

VŠEOBECNÁ DIDAKTIKA V INFORMAČNÍM POLI POSTKOVIDOVÉHO VZDELÁVANIA – ZMĚNA PARADIGMA?

Mária Matulčíková¹

¹Univerzita Komenského v Bratislavě, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Gondova 2, 811 02 Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt

Jadrom príspevku sú výsledky obsahovej analýzy učebníc všeobecnej didaktiky/obecné didaktiky, ktoré boli používané v príprave budúcich učiteľov základných a stredných škôl. Kvantitatívnu analýzu manifestného obsahu učebníc doplní komparácia základných didaktických tém s témami odborných diskusií k aktuálnemu stavu školského vzdelávania v predkovidovom a postkovidovom období.

Kľúčové slová: Všeobecná didaktika, vysokoškolský kurz, učebnica, tradičné a konštruktivistické vyučovanie, zmiešané (blended) a hybridné vzdelávanie

Abstract

GENERAL DIDACTICS IN THE INFORMATIONAL FIELD OF POSCOVID EDUTACION – SHIFT THE PARADIGMA?

The theme of the contribution is analysis of textbooks of general didactics for teaching studies from the aspect of integration of knowledge of teaching practice in secondary schools and secondary schools from the covid and post-research period. It follows the analysis of the most used textbooks of general didactics in the conditions of the Czech Republic and Slovakia from the pre-period.

Keywords: General didactics, university course, textbook, traditional and constructivist teaching, mixed (blended) and hybrid education

1. ÚVOD, CIEĽ PRÍSPEVKU A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Učebnice všeobecnej didaktiky, respektíve didaktiky (bez prívlastku) sú tradičným a nevyhnutným textovým edukačným prostriedkom v príprave budúcich učiteľov. Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy sa pokúsime overiť, do akej miery sú najpoužívanjšie učebnice všeobecnej didaktiky orientované na tradície 1/ Komenského konceptu slovo-názorného vyučovania a do akej miery analyzované učebnice zodpovedajú komenského myšlienke „omnes, omnia, omnio“ (systémový aspekt). V čiastkových otázkach nás bude zaujímať, nakoľko prenikli trendy pragmatického, respektívne konštruktivistického vyučovania do konceptov učebníc všeobecnej didaktiky, či sa v nich odráža tematika zmiešaného (blended) vzdelávania a obráteného vyučovania (flipped learning). Tiež nás bude zaujímať, do akej miery sú teoretické poznatky všeobecnej didaktiky podopreté výskumnými závermi – to budeme sledovať na kapitole o didaktických zásadách. Didaktické zásady sú vo svojej podstate praktickým vyjadrením zákonitostí učebného procesu a logicky nadväzujú na konkrétne psychologické teórie učenia sa. Takisto budeme sledovať, či sú v učebniciach všeobecnej didaktiky zastúpené aktuálne témy výchovy na vyučovaní, utvárania sociálnych vzťahov a aktuálna téma integrácie/inklúzie.

V našich analýzách sa budeme opierať o metódu obsahovej analýzy tak, ako ju na základe zhodnotenia zahraničných zdrojov predstavil P. Gavora (2015). Obsahová analýza je podľa citovaného autora už dlhé obdobie považovaná za štandardnú metódu pedagogických výskumov, bola spoľahlivo aplikovaná v množstve výskumov a preukázala sa jej funkčnosť. V postupe obsahovej analýzy, ako výskumného dizajnu budeme postupovať tak, aby sme rešpektovali nielen šesť kritérií dizajnu (P. Gavora, 2015, s. 348) ako aj základy typicky deduktívneho a postupu pri obsahovej analýze (citovaný autor, s. 358, s prihliadnutím na práce Poppina, 2000, Krippendorffa 2004 a Neudorfovej 2002 a 2011).

Budeme vychádzať z teoretického rámca, inšpirovaného odbornými názormi na všeobecnú didaktiku J. Průchu, Š. Šveca, E. Petláka a B. Pupalu. V opore o definíčné poňatie didaktiky Š. Šveca (19985) predpokladáme, že všeobecná didaktika/didaktika zahŕňa aspekty učenia sa, vyučovania a vzdelávania v širších ako školských, či inštitucionálnych podmienkach a zároveň že tematicky bude reflektovať procesy učenia vzdelávania a vyučovania v troch formách existen-

cie: príprava, realizácia a hodnotenie. Rovnako budeme predpokladať, že vzhľadom na historické tradície prepojenia na pedagogickú prax budú hlavne novšie učebnice všeobecnej didaktiky obsahovať témy zmiešaného (blended) vyučovania, obráteného vyučovania, ktoré sa vyvinuli z humanistického konceptu SCL C. Rogersa. Tie nadväzujú na učebné návyky a potreby žiakov a sú pomerne známe v blízkom zahraničí. Predpokladáme tiež, že v súlade s názormi o úzkom prepojení všeobecnej didaktiky na prax (školského) vyučovania budú hlavne novšie učebnice didaktiky zahŕňať aj tematiku integrácie/inklúzie, minimálne však metodické otázky pomoci žiakov s rozšírenými vzdelávacími potrebami.

Výskumnú vzorku budú tvoriť učebnice, používané v príprave učiteľov od roku 1950 po rok 2020. Ide o nasledovné knihy: O. Pavlík (1950, 186 s.), Z. Pešek a kol. so spoluautorkou J. Skalkovou (1964, 220 s.), E. Petlák (2004, 316 s.), J. Skalková (2007, 322 s.), I. Turek (2010, 598 s.), L. Zormanová (2014, 239 s.), R. Tóthová a kol. (2017, 368 s.). Do výskumnej vzorky sme pridali aj najnovšiu učebnicu A. Vališovej a M. Kovaříkovej 2021 (310 s.).

2. SÚVZŤAŽNOSŤ TÉM VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY S KOMENSKÉHO KONCEPCIOU SLOVO-NÁZORNÉHO VYUČOVANIA

Ako vyplýva z obsahu učebníc, didaktika/všeobecná didaktika má stabilne sa vyskytujúce obsahové súčasti a to so zhodným alebo veľmi podobným pomenovaním: **didaktika ako veda, didaktické zásady, metódy vyučovania, organizačné formy vyučovania**. Podobne je vo všetkých učebniciach zastúpená problematika obsahu vzdelania, často dopĺňaná o tematiku kurikula, či pedagogických dokumentov, konkrétne školských kurikulárnych dokumentov. Aj keď sa v obsahu učebníc didaktiky, všeobecnej didaktiky nachádzajú kapitoly, ktoré sú venované procesu vyučovania, **samotný učebný proces žiakov** zvlášť analyzovaný nie je. To, čo majú učitelia stimulovať a moderovať (riadiť) je fragmentálne zastúpené v kapitolách o koncepciách vyučovania (E. Petlák, kapitola 11), I. Turek (kapitola 11). Prepojenie medzi poňatím učenia sa (žiaka), koncepciou vyučovania a didaktickými zásadami nie je zvyčajne zreteľné. Pravdepodobne to súvisí so skutočnosťou, že tradičné učebnice didaktiky/všeobecnej didaktiky sú málo prepojené s výskumnými aktivitami a sústreďujú sa viac na popis edukačnej reality.

Z hľadiska prienikov moderných koncepcií vyučovania novšie učebnice didaktiky reflek-

tujú problematiku konštruktivismu vo vyučovaní (v osobitnej kapitole učebnica R. Tóthovovej a kol 2017) a všetky učebnice, vydané po roku 1989 venujú pozornosť špecifickým vyučovaniu v konceptoch tzv. alternatívnych škôl (teda aj škôl pedagogického reformizmu, aj alternatívnych škôl). Často ide o vloženú kapitolu, ktorá sa viac zameriava na celkový popis, ako na psychodidaktické, či antropologické základy poňatia učenia sa (žiaka). Tematika zmiešaného (blended learning), flipped education alebo SCL v analyzovaných učebniciach nie je zahrnutá.

Ak sa pozrieme na obsahové zameranie kapitoly s tematikou didaktických zásad, vyučovacích metód, organizačných foriem vyučovania zaujme univerzalita (bez viazanosti k psychologickéj teórii učenia sa) a zaujme aj súvzťažnosť s Komenského koncepciou vyučovania – slovo-názorným vyučovaním. Ani v jednej učebnici nechýba zásada názornosti. Delenie vyučovacích metód na **slovné, názorné a praktické** s dodatkom aktivizujúcich vyučovacích metód sa nachádza v historicky najmladších učebniciach (L. Zormanová, s. 127, R. Tóthová a kol. s. 2017, Vališová, Kovaříková, s. 70–71). Klasicky je poňatá aj problematika textových učebných prostriedkov (učebníc). Iba pomaly do obsahu učebníc didaktiky/všeobecnej didaktiky prenikajú aj poznatky o elektronických učebných materiáloch, o didaktickom softvéri. Tematika didaktického softvéru, jeho výberu a využitia vo fázach vyučovania nie je samozrejmosťou súčasťou vysokoškolských učebníc. V tomto ohľade sa silne prejavuje didaktický tradicionalizmus a zrejme aj disproporcia vo vzťahu k pedagogickej praxi. Tematika elektronického vzdelávania v učebniciach prítomná je, pri klasifikácii technických zariadení, alebo pri koncepciách vyučovania (e-learning), najčastejšie v informačnej rovine. Trošku prekvapí zotrvávanie na tradíciách pri uvádzaní koncepcie programovaného učenia, napriek tomu, že sa v praxi programované učebnice nepoužívajú, a to, čo je aktuálne, teda počítačové programy, často s integrovanou diagnostikou učebných štýlov analyzované učebnice nereflektujú.

Učebnice didaktiky/všeobecnej didaktiky venujú pomerne málo pozornosti problematike **vzťahovej stránky vyučovacích procesov**. Veľmi často je pozornosť autorov/autoriek venovaná osobitne osobnosti žiaka (jeho učebným štýlom), osobnosti učiteľa, príprave učiteľa na vyučovanie, ale veľmi málo pozornosti je venovanej vzájomným vzťahom a už vôbec nie vzťahom medzi všetkými osobami, ktoré na procesoch vzdelávania, vyučovania participujú. Aj v najnovšej slovenskej všeobecnej didaktike pre študentov (2017, s. 279–285) je v téme

komunikácia kladený dôraz na prácu učiteľa. V tejto učebnici všeobecnej didaktiky s hlavným nadpisom „Žiak, učiteľ a výučba“ sú psychodidaktické otázky učenie rozvíjané z pozícií konštruktivismu, akoby z aspektu žiaka, ale v komunikácii sa ťažisko prenáša na učiteľa. Ak zoberieme do úvahy, že aj vyučovanie je proces, ktorý je prežívaný a postavený na vzťahu, ponúka sa logická otázka, prečo sa didaktika nevenuje téme vedenia vo vyučovaní, utváraní vzťahov nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom? V čase, keď J. A. Komenský tvoril didaktické spisy, bola autorita učiteľa považovaná za nespochybniteľnú samozrejmosť. Súčasné podmienky života priniesli, okrem iného aj relativizáciu autority učiteľa a prax ukazuje, že vzdelávať na základe tzv. starej autority nie je možné. Je možné, že aj v tomto tematickom zameraní sa tvorcovia učebníc všeobecnej didaktiky cítia byť viazaní tradíciou Komenského didaktiky.

Pozitívny posun smerom k vzťahovým aspektom vyučovania ponúka učebnica obcej didaktiky autoriek A. Vališová, M. Kovaříková. V 4. a 15. kapitole sa venujú rodine, spolupráci rodiny a školy ako aj nežiadúcim prejavom správania žiakov. Napriek tomuto pozitívnemu javu sa stále zdá, že je vzťahová stránka procesov učenia podceňovaná, práve kvôli preventívnemu potenciálu výchovy na báze utvárania pozitívnych vzťahov. Metodické otázky utvárania vzťahovej stránky vyučovania zostávajú stále nedocenené a to napriek konštatovanému vzostupu násillia v škole a prieniku poznatkov neurovedy do didaktiky/všeobecnej didaktiky. Upozorniť treba aj na skutočnosť, že sa inkluzívne tendencie v školskom vzdelávaní nemôžu úspešne rozvíjať, pokiaľ nie je vytvorené priaznivé sociálne klíma, pokiaľ sa všetci zúčastnení necítia v školskej triede bezpečne a ako ľudské bytosti aj rešpektované.

V súčasnosti sa veľa píše o fínskych skúsenostiach v školskom vzdelávaní, často sa prax vyučovania berie ako vzor. Možno by bolo dobré z fínskych skúseností prebrať aj koncept „well being“, ktorý sa nachádza v oficiálnych fínskych dokumentoch pre vzdelávanie do roku 2025 (podrobnejšie M. Matulčíková 2017). Čo znamená, aký význam má tento (ťažko preložitelný) pojem a jav pre prax vyučovania? Ide vlastne o koncept komplexného zdravia, teda nielen fyzického, psychického, ale aj sociálneho s nevyhnutnou súčasťou utvárania pocitu osobnostnej hodnoty každého žiaka, ktoré sú nevyhnutným predpokladom rozvoja tzv. mäkkých zručností, vrátane tímovej spolupráce.

Zároveň s konštatovaním, že sa v analyzovaných učebniciach nevenuje pozornosť vzťahovej

stránke vyučovania, treba uviesť skutočnosť, že učebnice obsahujú tematiku humanizácie vyučovania, humanistického vyučovaniu, len s opomenutím metodických postupov na vyučovaní, teda ako utvárať rešpektujúce vzťahy. Pritom v praxi existujú aj metodické postupy aj programy výchovy (Metodika vytvárania bezpečného učebného prostredia ITV/VEU S. Kovalikovej, „The second step“, „Rešpektovať a byť rešpektovaný“ a ďalšie. Pravdepodobne dosiaľ chýba jasne povedomie o tom, že vyučovanie má základ vo vzťahu a všetci učitelia sa potrebujú utvárať vzťahy, udržiavať ich a rozvíjať sa prostredníctvom nich.

Celkovo sa ukazuje, na základe analýzy tém (kapitol učebníc všeobecnej didaktiky), že didaktika/všeobecná didaktika zostáva v koncepčnom a obsahovom zameraní verná **tradícii pedagogického diela J. A. Komenského**. Čo nemožno hodnotiť negatívne a to aj vzhľadom na hodnotu pedagogického diela tohto významného mysliteľa. Prehľad tém napovedá, že táto didaktika je predovšetkým školskou didaktikou. Nie je to nové poznanie, svoju pozoruhodnú didaktiku nazvali školskou autori vedení Z. Kalousom a O. Obstom (2002). Kvôli úplnosti treba dodať, že najnovšia Obecná didaktika (Vališová, Kovaříková 2021) v prvej kapitole jasne upozorňuje na význam celoživotného vzdelávania. Celkovo možno konštatovať, že sa historicky zmenil počet didaktických tém, dvojnásobne sa rozšíril repertoár tém, do textov z posledných rokov prenikli poznatky výskumov (2010, 2014, 2017). Zmenila sa aj formálna podoba učebníc. Obsahový základ bol obohatený o prílohy, autodidaktické testy, kľúče a prehľady (I. Turek, 2010) a posledne vydaná česká učebnica Obecné didaktiky predstavuje moderný typ interaktívnej učebnice. Učebnice všeobecnej didaktiky/didaktiky sú hlavne v posledných rokoch pragmaticky orientované, ponúkajú námety a metodické príklady, ukážky z praxe vyučovania spravidla základných a stredných škôl. Veľká časť učebníc didaktiky/všeobecnej didaktiky si získala veľké sympatie používateľov a prispela k popularizácii didaktického poznania nielen medzi študentami učiteľstva, ale aj odborníkmi z iných profesií. Za prácu akademikov - didaktikov teda treba poďakovať.

3. SYSTÉMOVÉ POŇATIE DIDAKTIKY/VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY

Vychádzame z predpokladu, že didaktika/všeobecná didaktika je vedná disciplína, potrebujeme sa na jej obsahový profil pozrieť z hľadiska systému vzdelávania a vyučovania. Ako východisko použijeme definíciu Š. Sveca (1988, s. 55), podľa ktorej v didaktike rozlišujeme

tri roviny (alebo fázy) procesov vzdelávania, vyučovania a organizovaného učenia.

- Plánovanie,
- Realizácia,
- Zhodnotenie.

„Didaktika je prevažne praktická, transdisciplinárna veda o zákonitostiach **plánovania, organizovania a vyhodnocovania** akýchkoľvek foriem humánneho a subhumánneho učenia sa, predovšetkým však inštitucionalizovaného **vyučovania** akýchkoľvek predmetov vzdelávania, vychovávania a vycvičovania akýchkoľvek subjektov učenia sa. (Didaktika 1988, s. 55). Toto poňatie celostnosti vyučovacieho procesu uvádza aj I. Turek (2010, s. 333). „Každá cielavedomá ľudská činnosť sa skladá v podstate z troch činností: plánovanie činnosti, vlastná činnosť, kontrola činnosti. Toto tvrdenie platí aj pre vyučovací proces.“

Z tohto hľadiska by mal aj systém didaktického poznania, zakomponovaný do učebníc didaktiky/všeobecnej didaktiky sledovať túto logiku.

Učiteľ, škola, nie je jediným subjektom plánovania vzdelávacích činností. Plánovacia činnosť učiteľa určuje plánovanie z úrovne štátu (spoločnosti), v istých aspektoch hovoríme aj o regionálnom plánovaní. Realizácia procesov učenia, vyučovania a vzdelávania prebieha v oveľa širšom kontexte, ako to reflektuje všeobecná didaktika. Paralelne prebiehajú vzdelávacie procesy v rámci formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa a na to národnej, ako aj medzinárodnej úrovni. Procesy vzdelávania zasahujú aj do sveta práce, zamestnanosti, občianskeho ako aj osobného života. Čo sa týka zhodnocovania vzdelávacích výsledkov, viac rokov ich celoštátne zabezpečujú štátne inštitúcie (NÚCEM, súčasť NIVAMu), ba aj medzinárodné inštitúcie. Z hľadiska európskej integrácie sú vzdelávacie procesy medzinárodne prepojené, minimálne cez edukačné programy. Niektoré učebnice všeobecnej didaktiky reflektujú širšiu, spoločenskú úroveň plánovania vzdelávacích procesov a tak v súlade so situáciou v školskej praxi sa do všeobecnej didaktiky dostávajú témy, ktoré sú didaktické, zároveň sú k úzko prepojené so školskou politikou (I. Turek, 2010, Všeobecné ciele výchovy).

Samotné spoločenské podmienky, v ktorých prebieha prax školského vyučovania pútajú v posledných rokoch pozornosť odborníkov. F. Kuřina (2004, s. 266) upozorňuje: „*Sebalepšia didaktická teória bude v praxi málo významná, ak nebude rešpektovať spoločenské podmienky jej uplatnenia v škole, ak si nebude všímať podmienky*

práce učiteľa a aktuálne potreby spoločnosti“. Ďalej odôvodňuje potrebu opustenia pozície „akademickej teórie“, nakoľko škola potrebuje, aby bola utváraná „rozumne“, na základe teoretických štúdií, avšak v reálnej spoločnosti a v konkrétnej praxi (tamže). Tiež upozorňuje na riziko, že si škola bude kráčať svojou cestou, ak teória nedokáže predvídať, projektovať vývoj školy.

V tomto momente sa v našich úvahách dostávame k zlomovému bodu. Didaktika/Všeobecná didaktika je dobre etablovaná ako študijná disciplína, študentom učiteľského štúdia poskytuje „určitú topografiu“ didaktickej praxe. Zozbierané, klasifikované empirické údaje, doplnené empirickými výskumami pokrývajú predovšetkým informačné pole **školskej edukačnej praxe**. Nie je to však celok vzdelávania v zmysle Komenského „omnes, omnia, omnio“. Spoločenské podmienky vyžadujú celoživotné vzdelávanie a to vôbec nie je nová myšlienka. Vzhľadom na silu a historickú viazanosť všeobecnej didaktiky/didaktiky na školskú prax sa ponúka myšlienka rozvíjania širšie koncipovanej sociálnej didaktiky, ktorá by reflektovala otázky učenia, vzdelávania a vyučovania v iných, ako inštitucionálnych podmienkach a pre iných ľudí, ako sú deti a mladiství. Ako inak má akademická didaktika reagovať na spoločenské zmeny, prebiehajúce vo vzdelávaní v kontexte celoživotného (lifelong learning) a širokého učenia (lifewide learning)? Zdá sa, že je zmysluplné rozvíjať takú časť didaktického poznania, ktoré by sa dotýkalo plánovania, realizácie a hodnotenia vzdelávacích procesov na spoločenskej úrovni, s rešpektom voči všetkým trom formám vzdelávania: formálne, neformálne, informálne učenie/vzdelávanie. Je teda reálne, je potrebné rozvíjať **sociálnu didaktiku**? Skeptik by namietal, že je príliš neskoro. Projektovanie vzdelávania na spoločenskej úrovni pripravili pracovníci Štátneho pedagogického ústavu (dnes súčasť NIVAMu, Národného inštitútu vzdelávania a mládeže) a jej dotvorenie zostalo na pleciach škôl a učiteľov.

Edukometria sa rozvíja izolovane od akademickej didaktiky (B. Pupala 2006, s. 31), a kompara-

tívny výskum v didaktike by si zrejme vyžiadal lepšie inštitucionálne zázemie. Pozornosť by si zaslúžilo aj štúdium historického vývinu školského vzdelávania so systematickým zhodnocovaním zásahov spoločnosti spoločnosti do jeho vývinu.

Ak by sme sa pozreli na podmienky rozvoja didaktického myslenia a rozvoja všeobecnej didaktiky ako súčasti pedagogiky, sú skôr negatívne, ako pozitívne. Chýba výskumné zázemie, nehovorí o tom, že tradične prijímané reformy školstva nemajú výskumné zabezpečenie. Ako môže všeobecná didaktika reagovať na aktuálne problémy školstva, keď nie sú k dispozícii relevantné výskumné zistenia. Ak by sme napríklad hľadali seriózne výskumné vyhodnotenie dopadov pandemickej fázy školského vzdelávania, nenájdeme ho v správne Štátnej školskej inšpekcii, tam sú problémy iba stručne spomenuté (sprava_20_21.pdf (ssi.sk)). Informácie o takom závažnom jave môžete získať zo prieskumu mimovládnej organizácie na vzorke zhruba 500 učiteľiek a učiteľov. Prieskum-distancne-vzdelavanie.pdf (komenskehoinstitut.sk) Nehovoriac o tom, že reformné zmeny v školstve by si zaslúžili lepšie výskumné zabezpečenie. Určite systémovým pohľadom na vzdelávacie procesy v spoločnosti, problematikou celoživotného vzdelávania/učenia a reflexiou subsystémov celoživotného vzdelávania, do jedného z nich patrí aj školské vzdelávanie. Do zorného poľa didaktiky by sa mali dostať aj alternatívy ku školskému vzdelávaniu, vrátane integračných procesov vo vzdelávaní (integrácia/inklúzia). Pozornosť venovať determinantám vzdelávacích procesov, v kontexte demokratizácie občianskeho života. Sociálna didaktika by mohla reflektovať celú problematiku školského vzdelávania, ako ju uvádzajú učebnice školskej/všeobecnej didaktiky, avšak z hľadiska spoločnosti a v kontexte pôsobenia štátu a príslušných štátnych a neštátnych inštitúcií. Štúdiom vzťahov medzi **svetom vzdelávania a svetom práce** by som mohlo integrovať didaktické poznanie z oblasti odborného školstva, ktoré zostáva v tieni základných a stredných škôl (spravidla gymnázií).

ZÁVER

V úvode nášho príspevku sme vyslovili niekoľkohypotéz, ktoré sa týkali obsahového vybavenia hlavne novších učebníc, vydaných po roku 2000. Predpokladali sme, že okrem prepojenia na historickú tradíciu Komenského didaktiky, budú reflektovať novšie prístupy ku koncepcnému zameraniu vyučovania: na žiaka orientované vzdelávanie (SCL, Student centered learning), z neho odvodené zmiešané (blended) vyučovanie, obrátené vyučovanie (flipped learning). Obe spomínané didaktické stratégie približujú vzdelávacie procesy návykom a potrebám žiakov učiť sa aj prostredníctvom technológií. Naše analýzy ukázali, že všetky analyzované učebnice všeobecnej didaktiky sa v tematickom

zameraní sústreďujú na školské vzdelávanie, sú vlastne školskými didaktikami. Z nových trendov v školskom vzdelávaní sa približujú koncepcie vyučovania škôl pedagogického reformizmu a alternatívnych škôl. Slovenská učebnica všeobecnej didaktiky (Tóthová, Kostrub, Ferková 2017) sa výrazne orientujú na konštruktivistické vyučovanie. Prakticky vo všetkých učebniciach všeobecnej didaktiky sa prejavuje silný príklon k tradícií, a to v delení vyučovacích metód, výbere didaktických zásad spravidla bez vzťahu ku konkrétnej teórii učebného procesu.

Z hľadiska potrieb praxe (Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku 2015) chýba tematika podpory sebaorganizovaného učenia sa žiaka a aktuálna téma integrácie/inklúzie. Z pohľadu nárastu výchovne problémového správania chýbajú témy sociálneho rozvoja, vytvárania sociálnych vzťahov a utvárania pozitívnej sociálnej klímy (problematika je zastúpená v kapitolách o komunikácii). Tematika by mohla byť rozvíjaná v takom kontexte, ako o tom píše D. Oravkinová 2020.

Všeobecná didaktika nie je všeobecnou v tom zmysle, že by reflektovala aj sociálne aspekty školského vzdelávania, tým skôr celoživotného vzdelávania. Na realizáciu pôvodného zámeru J. A. Komenského „omnes, omnia, omnio“ chýba výskumné zázemie pre školské vzdelávanie a v neposlednom rade aj poradenstvo pre celoživotné vzdelávanie.

LITERATÚRA

- Atlas predstáv o budúcnosti vzdelávania na Slovensku. Nové školstvo 2015. ISBN 978-80-8166-012-2
- Gavora, P.: Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. IN: *Pedagogická orientace*, 2015, 25, č. 3, s. 345–371.
- Kalhoust, Z.- Obst, O.: Školní didaktika. Praha: portál 2002. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4
- Kansanen, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 54, 2004, č. 1, s. 48–57. ISSN 0031-3815
- Komenský, J.A.: *Didaktika veliká*. Praha: Dědictví Komenského. Praha: SPN 1905.
- Kožuchová, M. a kol. *Didaktika pre učiteľov základných a stredných škôl*. Bratislava: Veda 2000. ISBN 80-2240602-3
- Kuřina, M. a kol. *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostrave. 269 s. ISBN 80-7042-019-7.
- Kuřina, F. Co je vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55, 2005, č. 3. s. 264–267. ISSN 0031-3815
- Matulčíková, M. Klúčové kompetencie žiakov vo všeobecnom vzdelávaní – súčasné trendy vo vybranom zahraničí. In: *Paedagogica* 28. Bratislava Univerzita Komenského, 2016 s. 5–20. ISBN 978-80-223-4274-2-5
- Obdržálek, Z. a kol. *Didaktika pre studentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: UK. 180 s. ISBN 80-223-1772-170.
- Oravkinová, D. *Empatia rodiča*. Bratislava: Musica Liturgica. 2020. ISBN 978-80-1840-7
- Pavlík, O. *Didaktika*. Bratislava: SPN 1950. 186 s. ISBN neuvedené.
- Petlák, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. 316 s. ISBN 80-89018-64-5
- Petlák E. *Inovácie v súčasnej didaktike*. IN: *Didaktika v dimenziách vedy a praxe*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 06.-07. októbra 2005 v Prešove. Prešov: Euroeducation. 2006. s. 34–47. ISBN 80-969578-0-5.
- Pešek, Z., Kořínek, M., Kotásek, J., Kujal, B.: *Didaktika. Učební text pro pedagogické instituty*. Praha: SPN 1964. 220 s. ISBN 16-908-64
- Průcha, J. *Prehled pedagogiky*. Praha: Portál. 2000. 270 s. ISBN 80-7178-399-4
- Pupala, B.: *Kriza didaktiky*. In: IN: *Didaktika v dimenziách vedy a praxe*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 06.-07. októbra 2005 v Prešove. Prešov: Euroeducation. 2006. s. 27–33. ISBN 80-969578-0-5
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšír. a aktualiz. vyd. Praha: Grada 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P.: *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalosti a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita. 2017. 456 s. ISBN 978-80-210-8569-5
- Švec, Š.: *Inovativne prístupy v didaktike*. Bratislava: Kk. 2011. 187 s. ISBN 978-80-223-3221-7
- Štech, S. O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika* 54, 2004, č. 3, s. 173-175. ISSN 0031-3815
- Tóthová, R., Kostrub, D., Ferková, Š.: *Žiak, učiteľ a výučba. (Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokus 2017. 368 s. ISBN 978-80-89510-61-0

-
- Turek, I. *Didaktika*. Druhé, preprac. vyd. Bratislava: Iura Edition 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8
- Vališová, J. Kovaříková, M. *Obecná didaktika. A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada 2021. ISBN 978-80-271-4522-5
- Zormanová, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2014. 239. s. ISBN 978-80-247-4590-9

Kontakt

Doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.: maria.matulcikova@uniba.sk