ich poznávaciu motiváciu a samostatnosť, tvorivé osvojenie si poznatkov a spôsobov činnosti.

M. Prince (2004) dodáva, že problémovo orientované vyučovanie je vyučovacia metóda, kde relevantný problém, ktorý zvyčajne poskytol obsah a motiváciu pre učenie sa, ktoré nasledovalo, je predstavený na začiatku vyučovacej hodiny.

Žiaci sa môžu stretnúť s niekoľkými dobrými stratégiami riešenia problému. Bransford a Stein (in R. E. Slavin, 2009) vytvorili a hodnotili päťkrokovú stratégiu IDEAL:

- identifikácia problémov a možností,
- definovanie cieľov a predstavenie problému,
- preskúmanie (explore) možných stratégií, taktík,
- predvídanie (anticipate) výsledkov a činov,
- pozrieť sa späť (look back) a učiť sa.

## ZÁVER

Na tomto mieste by sme chceli pripomenúť, že slovo „nový“ v úvode príspevku ani zďaleka neznamená nový v pravom zmysle slova. Jeho význam je bližšie ku synonymám iný, odlišný. Aktivizujúce metódy vo vzdelávaní sú už nejakú dobu známe a výskumy uskutočnené v minulosti poukazujú na to, že zavádzanie a po-



---

užívanie týchto metód môže pozitívne ovplyvniť efektivitu vzdelávacieho procesu a zabezpečiť tak zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov.

Koncepcia vyučovania má dve podoby – učiteľ, ktorý podporuje (usmerňuje) žiakov v učení sa, a učiteľ, ktorý odovzdáva vedomosti. Ak je v centre vyučovania učiteľ a jeho odovzdávanie vedomostí, žiaci si osvoja povrchný prístup k učeniu. Ak je vyučovanie zamerané na žiaka, tí potom pristupujú k učeniu hlbkovo.

D Fontana (2010) udáva, že schopnosť jasne a správne myslieť, kde sú zahrnuté schopnosti sledovať líniu uvažovania, chápať pojmy a samostatne skúmať, zaujíma, samozrejme, ústredné postavenie vo vzdelávaní dieťaťa. Nech sa učí ktorýkoľvek predmet, pokiaľ nechápe, čo sa od neho chce, alebo pokiaľ nerozpoznáva a nerieši problémy, s ktorými sa pri učení stretáva, nemôže dosahovať skutočný pokrok. Niektorí učitelia si sice túto skutočnosť plne uvedomujú, ale nevedia, akú úroveň myslenia (alebo poznávania) môžu rozumne u dieťaťa daného veku očakávať. Mnohé výučbové sklamaná skutočne vyplývajú z toho, že deti nie sú schopné uplatniť tie formy myslenia, ktoré sú od nich požadované.

V Zákone o výchove a vzdelávaní (školský zákon) 245/2008 pod § 4 sú uvedené Ciele výchovy a vzdelávania, kde sa okrem iného uvádza, že cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť.

So spomenutými stratégiami aktívneho zapájania žiakov do procesu učenia sa súvisí aj možnosť lepšieho spoznania sa medzi žiakmi; ako uvažujú, premýšľajú, ich názory, kreativitu, predstavivosť, nápaditosť, bojovnosť či kritické myslenie. Žiaci majú možnosť dostať sa do situácií, ktoré ešte nepoznajú z reálneho života, majú možnosť byť lídrom skupiny, spoznávať sami seba a i.

Niektoré empirické štúdie ukazujú, že aktívne učenie a učenie sa učiť boli špeciálne dôležité pre slabších žiakov. Jeden z dôvodov, prečo slabší žiaci neboli úspešní, ukazuje, že neboli aktívne zahrnutí do ich vlastného učenia. Keď sa najslabší žiaci dotkli stratégií učiť sa a myslieť efektívnejšie, ich učebný výkon sa dramaticky zlepšil (Simons a kol., 2000).

J. Maňák a V. Švec (2003) poukazujú na výsledky vyhodnotených porovnávacích výskumov v USA, z ktorých vyplýva, že tradičná výučba sa javí byť lepšou ako netradičná v dosiahnutých vzdelávacích výsledkoch, avšak netradičný prístup viac rozvíja kreativitu žiakov, ich nezávislosť, zvedavosť a pozitívny postoj k škole a učeniu.

Premotivovanosť a vyhorenie učiteľov ako problém klesá, ak sú žiaci viac motivovaní a viac aktívne zahrnutí do ich vlastného učenia (Simons a kol., 2000).

Aktívne učenie je taktiež dôležité pre školy, odkedy sú konfrontované s novými požiadavkami z pracovného trhu. Pretože vedomosti a zručnosti majú tendenciu meniť sa čoraz rýchlejšie, dôraz sa presúva zo škôl na neskorší život a na s prácou súvisiace učenie (Simons a kol., 2000).

---

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- BONWELL, C. C., EISON, J. A.: *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC : ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, 1991. ERIC digest
- DALE, E.: *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1969. 108 s. [cit. 2011-04-26] Dostupné na internete: <http://sydney.edu.au/engineering/civil/current/undergraduate/learning.shtml>
- ĐURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis, 1991. 331 s.
- FONTANA, D.: 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2010. 384 s.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1988. 160 s.
- JOEL, M.: Where's the evidence that active learning Works? In: *Advances in Physiology Education*, December 2006, Vol. 30, s. 159-167.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 328 s.
- KOTRBA, T., LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal. 2007, 188 s. KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996, 167 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 219.
- MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 134.
- NIEMI, H.: Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. In: *Teaching and Teacher Education*. 2002, Vol. 18, s. 763-780.
- PARDEL, T.: 1977. *Motivácia ľudskej činnosti a správania. Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1977. 224 s.
- PATRICK, JOHN, J.: Student Achievement in Core Subjects of the School Curriculum. In: *ERIC Digest*. 1991, s. 5.
- PAVLÍK, O.: *Didaktika*. Bratislava : ŠPÚ, 1950. 183 s.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 2004. 321 s.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2006. 360 s. PRINCE, M.: Does Active Learning Work? In: *A Review of the Research. Journal of Engineering Education*. 2004, Vol. 93, s. 223-231.
- PRŮCHA, J. (ed.): 2009b. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009b. 198 s.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2009a. 488 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s.
- SIMONS, R. J., LINDEN, J., DUFFY, T.: *New Learning*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers, 2000. 288 s.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2009. 152 s.
- SLAVIN, R. E.: *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston, MA, 2009. 570 s.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s.

---

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 402 s.

VESELSKÝ, M.: *Pedagogická psychológia 2. Teória a prax*. Bratislava : UK, 2008. 168 s.

WOOLFOLK, ANITA E.: *Educational psychology*. New Jersey : A Division od Simon & Schuster, 1990. 622 s.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

## SUMMARY

The purpose of this article is to show how important is student activity at school. Author tries to define activity and active learning regarding the pedagogy literature as important think in learning and teaching process. The second part of article is about some strategies of learning, which significant foster active participating of students in the class.