

Školní pedagogika

Podklady ke studiu

Téma 1. Úvod do studia školní pedagogiky

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Definice školní pedagogiky
- Pedagogika normativní a popisná
- Výzkum vzdělávání
- Evidence-based pedagogika
- Koncepce živé didaktiky

Klíčová slova: školní pedagogika, pedagogika normativní, pedagogika popisná, živá didaktika, evidence-based pedagogika

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom porozuměli věcné podstatě, cílům a přínosům školní pedagogiky jako vědní disciplíny. Po absolvování modulu dokážete:

- definovat školní pedagogiku jako vědní obor,
- srovnat pedagogiku normativní a pedagogiku popisnou,
- zodpovědět přínosnost výzkumu vzdělávání,
- zhodnotit klady a zápory evidence-based pedagogiky.

Rozšiřující literatura k tématu

Janíková, M., et al. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258. Dostupné z

<http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1012&lang=cs>

Didactica viva (Živá didaktika) dostupné z: <http://didacticaviva.ped.muni.cz/>

Co je vlastně školní pedagogika?

Dění odehrávající se ve školní výuce není možné vysvětlit bez zřetele k jejímu obsahu. A naopak, obsahu výuky není možné správně porozumět bez jeho začlenění do procesu vyučování a učení a především bez zřetele ke škole jako vzdělávací instituci. Abychom mohli procesu vyučování správně porozumět, je třeba vidět problémy, klást otázky, kriticky analyzovat a hodnotit vlastní i cizí zkušenosti s praktikováním výuky. K tomu nám pomáhá školní pedagogika.

Povaha učiva i charakteristiky škol, žáků a učitelů se ale mohou do značné míry odlišovat. Školní pedagogika si přesto klade za cíl poskytovat soubor obecných poznatků, které učiteli mohou za určitých podmínek pomoci dosáhnout úspěchů v praktické výukové činnosti. Školní pedagogika jako profesní věda pro učitele také může poskytnout oporu při řešení každodenních problémů ve výuce. S přihlédnutím k výše uvedenému vymezujeme školní pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která usiluje o (a) **vědeckou reflexi školy** jako instituce a organizace, (b) **studium kurikula**, a (c) **objasnění procesů vyučování a učení**. Z uvedeného vyplývá, že školní pedagogika zahrnuje poznatky z teorie a praxe školy, teorie a praxe kurikula a teorie a praxe výuky.

Pokud bychom se zeptali, kam školní pedagogika patří v širším disciplinárním rámci, mohli bychom říci, že patří mezi vědy o výchově a vzdělávání, jak to vyjadřuje níže uvedené schéma (Obrázek 1). Jak je patrné, vědy o výchově a vzdělávání zahrnují vedle samotné pedagogiky zejména filosofii výchovy, sociologii výchovy a pedagogickou psychologii. Pedagogika se dále rozčleňuje především na obecnou pedagogiku, historiografickou pedagogiku a srovnávací pedagogiku. Školní pedagogika je pedagogika zaměřená na určité výchovné a vzdělávací prostředí, jímž je škola. Vedle školní pedagogiky existuje i pedagogika mimoškolní. Školní pedagogikou je do jisté míry i předškolní pedagogika, a to v tom ohledu, kdy se zaměřuje na institucionalizovanou výchovu např. v mateřské škole. Jestliže je školní pedagogika pedagogikou výchovně-vzdělávacích prostředí typu „škola“, lze rozlišit pedagogiku preprimární/mateřské (školy), pedagogiku primární (školy), pedagogiku sekundární (školy) apod.



Obrázek 1. Vědy o výchově.

- Úkol, otázka: Mezi studenty a učiteli jsou velmi oblíbené nejrůznější návody na didaktické ztvárnění vybraného učiva ve výuce (tzv. kuchařky). Řada odborníků se domnívá, že úkolem školní pedagogiky není poskytovat učitelům prosté rady a návody, jak úspěšně zprostředkovat učivo ve výuce. Studium učitelství by dle jejich názoru mělo být vysoce náročné a zároveň organizováno tak, aby žádný jeho absolvent kuchařky nepotřeboval. Jaký je váš názor na tzv. kuchařky?

Pedagogika normativní nebo pedagogika popisná?

Dodnes nebyl vyřešen spor o to, má-li být pedagogika spíše normativní disciplínou a určovat, k jakým cílům by měly výchova a vzdělávání směřovat, nebo vědou výzkumně popisnou.

Normativní pedagogika často předepisuje, jak by měla výuka vypadat, případně se soustředí na systematizování pedagogických kategorií a pojmů. Způsob jejího výkladu je spíše doporučující až normativní, méně často vysvětlující a zdůvodňující (ve vazbě na teorii). Klade si např. otázky týkající se (ideálních) cílů a obsahů vzdělávání a prostředků vedoucích k jejich dosažení. Je abstraktní – pracuje se převážně s pojmy širokého významu (funkce školy, didaktické principy/zásady, výukové metody/formy apod.) s nespécifikovanou vazbou na učitelovo didaktické myšlení a jednání. Toto pojetí pedagogiky se poté jeví jako málo relevantní pro praxi.

Proti normativnímu pojetí pedagogiky se často staví pojetí **popisné a vysvětlující pedagogiky**. Ta je založena převážně na znalosti každodenní praxe a usiluje o vysvětlování toho, proč něco ve výuce funguje a něco nefunguje, a za jakých podmínek. Je častěji zakotvená do konkrétních obsahů jednotlivých oborů a do konkrétních výukových situací. Toto pojetí často zachycuje problémy, se kterými se učitel potýká a navrhuje jejich výzkumně ověřené řešení. Pojetí didaktiky jako empirické vědy má ovšem svá úskalí. Je v něm například patrný odklon od duchovnědných principů a otázek směřujících ke vzdělávacímu potenciálu problematiky lidských hodnot, kultury a života.

Obě pojetí pedagogiky ve své vyhraněné podobě školní pedagogice neprospívají. Pokud se zřekneme pokusu o zkoumání jevů odehrávajících se ve školní výuce, případně odhalování jejich vzájemných souvislostí, nebylo by možné hovořit o školní pedagogice jako o vědecky založené disciplíně. Existují ale otázky hodnocení a norem, které věda se svými prostředky není s to zodpovědět. Přitom právě řešení těchto otázek je pro lidstvo velmi naléhavé. Na druhou stranu čistě vědecko-výzkumný přístup odmítající cokoli, co nebylo přesně a objektivně zjištěno, případně kvantifikováno, by školní pedagogiku vedl k odklonu od hledání cílů, k nimž by mělo vyučování směřovat. Z uvedených důvodů je žádoucí zdůraznit u popisně vysvětlujících výzkumů jejich informační a kontrolní roli vůči výzkumům normativně zaměřeným.

- Úkol, otázka: Upřednostňujete pedagogiku normativní nebo pedagogiku popisnou? Nebo je vám sympatická zlatá střední cesta? Zdůvodněte, které z uvedených pojetí pedagogiky je vám nejbližší.

Školní pedagogika a oborová didaktika

Zatímco cílem školní pedagogiky je objasňování obecně platných pedagogických termínů, zákonitostí a principů, které se klenou nad jednotlivými obory školního vzdělávání, **cílem oborové didaktiky** je zabývat se procesy vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost a specifčnost (např. didaktika matematiky). Vymezení pojmu oborová didaktika není doposud ustálené. Jeho výklady se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojmávané metodiky (pravidla správného vyučování určitým oborovým obsahům) až po komplexní pojetí oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na výzkumu.

- Úkol, otázka: Často je možné setkat se s názorem, že školní pedagogika je disciplínou, kterou učitel k ničemu nepotřebuje. Jde totiž o to, že učitel zpravidla vyučuje určitý předmět své aprobace, přičemž využívá především poznatky příslušné oborové didaktiky a obecnější aspekty své profese v každodenní praxi zpravidla neřeší. Pokuste se zdůvodnit, v čem spočívá přínos školní pedagogiky pro studenty učitelství i učitele působící v praxi.

Výzkum vzdělávání: základ moderní pedagogiky

Začínající i zkušený učitel si může v praxi pokládat poměrně závažné otázky: Jaké výukové strategie jsou nejlepší? Proč po nás během učitelského studia vyžadovali znalost metod, které v mé výuce vůbec nefungují? Co dělám špatně? Co je lepší? Aby žáky učení bavilo, nebo aby měli výsledky? Odpovědi na výše uvedené otázky je možné hledat s využitím různých způsobů argumentace, které jsou nejčastěji založeny na tradici, autoritě a intuici.

- Pokud učitelé argumentují na základě **tradice**, opakovaně něčemu věří proto, že se za pravdu někdy považuje to, co je často opakováno. Tato pravda může být neustále opakována a tvrzena nehledě na to, že již dávno byla prokázána její neplatnost. Proto učitelé často zaměňují běžnou praxi za nejlepší praxi.
- Další možností je argumentace na základě **autority**. Toto pojetí vychází z odvolávání se na pevně vymezené názory odborných pedagogů a dalších lidí, považovaných v dané oblasti za autority. Také zde ovšem mohou vzniknout pochybnosti o pravdivosti tvrzení autorit.
- Třetím přístupem je argumentace na základě **intuice**. Předpokládá se, že intuice je ve shodě s rozumem, ale často jde přímo proti naší každodenní zkušenosti. Prostřednictvím intuice není ovšem možné najít řešení určitého problému, případně racionálně vysvětlit jeho příčinu.

Moderní pedagogika se proti výše uvedeným způsobům argumentace vymezuje a navrhuje upřednostňovat argumentaci založenou na poznatcích vědy a výzkumu (tzv. evidence-based přístup). Nejnovější poznatky pedagogické vědy a výzkumu jsou jednoduše přístupné například na [www stránkách odborných časopisů](#) (např. Komenský).

Webová prezentace časopisu Komenský je k dispozici zde: <http://www.ped.muni.cz/komensky/>

- Úkol, otázka: Jaké protiargumenty byste použili, kdybyste byli konfrontováni s námitkou, že učitelství není plnohodnotná a vědecky založená profese, neboť je primárně založeno na tradici, autoritě a intuici?

Evidence-based přístup

Pedagogika založená na důkazech (evidence-based pedagogika) vychází z předpokladu, že je třeba nejprve znát všechny dostupné důkazy, abyste mohli v praxi činit jasná rozhodnutí. Toto pojetí pedagogiky doporučuje, že je třeba se stále dívat kriticky na své vlastní pedagogické činnosti ve světle výzkumů. To umožní učitelům získat informace nejen o tom, co funguje, ale také proč to funguje. Často jde o to, že je třeba znát faktory, které hrají roli právě v konkrétním případě – s ohledem na osobnostní charakteristiky učitele a vlastnosti žáků a prostředí, kde vyučujete.

Evidence-based přístup umožňuje zodpovědět například následující otázky:

- Jak didakticky konstruovat obsah do učebních úloh pro žáky?
 - Jak se utváří obsah-význam prostřednictvím činnosti a komunikace žáků v učebních úlohách?
 - Jaké poznávací překážky žáci řeší a jaké typické či specifické chyby dělají?
 - Jak u žáků podporovat poznávací a učební procesy?
 - Jak konstruovat adaptivní učební prostředí?
- Úkol, otázka: O přínosech evidence-based pedagogiky jsme pojednali ve výkladovém textu. Evidence-based pedagogika nicméně bývá také terčem kritiky, která často míří z řad zastánců normativního pojetí pedagogiky. Pokuste se jmenovat některé nedostatky a problémy evidence-based pedagogiky, na které zastánci normativní didaktiky mohou upozorňovat.

Živá didaktika

Didactica viva neboli Živá didaktika je konkrétní didaktickou koncepcí, která je rozvíjena v zájmu oživení didaktiky. Reaguje na nové poznatky pedagogických, psychologických a didaktických výzkumů a pokouší se je zhodnotit pro školní praxi.

Didactica viva je adresována učitelům – reflektivním praktikům, kteří chtějí hluboce (tzn. na úrovni teorie) porozumět praxi a na tomto základě ji zlepšovat. Je rozvíjena pro učitele a s učiteli přesvědčenými o tom, že jakožto profesionálové si nemohou vystačit s recepty a nezasvěceným nadšeneckým přístupem, a proto mají zapotřebí celoživotně rozvíjet své profesní dispozice (např. diagnostické a reflektivní kompetence, profesní vidění).

The image shows a screenshot of the website 'Didactica viva'. At the top left is the logo 'DiViWeb'. To its right is a navigation bar with four buttons: 'Domů' (highlighted in teal), 'Kazuistiky', 'Videoreferáty', and 'Studovna'. Below the navigation bar is a horizontal line, followed by a 2x4 grid of content blocks. Each block has a colored header: 'Co' (orange), 'Proč' (green), 'Kdo' (teal), and 'Jak' (dark grey). The text in each block describes the project's goals, methods, and participants.

Co	Proč	Kdo	Jak
Didactica viva neboli Živá didaktika je zastřešujícím označením pro snahy směřující k zpřístupnění a oživení didaktiky.	Chceme společně nacházet odpovědi na otázky, které vycházejí z praxe učitele.	Projekt probíhá v rámci odborných aktivit Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.	Naším studijním nástrojem jsou kazuistiky výukových situací.
DiViWeb je prostředím pro komunikaci a vzdělávání učitelů – reflektivních praktiků. Je to prostředí pro setkávání (oborových) didaktiků a učitelů.	Naším cílem je přinášet podněty pro zlepšování kvality výuky na podkladě její reflexe. Proto usilujeme o porozumění obtížím a překážkám, které ve výuce brání co nejlépe zhodnotit obsah učení a vyučování.	V roli autorů didaktických kazuistik se postupně připojili další oboroví didaktikové z fakult připravujících učitele a také učitelé z praxe.	Úkolem kazuistik je objevovat situace vyzývající ke zlepšení a na podkladě jejich rozboru navrhnout a vyhodnotit jejich lepší alternativy. Na kazuistikách se s oporou o videozáznamy výuky pracuje v Podzemí DiViWebu.

Obrázek 2. Náhled webu Didactica viva (<http://didacticaviva.ped.muni.cz/>).

Shrnutí

Školní pedagogiku vymezujeme jako pedagogickou disciplínu, která zahrnuje poznatky: (a) z teorie a praxe školy, (b) teorie a praxe kurikula a (c) teorie a praxe výuky.

Dodnes nebyl vyřešen spor o to, má-li být pedagogika spíše normativní disciplínou a určovat, k jakým cílům by výchovy a vzdělávání měly směřovat, nebo vědou výzkumně popisnou a vysvětlující.

Moderní pedagogika se vymezuje proti pojetí praxe založené na tradici, autoritě a intuici. Navrhuje řešit problémy praxe s oporou o poznatky vědy a výzkumu (tzv. evidence-based přístup).

Téma 2. Vzdělávací a kurikulární politika, kurikulární dokumenty

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Definice vzdělávací politiky
- Problémy, cíle, institucionální nastavení vzdělávací politiky
- Praktické fungování vzdělávací politiky
- Kurikulární politika
- Kurikulární dokumenty

Klíčová slova: vzdělávací politika, kurikulární politika, kurikulární dokumenty

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom porozuměli věcné podstatě, cílům a přínosům didaktiky jako vědní disciplíny. Po absolvování modulu dokážete:

- srovnat vzdělávací politiku jako praktickou činnost a jako vědní obor,
- vysvětlit základní principy fungování vzdělávací politiky na základě vymezení rolí jejich jednotlivých aktérů a souvisejících procesů,
- zdůvodnit důležitost vzdělávací politiky,
- definovat kurikulum a popsat, které kurikulární dokumenty jsou klíčové,
- popsat cíle kurikulární politiky,
- na konkrétních příkladech demonstrovat, jak funguje vzdělávací politika v reálné praxi a jak její (ne) funkčnost ovlivňuje výkon učitelské profese.

Rozšiřující literatura k tématu

- Greger, D. (2006). Kurikulární politika. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* (s. 119–130). Praha: Karolinum.
- Kalous, J. (2006). Aktéři vzdělávací politiky. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* (s. 33–45). Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2012). Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. *Pedagogická orientace*, 22(4), 581–595. Dostupný z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1176>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- ÚZ - úplná znění předpisů - Školství. (2013). Ostrava: Sagit.
- Veselý, A. (2006). Vzdělávací politika jako vědní obor. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Teorie a nástroje vzdělávací politiky* (s. 7–21). Praha: Karolinum.

Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 5(1), 23-52. Dostupný z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_02.pdf

Vzdělávací politika (educational policy)

Vzdělávací politiku je možné vymezit jako principy, priority a metody vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Je třeba rozlišovat mezi vzdělávací politikou jako praktickou činností a vzdělávací politikou jako vědním oborem (podrobněji viz Veselý, 2006):

- a) **Vzdělávací politika jako praktická činnost** – rozhodování ministerstva, vyjednávání o způsobu financování, tvorba kurikulárních dokumentů.
 - b) **Vzdělávací politika jako vědní obor** – vědecké zkoumání, analýza a zdůvodňování toho, jak praktická vzdělávací politika probíhá a jak by ji šlo vylepšit.
- Úkol, otázka: Jaké jsou dle vašeho názoru nejdůležitější otázky, které by měla vzdělávací politika řešit?

Úrovně vzdělávací politiky

Vzdělávací politika není tvořena a realizována pouze na úrovni národního státu. Existují globální a nadnárodní legislativní rámce a nařízení, které jsou pro národní státy závazné. Přitom je třeba mít na paměti, že vzdělávací politika funguje na principu subsidiarity, podle něhož se rozhodování a zodpovědnost ve veřejných záležitostech má odehrávat na tom nejnižším stupni veřejné správy, který je nejbližší občanům. Aby bylo možné pochopit širší rámec prostředí, ve kterém se učitel každodenně pohybuje, je třeba rozlišit následující úrovně vzdělávací politiky:

- **globální** – vzdělávací dokumenty OECD, světové banky, UNESCO;
- **nadnárodní** – vzdělávací dokumenty EU (např. Lisabonská strategie);
- **národní** – vzdělávací koncepce, institucionální uspořádání vzdělávací soustavy;
- **regionální** (krajská);
- **lokální** (obecní);
- **školní a univerzitní**.

Jak funguje vzdělávací politika?

Aby byla vzdělávací politika úspěšná, musí být splněny tři podmínky:

1. zaměřuje se na **dosažení cílů a řešení problémů**, které jsou z hlediska potřeb společnosti a žáků/studentů relevantní,
2. volí pro naplnění stanovených cílů/řešení problémů vhodné **nástroje**,
3. nastavuje **efektivní institucionální uspořádání a vhodně nastavuje kompetence a odpovědnosti** těch, kteří mají politiku zavádět.

První podmínka se týká obsahu vzdělávací politiky (co a proč je danou politikou sledováno). Druhá podmínka se týká toho, jak (jakými nástroji a prostředky) jsou dané cíle naplňovány. Třetí podmínka

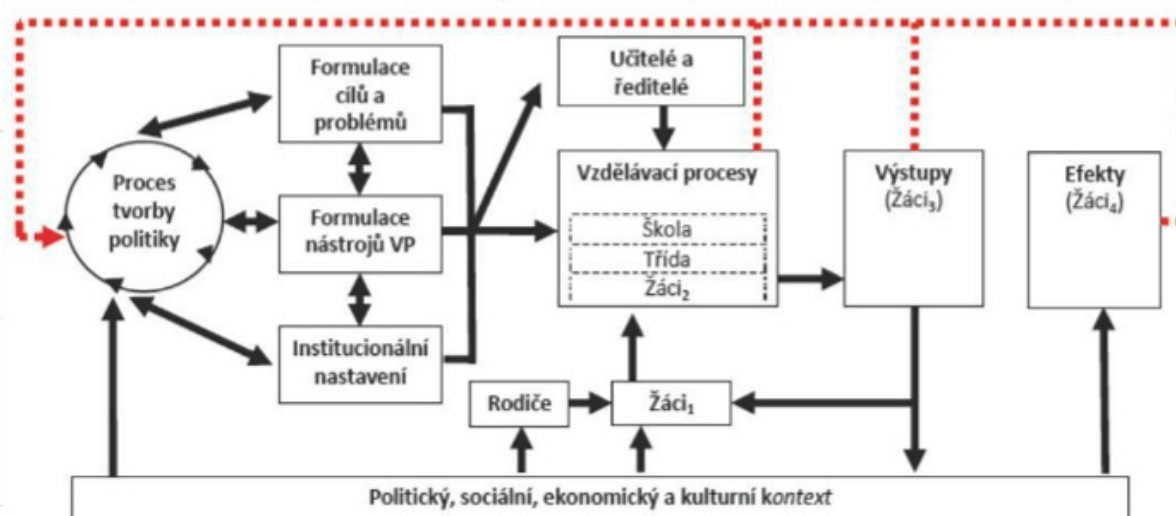
se týká toho, kdo je naplňuje a za jakých podmínek. Tyto tři podmínky jsou analogické k hlavním fázím tvorby politiky.

Všechny prvky vzdělávací politiky, a jejich součásti, jsou přehledně shrnuty v tabulce a obrázku.

Tabulka 1

Prvky vzdělávací politiky

Základní typ	Subtypy	Příklady
Problémy a cíle (co a proč)	Formulace cílů	Konzistence formulace cílů Relevance formulace cílů ve vztahu k realitě
	Formulace problémů	Konzistence formulace problémů Relevance formulace problémů ve vztahu k realitě
Nástroje (jak)	Regulační nástroje	Zákony, vyhlášky a další právní normy Rozhodnutí Kvazi-legislativa
	Finanční a materiální nástroje (podrobně viz tabulka 2)	Finanční příspěvky Granty Učební pomůcky Daně Poplatky Vouchers
	Informační, přesvědčovací a edukační nástroje	Informační kampaně Žebříčky školy (<i>ranking</i>) Školení a semináře Strategické a koncepční dokumenty
	Monitoring a evaluace	Testování
	Kurikulum	Standardizace
Institucionální nastavení (kdo a kde)	Organizační uspořádání vzdělávací soustavy	Míra stratifikace, standardizace a oborové specifčnosti
	Způsob řízení vzdělávací soustavy a stanovení odpovědností a pravomocí	Míra decentralizace a centralizace Autonomie učitelů



Obrázek 1. Prvky vzdělávací politiky.

Efektivní ovlivňování vzdělávacích procesů je možné jen za předpokladu dobré znalosti reality. Aby tvůrce vzdělávací politiky mohl navrhnout efektivní opatření, musí vědět nejen, jaká jsou fakta (deskripce), ale také proč jsou právě taková, a co by mohlo vést k jejich změně (explanace).

Kdo ovlivňuje vzdělávací politiku?

Neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, jací aktéři skutečně rozhodují o osudu vzdělávání. Ukazuje se, že ve vzdělávací politice jsou zájmy osob velmi úzce svázané s rolí, kterou zauímají ve vztahu ke vzdělávacímu systému. Lidé v těchto rolích mají společný soubor zájmů, který je odlišuje od lidí, kteří zastávají odlišné pozice (podrobněji viz Kalous, 2006). Mezi nejdůležitější **aktéry vzdělávací politiky** patří:

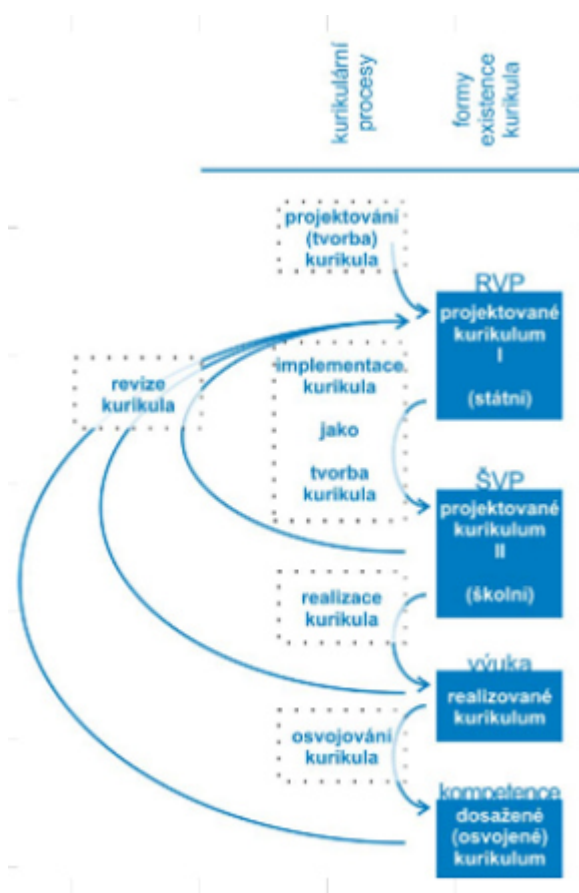
- zvolení politici,
 - pracovníci školské administrativy,
 - učitelé a jejich organizace,
 - rodiče a jejich asociace,
 - studenti,
 - církve,
 - zaměstnavatelé,
 - experti.
- Úkol, otázka: Zdůvodněte, u kterých aktérů vzdělávací politiky a jakým způsobem je možné hledat podporu případným vzdělávacím reformám.

Kurikulární politika

Kurikulum bývá zpravidla pojmáno jako komplex problémů vztahujících se k řešení otázek **proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat**. Z definice kurikula je možné odvodit také oblasti zájmu kurikulární politiky, které stanovují:

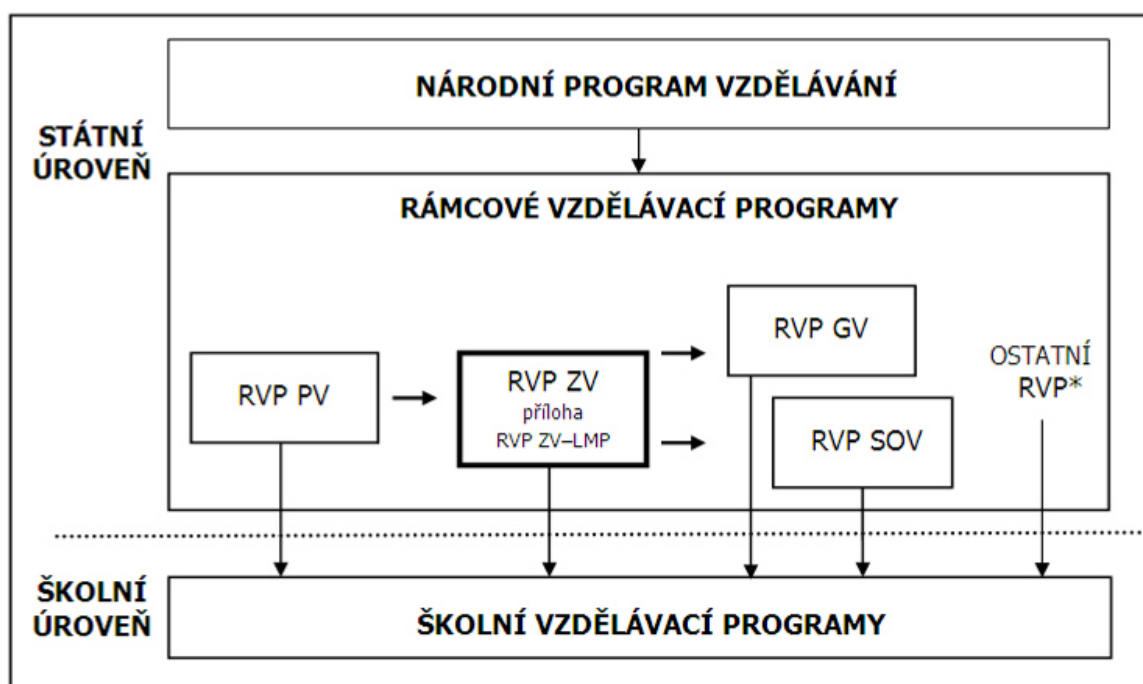
- strategie tvorby, implementace a evaluace kurikulárních dokumentů
- rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě, implementaci a evaluaci kurikula podílejí
- závaznost kurikulárních dokumentů aj.

Jedním z hlavních produktů kurikulární politiky jsou schválené kurikulární dokumenty. Cílem každé změny kurikula (tedy kurikulární reformy) je, aby tyto změny nezůstaly na papíře, ale aby byly uvedeny v život (implementace) a přinesly nejen požadované změny v realizaci výuky, ale také aby vedly ke zlepšení výsledků vzdělávání (podrobněji viz Greger, 2006). Aktuálně probíhající kurikulární reforma vč. jednotlivých kurikulárních procesů je schematicky znázorněna na obrázku 2.



Obrázek 2. Formy existence kurikula.

Kurikulární dokumenty



Obrázek 3. Systém kurikulárních dokumentů v ČR.

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní** (viz obrázek).

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (podrobněji viz RVP ZV, 2007).

Do systému kurikulárních dokumentů je nutné počítat také Mezinárodní kurikulární dokumenty (dokumenty EU, OECD, UNESCO apod.), obecné dokumenty školské legislativy (Listina základních lidských práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sbírky zákonů) aj).

Za kurikulární dokumenty bývají považovány také učebnice.

Pozn. RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP) ; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Rámcové vzdělávací programy představují hlavní kurikulární dokumenty. Zde naleznete odkazy na RVP pro všechny úrovně vzdělávání:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Shrnutí

Je třeba rozlišovat mezi vzdělávací politikou jako praktickou činností a vzdělávací politikou jako vědním oborem.

Vzdělávací politika není tvořena a realizována pouze na úrovni národního státu, existují globální a nadnárodní legislativní rámce a nařízení, které jsou pro národní státy závazné

Ve vzdělávací politice jsou zájmy osob velmi úzce svázané s rolí, kterou zaujímají ve vztahu ke vzdělávacímu systému.

Jedním z hlavních produktů kurikulární politiky jsou schválené kurikulární dokumenty.

Kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Téma 3. Vzdělávací a školský systém

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Vzdělávací a školský systém
- Klasifikace ISCED
- Škola jako instituce a organizace
- Funkce školy
- Modely školního vzdělávání

Klíčová slova: vzdělávací systém, školský systém, škola, funkce školy, klasifikace ISCED, modely školního vzdělávání

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom se dokázali orientovat ve školském systému a porozuměli důvodům vzniku a funkcím školy. Po absolvování modulu dokážete:

- odlišit roviny ve vzdělávacím systému,
- klasifikovat typy a stupně škol dle normy ISCED,
- vyjmenovat a objasnit funkce školy,
- posoudit roli jednotlivých faktorů v modelu školního vzdělávání.

Rozšiřující literatura k tématu

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita ve vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/818>

Janíková, M. et al. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.

Piřha, P. (1999). *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

Walterová, E. et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Vzdělávací a školský systém

Jeden příběh na úvod této lekce:

Byl jeden muž a ten muž šel k hodináři.

Položil na stůl dvě hodinové ručičky a říká: „Mistře, tyto ručičky neukazují na mých hodinách správný čas. Prosím, oprav je.“

Hodinář na to odpoví: „Ty ručičky, pane, nemohu opravit, musíš přinést celé hodiny.“

Muž však netušil, co měl hodinář na mysli – „hodiny byly přece v pořádku,

jen ručičky šly špatně.“ (Fend, 2008, s. 12 citující neznámého autora)

Není obtížné dovodit, na co chtěl autor příběhem poukázat. Chceme-li kompetentně zlepšovat, či napravovat dílčí části systému, neobejdeme se bez porozumění systému jako celku.

„Kdo nerozumí systému, má sklon vidět problémy v povrchových fenoménech a hledat řešení v operaci s těmito povrchovými fenomény. Teprve porozumíme-li systému, můžeme napravit jeho chybné fungování.“ (Fend, 2008, s. 12).

- Úkol, otázka: Níže uvedené schéma zahrnuje tři roviny. Jaké další roviny by bylo možné vymezit?



Obrázek 1. Úrovně vzdělávací politiky.

Rovina jednání: vzdělávací politika

Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none">• společenské kontexty a kulturní tradice	<ul style="list-style-type: none">• diskursy ohledně vymezení cílů a přiměřenosti prostředků	<ul style="list-style-type: none">• politická rozhodnutí• zákony a nařízení
Kontext jednání 2 <ul style="list-style-type: none">• politické mocenské síly• základy pro rozhodování	<ul style="list-style-type: none">• politické rozhodovací procesy	<ul style="list-style-type: none">• personální a věcné zajištění• nařízení ohledně vzdělávání personálu

Rovina jednání: vzdělávací správa

Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none">• zákonné předpisy	Aplikace politických rozhodnutí	<ul style="list-style-type: none">• zákony a nařízení• zajištění učitelů• zdroje zřizovatelů• organizační modely
Kontext jednání 2 <ul style="list-style-type: none">• požadavky ohledně zajištění škol• oprávnění rozhodovat• filozofie administrativy: spravovat nebo utvářet	<ul style="list-style-type: none">• přiřazení učitelů• přiřazení zdrojů• dohled a kontrola• regulace výkonu• vývoj programů	

Rovina jednání: škola

Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
Nařízení ohledně regulace a zdrojů správy	<ul style="list-style-type: none">• realizační formy vedení• makroorganizace výuky v prostoru a čase	<ul style="list-style-type: none">• plány hodin• rozdělení úvazků• školně interní regulace
Kontext jednání 2 Školní kontext jednání <ul style="list-style-type: none">• kontext učitelstva• kontext žactva	<ul style="list-style-type: none">• formy kolegiálního utváření školy• zajišťování kvality	<ul style="list-style-type: none">• grémia pro řešení problémů• kultura školy

Obrázek 2. Roviny vzdělávací politiky.

Rovina jednání: vyučování a výuka

Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none">• právní předpisy• kurikulární dokumenty• požadavky na zkoušení• dohody na úrovni školy	<ul style="list-style-type: none">• příprava na výuku• vyučování• řízení třídy• výchova• řešení konfliktů• hodnocení a posuzování	<ul style="list-style-type: none">• realizované vyučovací hodiny• ohodnocené práce• stupeň disciplíny ve třídě
Kontext jednání 2 <ul style="list-style-type: none">• charakteristiky školní třídy• očekávání rodičů• vlastní odolnost vůči zátěži		

Rovina jednání: žáci

Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none">• očekávání školy• jednání učitelů• nabízené obsahy• zkoušky• spolužáci a očekávání ve třídě• očekávání rodičů	<ul style="list-style-type: none">• učení a práce• sociální chování ve škole (např. násilí, agresivita, prosociálnost)	<ul style="list-style-type: none">• výkony a kompetence• osobnostní charakteristiky (sociální kompetence, já-kompetence, metodická kompetence)• postoje vůči škole
Kontext jednání 2 <ul style="list-style-type: none">• vnitřní prostředí• schopnosti• zájmy a motivace		

Obrázek 3. Roviny školského systému.

Vzdělávací systém a/nebo školský systém

Termín **system** v uvedeném sousloví vyjadřuje řád, systematicčnost, provázanost, odkazuje ke strukturovanému celku, v němž jsou jednotlivé části ve vzájemných vazbách.

Termín **vzdělávací systém** (soustava) se užívá: (a) v užším významu (školská soustava), (b) v širším významu (viz níže).

Vzdělávací systém zahrnuje soubor všech škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí. Představuje systém, protože má ustálenou strukturu, regulované fungování a vztah s jinými systémy společnosti.

Strukturu vzdělávacího systému tvoří:

- školská soustava
- mimoškolní vzdělávací instituce (kurzy, školení)
- kulturní a osvětové instituce (knihovny, muzea)
- (někdy též působení masových médií).

Klasifikace ISCED

Aby se zlepšila srovnatelnost údajů v oblasti vzdělávání, vytvořilo UNESCO Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání ISCED (1996).

ISCED 0: preprimární vzdělávání

ISCED 1: primární vzdělávání

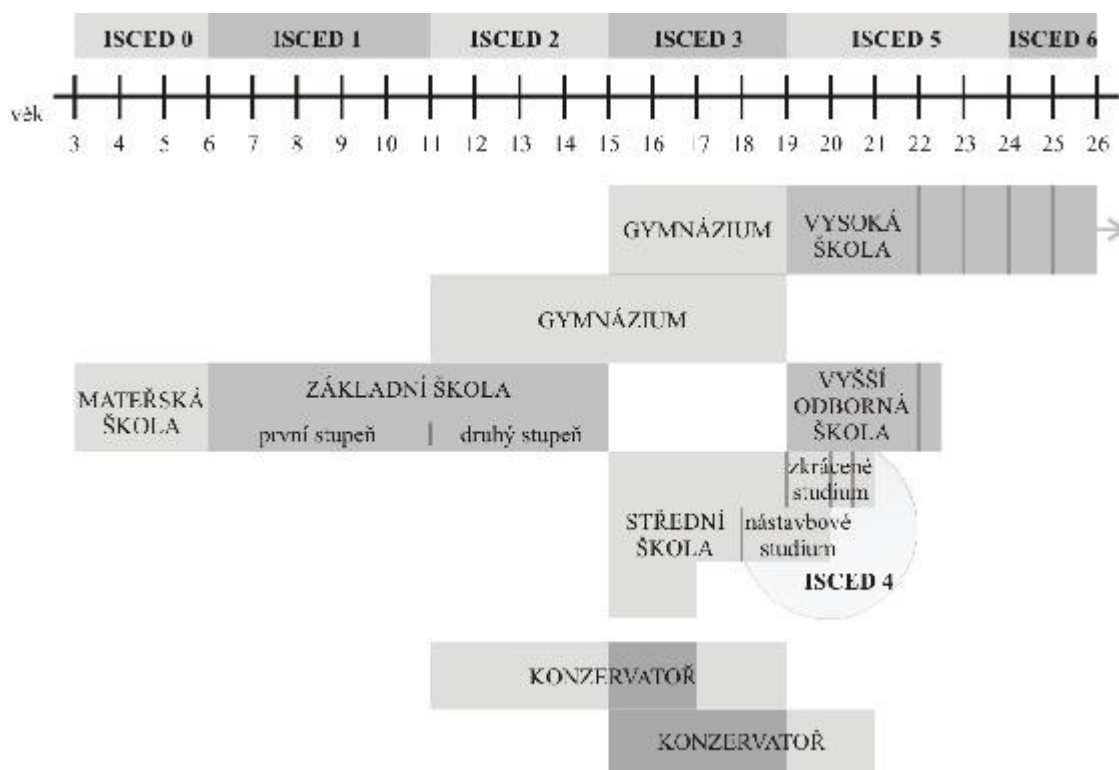
ISCED 2: nižší sekundární vzdělávání

ISCED 3: vyšší sekundární vzdělávání

ISCED 4: postsekundární (neterciární) vzdělávání

ISCED 5: první stupeň terciárního vzdělávání

ISCED 6: druhý stupeň terciárního vzdělávání



Obrázek 4. Klasifikace ISCED.

Škola jako součást školského systému

Slovo **škola** (scholé) označuje prázdeň, tj. volnost, příležitost či možnost věnovat se vlastnímu vzdělávání.

„V intervalu ‚nedělním‘ se setkávají svobodní příslušníci obce se skutečným poznáváním sebe, světa, s příležitostí věnovat se záležitostem vyššího řádu, které jsou cestou k emancipaci z ‚aischolia‘, povrchního zaujetí a zaneprázdněnosti všednostmi a denním shonem“ (Walterová et al., 2004, s. 19).

Má-li škola plnit svou úlohu, musí tu nutně být vztahy dva. Jedním je vztah kamarádství, ten propojuje žáky navzájem. Druhým je vztah učitele a žáka. Je to jiný vztah, protože v něm jde o dvě odlišné role. Kdyby se učitel změnil v pouhého kamaráda, nebyl by už učitel a škola by nebyla školou. Žáci potřebují jak kamarády, tak především učitele. Někoho, koho se mohou ptát, s kým se radí, ke komu mají svůj osobní vztah úcty a důvěry. A zároveň někoho, vůči komu se mohou také vymezit. (podrobněji viz Piňha, 1999, s. 197-198).

Vznik školy, resp. výuky organizované ve školních třídách spadá do období před 5 tisíci lety na území Mezopotámie a Egypta. Klíčový byl objev písma – psaní je složitá dovednost, kterou není snadné se běžně naučit, začalo se jí proto cíleně vyučovat. Výuka písma se ukázala jako účinná a efektivní – začaly se zprostředkovávat i další dovednosti a znalosti. Škola se díky tomu stala jednou z nejúspěšnějších institucí kulturních dějin.

Škola je **společenská instituce**, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb.

Škola je místem **socializace a enkulturace žáků**, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravující je na život osobní, pracovní a občanský (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 238; Janíková et al., 2009 – kap. 1).

- Úkol, otázka: Porovnejte, do jaké míry se dnešní představa o tom, co je to škola, proměnila vzhledem k původnímu významu tohoto slova.

Funkce školy

Je možné rozlišit tyto tři základní funkce školy:



Obrázek 5. Funkce školy.

Enkulturační jako jedinečná funkce školy

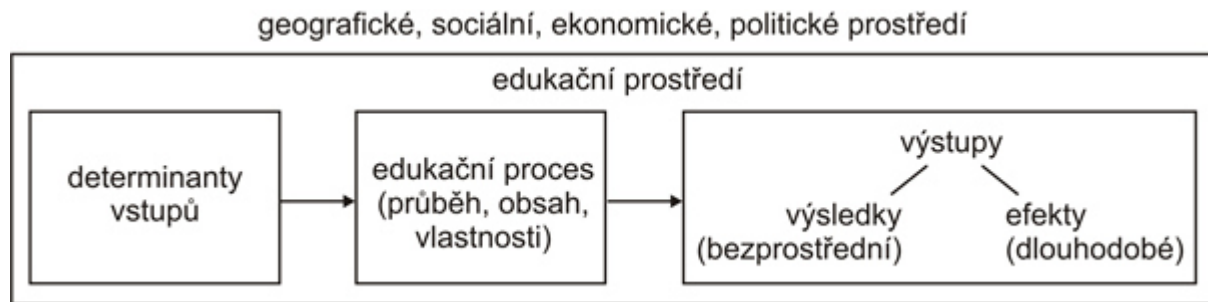
Hranici mezi socializací a enkulturací lze stanovit pouze na základě rozdílnosti obsahů, kterým se v daném procesu učíme. Zatímco pojem **enkulturační** odkazuje k učení se veškerým kulturním obsahům, pojem **socializační** odkazuje k učení se specifické třídě kulturních obsahů – k učení se morálnímu řádu společnosti (podle Fend, 2006, s. 47 n.).

Jedinečnému poslání vzdělávacích institucí je učiněno zadost teprve tehdy, když se do středu jejich zájmu postaví kulturní obsahy a kompetence včetně jejich transformací do obsahů vzdělávání člověka a když se jejich aktivity pochopí jako práce na člověku, na jeho vědění, dovednostech a jednání (Fend 2006, s. 179).

Škola zajišťuje správu a zprostředkování kulturního dědictví. Je jedinou relativně systematizovanou formou seznamování členů společnosti s kulturními obsahy. Obsahy jsou uspořádány a systematizovány do oborů (podle Janíková et al., 2009 – kap. 1; dále viz kapitola o kurikulu).

Obecný model (školního) vzdělávání

Ve snaze vyjádřit, jaké faktory hrají ve škole a ve školním vzdělávání roli, jsou vytvářeny různé modely. Obecný model uvádíme s odkazem na Průchu (2002, s. 84) zde:

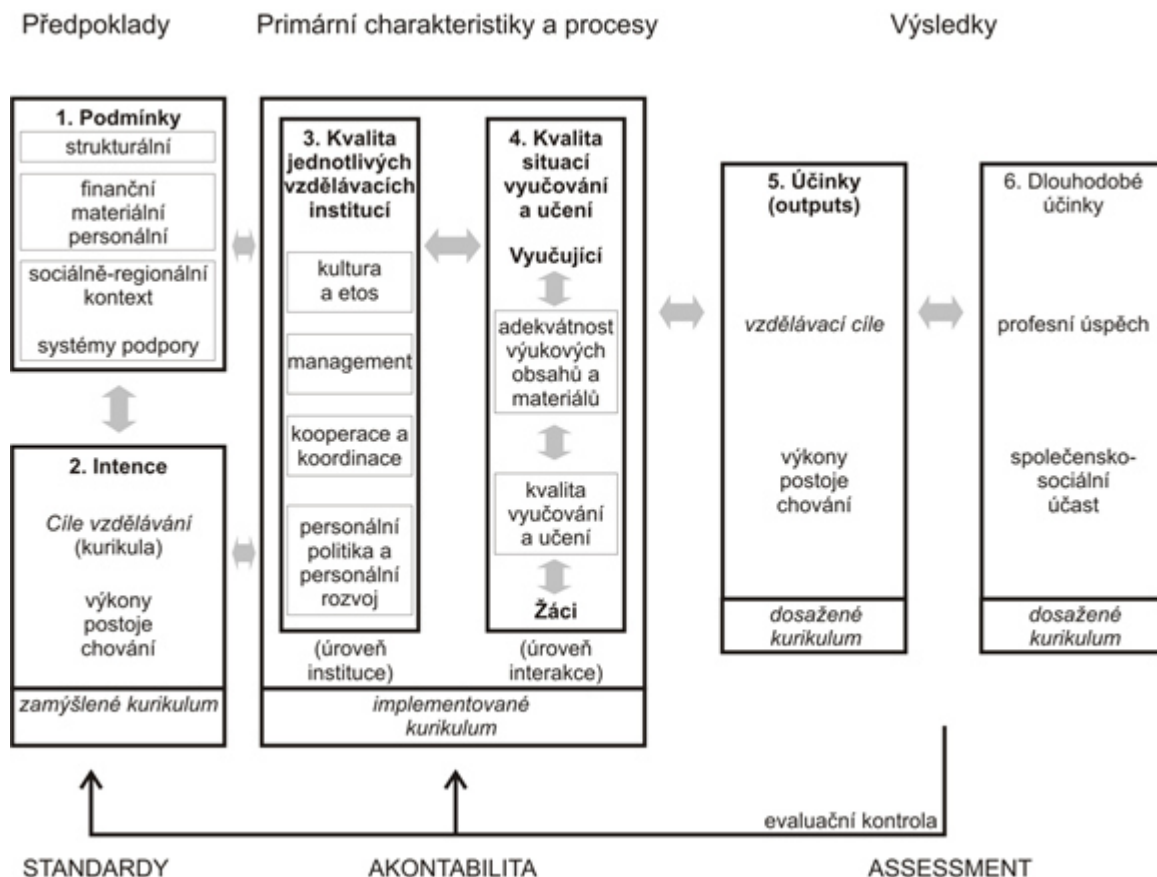


Obrázek 6. Model školního vzdělávání.

- Úkol, otázka: Pokuste se Průchův obecný model konkretizovat – co byste do schématu doplnili a proč?

Rozšířený model školy a školního vzdělávání

Model může ve své rozšířené podobě vypadat např. takto (srov. Ditton, 2009, s. 84):



Obrázek 7. Model školy dle Dittona.

Shrnutí

V této lekci jsme poukázali na potřebu systémového náhledu na školský systém a školu. Vymezili jsme několik rovin školského systému – mezi základní patří: makrorovina, mezorovina, mikrorovina. Mezi rovinami působí různé faktory a odehrávají se různé interakce. Jejich analýza je úkolem pro výzkum (školního) vzdělávání.

Dále jsme rozebírali chápání pojmu škola. V historickém exkursu jsme ukázali, jak se současné chápání tohoto pojmu postupně vzdaluje původnímu pojetí školy jako času ne-dělního.

Zvláštní pozornost jsme věnovali funkcím školy – za základní a nezastupitelné lze považovat funkci personalizační, socializační a enkulturační. Objasnili jsme rozdíl mezi socializační a enkulturační funkcí školy, kdy pro enkulturační funkci je klíčová konfrontace se vzdělávacími obsahy.

V závěru lekce jsme se pokusili modelovat proces školního vzdělávání. Předložili jsme obecný model školního vzdělávání a následně konkretizovaný model. Za základní složky těchto modelů lze považovat: vstupy, procesy, výstupy – ty jsou situovány do určitého edukačního prostředí, které je zase součástí širšího prostředí sociálního, ekonomického, politického apod.

Téma 4. Vzdělávání, vzdělání, vzdělanost: pojetí, cíle a obsahy

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

Vzdělávání, vzdělání, vzdělanost
Vzdělanost – tradiční a nové pojetí vzdělanosti
Pojetí vzdělávání
Cíle vzdělávání
Cíle vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005)
Obsahy vzdělávání
Kurikulární dokumenty
Roviny existence obsahu a obsahové transformace

Klíčová slova: vzdělávání, vzdělání, vzdělanost, pojetí vzdělávání, cíle vzdělávání, obsahy vzdělávání

Po absolvování modulu dokážete:

- a) odlišit vzdělání a vzdělávání,
- b) srovnat různá pojetí vzdělanosti,
- c) vysvětlit rozdíl mezi různými pojetími vzdělávání,
- d) popsat proces tvorby cílů a obsahů školního vzdělávání,
- f) zhodnotit, jaké pojetí, cíle a obsahy vzdělávání by měly být zárukou vzdělanosti.

Rozšiřující literatura k tématu

- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido. (kap. 1 a 3)
- Janík, T., Švec, V., et al. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Kelblová, L., et al. (2006). *Čeští žáci v mezinárodním srovnávání*. Praha: ÚIV.
- Knecht, P. (2009). Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19(2), 120-127.
- Matějů, M., et al. (1999). *Sociokulturní potenciál a vzdělanost v procesu revitalizace lokální společnosti*. Praha: Katedra kulturologie FF UK.
- Pasch, M., et al. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. (kap. 2)
- Piřha, P. (1999). *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum. (s. 186-189)

- Průcha, J. (2008). Vzdelanost/národní vzdelanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 58(3), 275-285. Dostupní z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1122&lang=cs>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Skalková, J. (Ed.). *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. (s. 40-43)
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.) (2002). *Rozvoj národní vzdelanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 2. díl.: Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: PdF UK.
- Syříšťa, I. (2002). Podstata diskurzu o národní vzdelanosti v českých médiích. In E. Walterová (Ed.), *Rozvoj národní vzdelanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie* (s. 222-235). Praha: PdF UK.
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/6>
- Walterová, E. (Ed.). (2002). *Rozvoj národní vzdelanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie*. Praha: PdF UK.
- Walterová, E. et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. I. - II. díl. Brno: Paido.

Vzdělávání vs. vzdělání

Vzdělávání je cílevědomý proces kultivace člověka, řízený, vedený a podporovaný společností prostřednictvím osob, na něž je delegována role vzdelavatelů, zpravidla realizovaný ve specializovaných institucích.

Vzdělání je výsledkem procesu vzdělávání.

Vzdelanost

„Vzdelanost je schopnost celé společnosti nejen se učit z kulturní a sociální zkušenosti, ale také produkovat nové poznatky a využívat je ke svému rozvoji... Vzdelanost se nebude posuzovat jen podle stupně dosaženého vzdělání... Podstatné pro posuzování kvality vzdelanosti budou důkazy kultivovanosti a schopnosti zvládat spolu s ostatními změny, které přináší současný svět, odolávat nejistotám, tvořivě přispívat k zachování a rozvoji lidství.“ Projevuje v hodnotách, postojích, jednání a chování společnosti jako celku, i jednotlivců (Walterová, 2004, s. 26).

Fenomén vzdelanost/národní vzdelanost je komplikovaný pojem, který má multidisciplinární povahu a je zakládán souborem dílčích složek. Jeho objasňování vyžaduje takové přístupy, které staví na větším počtu indikátorů, tzn. nejen z pohledů čistě pedagogických, ale ve spojení s interpretacemi sociologickými, kulturologickými, historiografickými a jinými.

Vzdelanost populace je obecně definována jako **podíl osob s určitou dosaženou úrovní vzdělání**.

Pojem vzdelanost je užíván v různých významech a teoretických kontextech.

Vzdelanost jako výsledky školního vzdělávání

V současné době jsou prováděna různá srovnávací měření vzdelávacích výsledků žáků a studentů, a to v mezinárodních komparacích. Pokud jsou tato měření vztažena k vzdelávacím výsledkům reprezentativních souborů žáků v jednotlivých zemích, jsou zjišťované nálezy chápány jako ukazatele úrovně vzdelanosti mladých lidí daných zemí. Za relativně nejspolehlivější se považují měření vzdelávacích výsledků PISA a další mezinárodní evaluace v projektech OECD.

Vzdělanost jako funkční gramotnost obyvatelstva

Funkční gramotnost je vymezována jako schopnost osob, které absolvovaly určitou úroveň formálního vzdělávání, využívat informace z různých zdrojů v profesní sféře a jiných oblastech života. Měření funkční gramotnosti se nejčastěji opírají o schopnost rozumět informacím prezentovaným v písemných materiálech a umět je používat (Rabušicová, 2002; Doležalová, 2005).

Národní vzdělanost jako kulturní fenomén

Národní vzdělanost je chápána často jako součást širšího fenoménu národní kultura. Národní kulturou se v teorii etnologie a interkulturní psychologie rozumí všechny výtvoř materiální a duchovní, které jsou charakteristické pro příslušníky určitého společenství (národa, etnika, země). Do národní kultury patří také vzdělávací systémy a k nim se vážící postoje a hodnoty příslušníků určité kultury (Hofstede 2006). Srovnávání národních kultur se provádí v oblastech, např. výchovných stylů v rodinách a ve školách, hodnot přisuzovaných školnímu vzdělávání, navazování na kulturu vlastního národa prostřednictvím školního vzdělávání aj. (Průcha 2007).

Národní vzdělanost v sociologickém pojetí se vztahuje k některým sociodemografickým a socioekonomickým parametrům, jako jsou délka vzdělávání v různých druzích škol, finanční dotace státu na školství aj. – tedy charakteristiky běžně uvažované v pedagogických deskripcích.

Národní vzdělanost v historiografickém pojetí vývoj školy resp. celého školství v kontextu celkového sociálního vývoje. Fenomén vzdělanost má historické kořeny, jež mohou být velmi dlouhé (sahající až do středověku) a ovlivňují stav současné vzdělanosti národa či populace země. Podrobnější informace viz Průcha (2008).

Vzdělanost není učenost. Není to veliké množství různých vědomostí, které jsou podle nějakého systému uloženy v hlavě. Vzdělanost ve svém novém pojetí je pojímána jako schopnost celé společnosti nejen se učit z kulturní a sociální zkušenosti, ale také produkovat nové poznatky a využívat je ke svému rozvoji. V takovém pojetí se vzdělanost neposuzuje podle stupně dosaženého formálního vzdělání. Vzdělaný člověk by měl být schopen hledat rovnováhu mezi ekonomickou prosperitou a zachováním životního prostředí, mezi osobním profitem a respektováním potřeb celé komunity (podrobněji viz Piřha, 1999, s. 187).

Pojetí vzdělávání

Pojem **pojetí** je vysvětlován jako koncepce (souhrnné uspořádání něčeho, ucelená představa o nějaké věci, činnosti), jako přístup k něčemu (k realizaci něčeho), případně jako zorný úhel (způsob nazírání na něco).

Pojetí základního vzdělávání lze tedy chápat jako komplexní představu o způsobu naplňování aktuálních a perspektivních vzdělávacích potřeb žáků ve věku 6 až 15 let. Vychází z cílů základního vzdělávání a současně z reálných možností zajistit vzdělávání v daných společenských a ekonomických podmínkách. Pojetím vzdělávání rozumíme souhrn základních potřeb, práv, povinností, vztahů, didaktických zásad, podmínek, vyučovacích metod, forem, prostředků apod., které vedou k očekávaným cílům a výsledkům vzdělávání.

Pojetí vzdělávání je historicky podmíněné. Zdrojem vzdělávacích obsahů jsou rozličné sféry společenského života: oblast vědy a její metody, technika, filozofie, náboženství, umění, péče o tělesnou kulturu a zdraví, pracovní činnosti a praktické zkušenosti. V různých historických etapách

kulturního vývoje vystupují různou mírou do popředí některé z výše zmíněných sfér společenského života a rozličně se utváří i jejich vzájemný vztah.

Skalková (2007, s. 40-43) rozlišuje dvě navzájem protikladná pojetí vzdělávání – materiální a formální:

- Teorie **materiálního vzdělávání** kladla důraz především na učivo a obsahy vzdělávání. Předpokládala, že nejdůležitějším cílem a funkcí vzdělání je poskytnout žákům co největší množství učiva. Teorie formálního vzdělání tvrdí, že není možno cíle a funkci vzdělávání omezit na pouhé získávání poznatků. Poznatky rychle zastarávají a rychle se zapomínají. Také nelze vědět, které poznatky žáci budou potřebovat ve svém budoucím životě.
- Teorie **formálního vzdělávání** usiluje především v rozvíjení různých stránek osobnosti žáka, jeho rozumové schopnosti, paměť, schopnost pozorování, pozornost, estetické cítění, mravní vlastnosti, potřeby, zájmy, motivaci. Sám obsah přitom ustupuje do pozadí – obsah není cílem, ale prostředkem výše uvedeného.

Pasch a kol. (1998, s. 34-40) rozlišují tři pojetí vzdělávání: progresivismus, esencialismus a rekonstrukcionismus:

- **Progresivismus** dává přednost experimentování pružnosti v kurikulu před pevným, předepsaným programem předávání učiva daného předmětu. Proto hlavní důraz progresivismu spočívá ve vedení k samostatnému myšlení, nikoli na učení se konkrétnímu předmětu. Kurikulum chápe jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, které mladým lidem umožní s úspěchem se zhostit úkolů, se kterými se setkají v dospělosti.
- **Esencialismus** vychází z přesvědčení, že škola má předat žákům znalosti, dovednosti a postoje nezbytné k tomu, aby mohli existovat jako plně rozvinuté, zralé lidské bytosti. Někteří esencialisté se soustředí na takzvané základní dovednosti – komunikaci v mateřském a cizím jazyce a matematiku, jiní mají bohatší seznam základních prvků. Esencialismus obhajuje tradiční systém školních vyučovacích předmětů uspořádaných podle vědních disciplín, neboť znalosti vycházející z obsahu jednotlivých vědních oborů obstály ve zkoušce času.
- **Rekonstrukcionismus** obhajuje názor, že školy by měly připravovat budoucí dospělé členy společnosti na to, aby dokázali iniciovat společenské změny a spolupracovat na jejich realizaci. Rekonstrukcionisté tvrdí, že v současné společnosti existuje řada negativních jevů a že je třeba ji důkladně reformovat. Na rozdíl od progresivistů a esencialistů hledí zastánci tohoto směru do budoucnosti, popisují svou vizi spravedlivější (nebo ekologičtější) společnosti a snaží se žáky přesvědčit, aby tento model přijali za svůj.

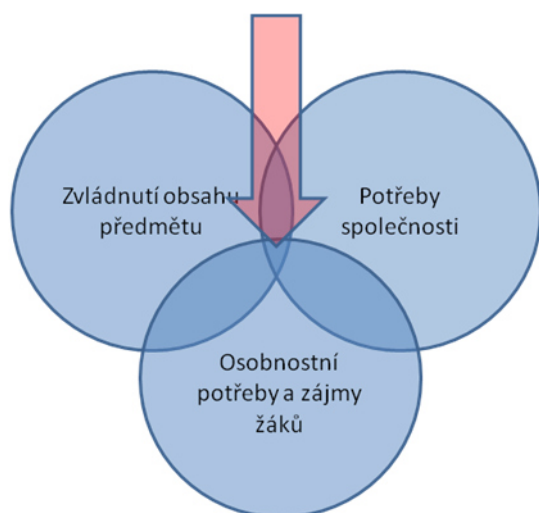
- Úkol, otázka: V předcházejícím výkladu jsme představili různá pojetí vzdělávání. Zdůvodněte, která pojetí vzdělávání patrně stála v pozadí tvorby rámcových vzdělávacích programů.

Cíle vzdělávání

Cíl stanovuje směřování k něčemu, čeho chceme dosáhnout, předpokládaný výsledek, k němuž se vztahuje naše činnost.

Cíle vzdělávání lze chápat jako státem vymezené zaměření vzdělávání, jež povede k žádoucím změnám a efektivitě ve vzdělávání.

Ujasňování a konkretizování **cílů vzdělávání** vždy probíhá na základě a v souladu s vývojem a potřebami společnosti, obsahu vyučovacích předmětů a s přihlédnutím k osobnostním potřebám a zájmům žáků (viz obrázek 1). Cíle vzdělávání jsou sice primárně zaměřeny na vychovávaného jedince, který má dosáhnout požadované úrovně rozvoje, ale jsou mu zpravidla sociálně zprostředkovávány rodičem nebo učitelem apod., kteří cíle transformují do konkrétních úkolů, obsahů a aktivit.



Obrázek 1. Faktory ovlivňující cíle vzdělávání.

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:

1. rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
2. získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
3. pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
4. pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti,
5. utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku,
6. získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti (Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. 561/2004 Sb.).

Cíle vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017)

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2017) je uvedeno, že základní vzdělávání „má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání“ (s. 8). V devíti vyznačených cílech (RVP ZV, 2017, s. 8–9) se mimo jiné vyzvedává **schopnost spolupracovat, vytvářet pozitivní city, rozvíjet citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě, rozvíjet a chránit zdraví, projevat toleranci** aj. Nejde tedy jen o ryze kognitivní cíle, ale též o cíle z oblasti afektivní a motivační. Otázkou je, zda uvedené cíle pokrývají všechny stránky osobnosti i potřeby současné společnosti a jak je realizace afektivních cílů zabezpečena v učebním plánu, v učebních osnovách a v organizačních opatřeních. Jednou z cest k dosažení vytyčených cílů má být formování klíčových kompetencí, které se nemají chápat izolovaně, ale mají prolínat celkový proces vzdělávání. Ve výčtu cílů oprávněně převažují požadavky na budoucího vzdělaného, uvědomělého a zodpovědného občana, ale nejsou uvedeny cíle ze sféry duchovní, umělecké a mravní. Estetická stránka osobnosti se ovšem má rozvíjet v příslušných vzdělávacích oblastech, ale nároky na duchovní a mravní profil osobnosti nejsou blíže konkretizovány.

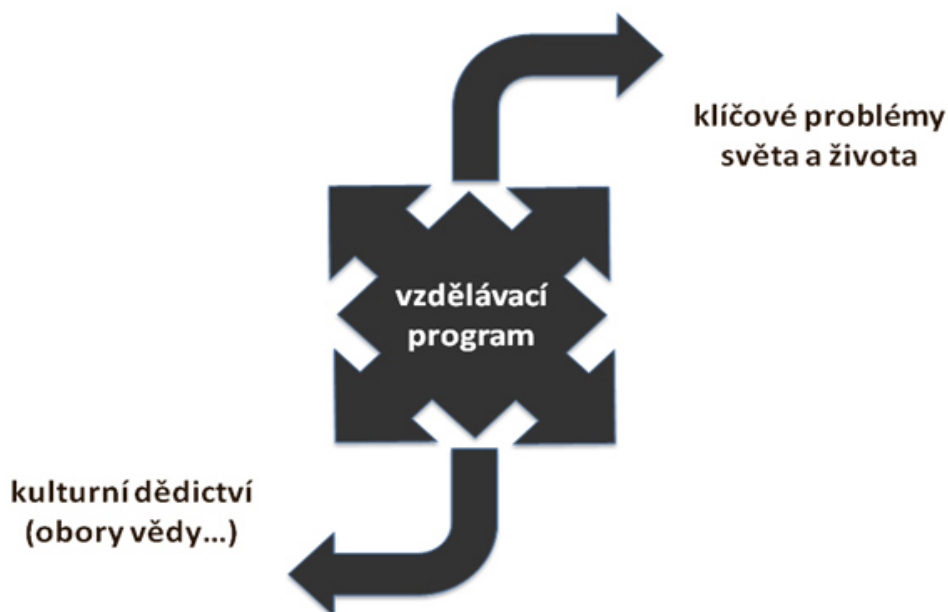
- Úkol, otázka: Do jaké míry jsou podle vás výše uvedené cíle vzdělávání dosažitelné? Reflektujte je z pozice vlastního předmětu.

Obsahy vzdělávání

Obsahy vzdělávání se zpravidla odvozují z cílů vzdělávání. Vzdělávací obsahy jsou proto relativně proměnlivé.

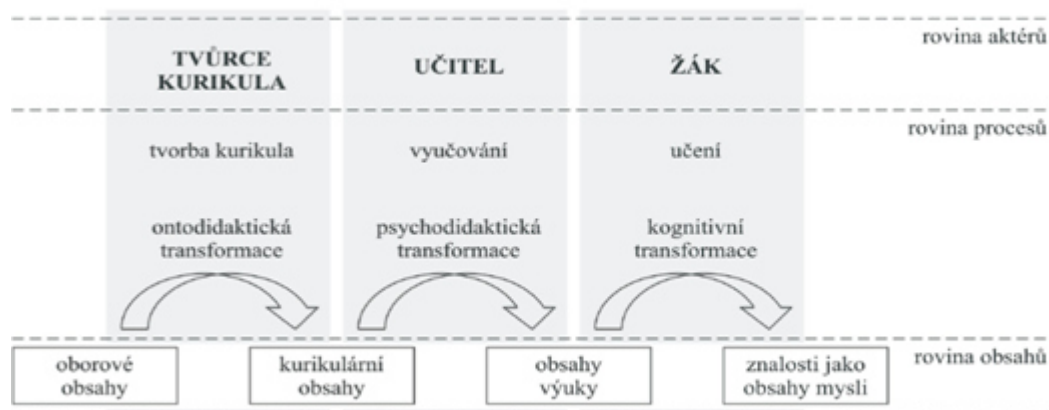
Obsah vzdělávání lze vymezit na dvou úrovních. V rovině obecnější je chápán jako prostředek kultivace člověka zajišťující celistvost a kontinuitu vývoje společnosti. Vymezuje hodnoty, ideje a sociální vzorce chování včetně kulturní tradice či vědeckého a uměleckého poznání. Z historického hlediska byl chápán jako nástroj pro zachování kulturního dědictví, které bylo přenášeno dalším generacím. V dnešní době je ovlivňován globalizací, pokrokem vědy a techniky či obměnou životních priorit a způsobů života. Je tzv. prostředkem pro vyrovnání se s těmito změnami. Obsah vzdělávání vede k osvojování dovedností jako je zpracování informací, kritické myšlení, efektivní komunikace, chápání prostředí, chápání člověka a společnosti nebo osobní kompetence. Neklade se důraz na pouhé osvojování vědomostí.

V užším pojetí obsah školního vzdělávání představuje strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr obsahu vzdělávání, který zohledňuje cíle příslušného typu či stupně školy respektující prostředí, věk, předpoklady i zkušenosti žáků. Obsah školního vzdělávání v podobě institucionálního pojetí zahrnuje tzv. kurikulum. Právě pojem kurikulum je chápán jako moderní pojetí obsahu vzdělávání.



Obrázek 2. Pojetí obsahu vzdělávání.

Roviny existence obsahu a obsahové transformace



Obrázek 3. Triáda transformací obsahu.

V návaznosti na rozlišení čtyř podob existence obsahů (obsahy oborové, obsahy kurikulární, obsahy výuky a obsahy mysli) uvažujeme o triádě **transformací** obsahů (viz obrázek 1). Termín *transformace* vyjadřuje převod obsahů z podoby, v níž jsou pro žáky nedostupné, do podoby, v níž si je žáci mohou osvojit. Na přechodu mezi oborovými a kurikulárními obsahy se realizuje **ontodidaktická transformace**, přechod mezi kurikulárními obsahy a obsahy výuky se nazývá **psychodidaktická transformace**, na přechodu mezi rovinou obsahů výuky a obsahů mysli probíhá **kognitivní transformace**.

K jednotlivým *transformacím* lze přiřadit jejich klíčové aktéry. Aktérem **ontodidaktické transformace** je tvůrce *kurikula*, aktérem **psychodidaktické transformace** je vyučující (učitel), aktérem **kognitivní transformace** je učící se subjekt (žák). Uvedené přiřazení si nečiní nárok na výhradní platnost. Lze si např. představit situace, v nichž je aktérem **ontodidaktické transformace** učitel nebo dokonce sám žák. V dvouúrovňovém systému **kurikulárních dokumentů**, resp. při tvorbě školních vzdělávacích programů se role učitele jako tvůrce převodu oborových

obsahů do kurikulárních zdůrazňuje. Uvedené schéma tak představuje určitou typizaci, která umožňuje rozkrýt základní principy **transformace** obsahu a rozlišit typickou zodpovědnost jednotlivých aktérů. Dále viz Janík, Maňák, & Knecht (2009), téma 5.

Cíle a obsahy školního vzdělávání jsou vymezeny v kurikulárních dokumentech. Kurikulární dokumenty by měly být pro učitele klíčovým zdrojem při rozhodování o obsahové náplni učiva – bývají totiž zpravidla závazné.

Shrnutí

Vzdělání je výsledkem procesu vzdělávání.

Vzdělanost je možné hodnotit z různých ekonomických hledisek, ale ve svém novém pojetí je vzdělanost pojímána jako schopnost celé společnosti nejen se učit z kulturní a sociální zkušenosti, ale také produkovat nové poznatky a využívat je ke svému rozvoji.

Pojetí vzdělávání je historicky podmíněné. Škola vždy bude v různém napětí se společností, protože mnohdy usiluje o jiné směřování společnosti než to, které je dáno společenským samopohybem. Je nutné přijmout fakt, že společnost, která programově nechce být vzdělaná, rozloží školství přes veškerou snahu učitelů.

Teorie materiálního vzdělávání klade důraz především na učivo a obsahy vzdělávání. Teorie formálního vzdělávání klade důraz především na rozvíjení různých stránek osobnosti žáka, obsah přitom ustupuje do pozadí.

Ujasňování a konkretizování **cílů vzdělávání** vždy probíhá na základě a v souladu s rozvojem a potřebami společnosti, obsahu vyučovacího předmětu a s přihlédnutím k osobnostním potřebám a zájmům žáků. Cíle a obsahy školního vzdělávání jsou vymezeny v kurikulárních dokumentech.

Obsahy vzdělávání vymezujeme jako něco, čeho se žák v průběhu učení zmocňuje. Na přechodu mezi oborovými a kurikulárními obsahy se realizuje **ontodidaktická transformace**, přechod mezi kurikulárními obsahy a obsahy výuky se nazývá **psychodidaktická transformace**, na přechodu mezi rovinou obsahů výuky a obsahů myslí probíhá **kognitivní transformace**.

- Úkol, otázka: Doplňte, prosím, s oporou o znalosti získané studiem této kapitoly následující věty:

Vzdělání může být zárukou vzdělanosti pouze tehdy, pokud:

- pojetí vzdělávání bude...
- cíle vzdělávání budou...
- obsahy vzdělávání budou...

Odpověď k zamyšlení:

Není možné jednoznačně určit, které pojetí, cíle a obsahy vzdělávání jsou správné, neboť vzdělávací proces by měl co nejvíce čerpat z jejich komplexnosti a rozmanitosti. Je ovšem nezpochybnitelné, že nejlepší zárukou vzdělanosti je především vzdělaný učitel.

Téma 5. Cíle a obsahy vzdělávání a jejich transformace

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Cíle jako kategorie didaktiky a teorie kurikula
- Obsahy jako kategorie didaktiky a teorie kurikula
- Ontodidaktická transformace
- Psychodidaktická transformace
- Kognitivní transformace

Klíčová slova: cíle, obsahy, učivo, kurikulum, didaktika, ontodidaktická transformace, psychodidaktická transformace, kognitivní transformace

V tomto modulu rozebíráme kategorie cíle a obsahy školního vzdělávání jakožto základní kategorie kurikulární teorie a didaktiky. Po absolvování modulu dokážete:

- vysvětlit, jakou roli sehrávají v kurikulu a ve výuce cíle a obsahy,
- vysvětlit proces přeměny oborových obsahů do kurikulárních obsahů,
- vysvětlit proces přeměny kurikulárních obsahů do žákovských znalostí, dovedností, kompetencí a jiných dispozic.

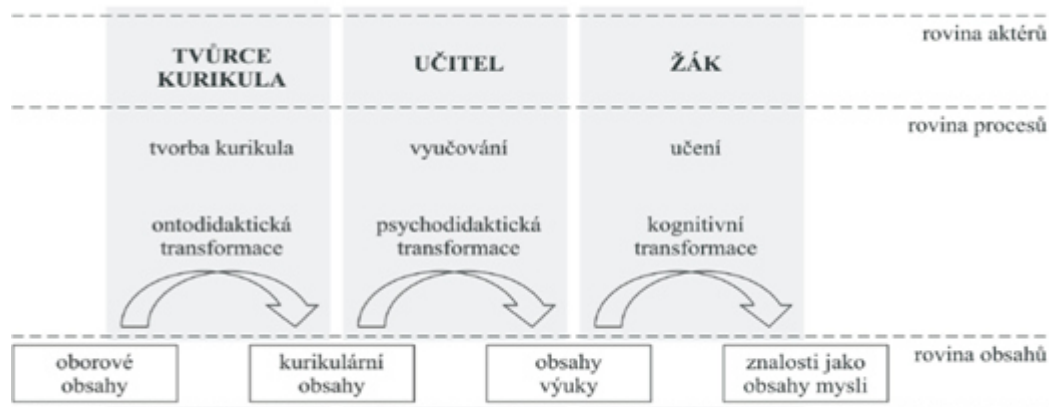
Rozšiřující literatura k tématu

Janík, T. (2009). Obsah vzdělávání. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 138–142). Praha: Portál.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Jakými proměnami procházejí cíle a obsahy



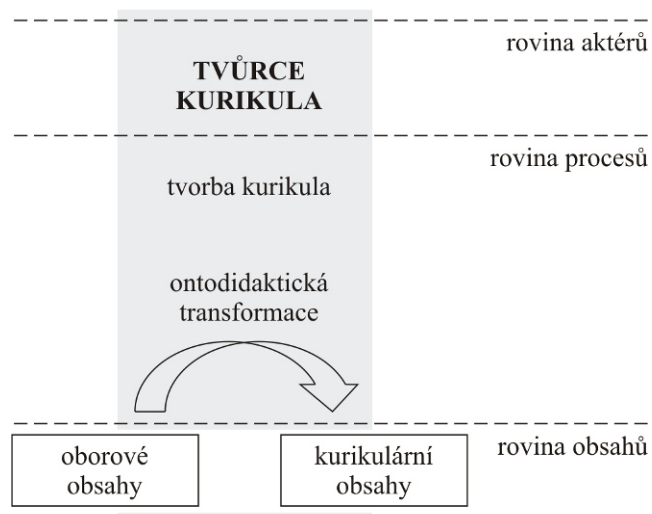
Obrázek 1. Transformace obsahu.

Požadavky na školní vzdělávání jsou kodifikovány v **kurikulárních dokumentech**. Jedná se o učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání, učebnice, metodické příručky apod. Tvorba kurikulárních dokumentů představuje „první rovinu didaktické transformace“ a je zakázka pro tvůrce kurikula, kteří jsou „prvními konstruktéry obsahu vzdělávání“. Tato první rovina didaktické transformace je označována termínem **ontodidaktická transformace** a spočívá v převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Výsledek ontodidaktické transformace je relativně dobře uchopitelný, neboť je materializován v kurikulárních dokumentech. V těchto dokumentech se setkáváme jak s koncepční formou obsahu vzdělávání (konceptce, vize, plány toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání), tak s projektovou formou obsahu vzdělávání (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání) – srov. (Průcha, 2002, s. 246).

Kurikulární dokumenty regulují vzdělávání a vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce. V těchto aktivitách prochází obsah vzdělávání „druhou rovinou didaktické transformace“, jež je zakázka pro **učitele**, kteří jsou „druhými konstruktéry obsahu vzdělávání“. Tato druhá rovina didaktické transformace je označována termínem **psychodidaktická transformace** a spočívá v převedení kurikulárních obsahů do učiva (obsahy výuky). Výsledek psychodidaktické transformace je obtížněji uchopitelný. Může mít podobu učitelovy přípravy na výuku, která zachycuje obsah vzdělávání v jeho projektové formě. Popřípadě podobu záznamu vyučovací hodiny, který dokumentuje obsah vzdělávání v jeho realizační formě (to, co se skutečně prezentuje v interakci učitel-žáci).

Další formy existence obsahu vzdělávání se týkají toho, jak si žáci obsah osvojili a jak jej používají. J. Průcha (2002, s. 246) se v těchto souvislostech zmiňuje o výsledkové formě obsahu vzdělávání (obsah zpracovaný/osvojený žákem) a o efektové formě obsahu vzdělávání (osvojený obsah dlouhodobě fungující v životě jedince a společnosti). Osvojené obsahy jsou výsledkem **kognitivní transformace**, jejímž aktérem je **žák** (učící se). Zestručněno podle Janík (2009, s. 139–140).

Ontodidaktická transformace: od oborových obsahů k obsahům kurikulárním



Obrázek 2. Ontodidaktická transformace.

Na stanovení obsahu vzdělávání se podílí vývoj vědeckého poznání, společenská praxe, ekonomická a kulturní úroveň společnosti, zřetel k osobnosti vzdělávaných jedinců, tradice aj. Nemalý vliv mají také např. mimoškolní zdroje, různé instituce a masové komunikační prostředky. Hlavním a zastřešujícím zdrojem obsahu vzdělávání je **kultura**, resp. jednotlivé oblasti kulturní tvorby (věda, umění, politika, technika, náboženství a další). Pro specifikaci různých oblastí kulturní tvorby se ujalo označení disciplíny či obory. Termín obor označuje nejen určitou formu uspořádání lidského vědění a poznávání, ale také odbornou oblast, v jejímž rámci jsou řešeny specifické úkoly a problémy.

Jak se však určitý oborový (kulturní) obsah stane obsahem vzdělávání? Tato otázka úzce souvisí s problematikou výběru a **legitimizace vzdělávacího obsahu**. Výběr obsahu vzdělávání je odpovědí na otázku, čemu vyučovat ve škole, legitimizace vzdělávacího obsahu je odpovědí na otázku, proč tomu ve škole vyučovat. Obsah vzdělávání vymezený v kurikulu se proměňoval spolu s tím, jak se střídaly historické epochy. Průvodním jevem těchto proměn je nepřetržitý zápas, který jednotlivé obory vedou se záměrem vydobýt pro sebe místo v kurikulu a zajistit tak svoji reprodukci.

Při výběru vzdělávacího obsahu je třeba zohledňovat kategorii cílů vzdělávání a musí se uplatňovat určitá **kritéria či principy** – např. kritérium užitečnosti, kulturní důležitosti, historického významu, významu pro budoucnost, vědeckosti a další. W. Klafki (1991) poukazuje na zvláštní význam kritéria kulturní důležitosti obsahu. Uvádí, že pouze to, co se stalo rozhodujícím pro určitou kulturní epochu a pro kulturu vůbec, má být zahrnuto do výběru vzdělávacího obsahu. Ten má reflektovat „...klíčové epochální problémy naší současnosti a tušené budoucnosti“ (Klafki, 1991, s. 19) a má se koncentrovat na problémy, jako jsou válka a mír, ekologické otázky, hospodářské a sociální, politické nerovnosti mezi lidmi zde a ve světě, možnosti a nebezpečí techniky.

Z oborových obsahů, které jsou kvalifikovaně vybrány a legitimovány např. s oporou o výše zmíněná kritéria, se utvářejí **kurikulární obsahy**. Tyto kurikulární obsahy jsou v kurikulárních dokumentech uspořádány zpravidla do vzdělávacích oblastí, které se dále člení do vyučovacích předmětů. Vyučovací předměty „...vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech“ (Slavík, 1999, s. 220). Lze je chápat jako způsoby setkávání se světem, jako způsoby myšlení o určitých jevech, kladení určitých otázek a hledání určitých odpovědí.

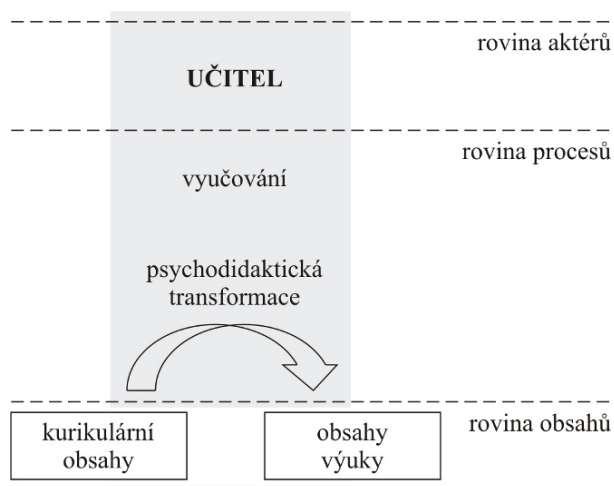
Vedle oborových zřetelů se při utváření vyučovacích předmětů uplatňují zřetel antropologické, psychologické a pedagogické. Vyučovací předměty tedy nejsou „vědami v kapesním (školním) vydání“. Vyučovací předměty jsou sice zakotveny v jednotlivých vědeckých, uměleckých a jiných oborech, ale transformují je s ohledem na vzdělávací možnosti a potřeby žáků. Na úrovni základního

vzdělávání spíše reprezentují určité oblasti života a připravují na ně žáky, čímž naplňují svoji funkci propedeutickou. Kurikulem vymezená soustava předmětů je označována termínem **kánon vyučovacích předmětů**.

Historicko-srovnávací analýzy ukazují, že kánon vyučovacích předmětů byl v průběhu 20. století poměrně stabilní a že celosvětově dochází k určité harmonizaci kurikula. Co se vývojových trendů týče, v průběhu 20. století do pozadí ustoupila klasická, encyklopedicky pojímaná kurikula a přibýlo komprehensivních kurikul. Byl oslaben význam řečtiny a latiny ve prospěch živých jazyků. V méně rozvinutých zemích byl více zdůrazňován význam matematiky a přírodních věd než v bohatších zemích (zestručněno podle Janík, 2009, s. 139–140).

- Úkol, otázka: Myslíte si, že se v budoucnosti budou měnit vyučovací předměty ve škole? Pokud (spíše) ne, proč? Pokud (spíše) ano, proč a jaké vzniknou a jaké zmizí?

Psychodidaktická transformace: od kurikulárních obsahů k učivu



Obrázek 3. Psychodidaktická transformace.

Při výuce jde mimo jiné o vytvoření vzájemného vztahu mezi žákem a určitou skutečností reprezentovanou vzdělávacím obsahem. Utváření **vztahu „žák-obsah“** má dimenzi objektivní a dimenzi subjektivní. V objektivní dimenzi je požadována věcná (oborová) legitimita a správnost obsahu, v subjektivní dimenzi jde o zohlednění zájmů, zkušeností a učebních potencialit žáků. Tento postřeh není nový, v hrubých rysech je vyjádřen již prostřednictvím didaktického trojúhelníka, který zachycuje dynamiku vztahů mezi učitelem, žákem a obsahem vzdělávání.

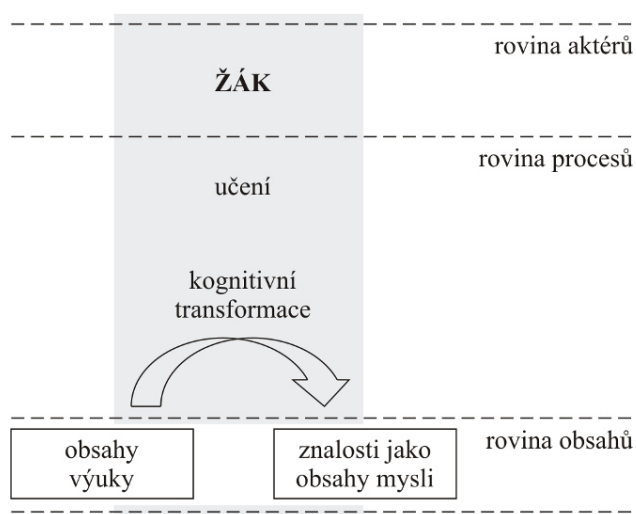
Úloha učitele tedy spočívá v realizaci „...plodného setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki 1967, s. 121). V této tezi je vyjádřeno, že učitel má hledat vzdělávací hodnotu určitého vzdělávacího obsahu a ztvárnit ji pro účely výuky tak, aby přispěla k naplňování vymezeného vzdělávacího záměru. V didaktické terminologii je tato aktivita učitele označována jako didaktická analýza učiva a je chápána jak základ pro psychodidaktickou transformaci vzdělávacího obsahu.

Termín **psychodidaktická transformace** bývá používán ve volné návaznosti na koncept psychologizování učiva – jde o to, že učitel pro výuku vybírá „...ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné“ (Shulmana, 1986, s. 9). Psychodidaktická transformace je založena na uplatnění širokého spektra různých způsobů ztvárnění vzdělávacího obsahu které souhrnně označujeme jako formy reprezentace obsahu/učiva.

Učitel jich využívá s cílem podněcovat u žáků procesy utváření a rozvíjení jejich znalostí (které jsou výsledkem procesu poznávání určitých skutečností, jejich vlastností a vztahů k jiným skutečnostem); dovedností (dispozice k provádění určitých činností motorických, sociálních, myšlenkových a jiných); postojů (které vyjadřují vnitřní vztah žáka k různým skutečnostem spojený s hodnotovou orientací) a kompetence (komplexní struktury znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění se ve společnosti). Zestručněno podle Janík (2009, s. 140–141).

- Úkol, otázka: Co všechno je třeba brát do úvahy, když učitel přemýšlí nad tím, jak co nejlépe a nejúčinněji zprostředkovat žákům?

Kognitivní transformace: od učiva ke znalostem a dalším dispozicím



Obrázek 4. Kognitivní transformace.

Vyučování je vytvářením příležitostí k učení. Jádrem vyučování jsou konfrontace žáků s učivem, při nichž se realizuje široké spektrum učebních procesů. Při učení prochází obsah výuky (učivo) tzv. **kognitivní transformací**, jež je zakázkou pro samotné učící se subjekty (žáky). Kognitivní transformace označuje proces zpracování informací, které v procesu výuky nabývají formou (vnějších) reprezentací učiva.

Manipulace s reprezentacemi učiva je ve výuce vedena cílem podněcovat u žáků procesy utváření a rozvíjení jejich vnitřních (mentálních) reprezentací a v důsledku též jejich znalostí (které jsou výsledkem procesu poznávání určitých skutečností, jejich vlastností a vztahů k jiným skutečnostem); dovedností (dispozice k provádění určitých činností motorických, sociálních, myšlenkových a jiných); postojů (které vyjadřují vnitřní vztah žáka k různým skutečnostem spojený s hodnotovou orientací) a kompetencí (komplexní struktury znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění se ve společnosti).

Výsledek kognitivní transformace je obtížněji uchopitelný. Může mít podobu pojmové mapy, která zachycuje obsah vzdělávání v rezultatové formě (obsah zpracovaný/osvojený žákem), popř. efektové formě (osvojený obsah dlouhodobě fungující v životě jedince a společnosti). Utvořené znalosti či jiné dispozice jsou ve výuce ale i mimo ni vystavovány různému prověřování. Žák vstupuje do situací, kdy má své znalosti komunikovat, aplikovat při řešení problémových úloh apod. Tím může docházet k různým korekcím, někdy až k přehodnocení těchto dispozic (zestručněno podle Janík, 2009, s. 140–141).

- Úkol, otázka: Děti/žáci mají mnohdy velmi zajímavé představy o světě kolem nás – setkali jste se někdy s jejich originálními představami? Jak byste je charakterizovali?

Shrnutí

Má-li vzdělávání naplňovat své funkce personalizační, socializační, enkulturační a jiné, je třeba vzdělávací promyšleně zvolit vzdělávací cíle vybrat vzdělávací obsahy (vytvořit kurikulum) a s ohledem na žáky je didakticky ztvárnit.

Poté lze ověřovat, jak úspěšná byla cesta, po níž se žák ve škole za doprovodu učitel vydal, aby se to, co se mu zde předkládalo k naučení, proměnilo v jeho znalost, dovednost, kompetenci či jinou dispozici.

V této lekci byly rozlišeny čtyři roviny, které jsou důležité pro vymezování cílů a obsahů školního vzdělávání: obory – kurikulum – výuka – učící se jedinec (žák).

V návaznosti na to byly rozebírány tři typy obsahové transformace (ontodidaktická – psychodidaktická – kognitivní) a rozebírány úlohy jednotlivých aktérů těchto transformací (tvůrce kurikula – učitele – žáka).

Téma 6. Učebnice a další didaktická média

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Teorie učebnice a základní pojmy
- Struktura učebnice
- Didaktické funkce učebnice
- Vydávání a schvalování učebnic
- Výzkum učebnic
- Používání učebnic

Klíčová slova: didaktická média, školní učebnice, struktura učebnice, didaktické funkce učebnice, výzkum učebnic, používání učebnic

V tomto modulu se zaměříme na představení učebnice jako didaktického prostředku a principů jejího fungování. Po absolvování modulu dokážete:

- vysvětlit význam učebnice v systému didaktických prostředků a médií;
- objasnit základní pojmy umožňující vysvětlování problematiky učebnic a jejich používání;
- popsat strukturální komponenty a didaktické funkce učebnice ve vzájemných souvislostech;
- uvést příklady výzkumů učebnic a reflektovat poznatky výzkumu ve vazbě na praxi.

Rozšiřující literatura k tématu

Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), 112–117.

Hrozová, M. (2015). Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 249–270.

Janík, T., Najvarová, V., Najvar, P., & Píšová, J. (2007). Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky se zvláštním zřetelem k učebnicím. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 82–97). Brno: Paido.

Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp07.pdf>

Knecht, P., & Janík, T. et al. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf>

Maňák, J., & Knecht P. (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.

Mareš, J. (2013). Učení z obrazového materiálu. In *Pedagogická psychologie* (s. 129-154). Praha: Portál.

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido. (s. 115–120). Dostupné z

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp24.pdf>

- Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265.
- Průcha, J. (2009). Školní učebnice. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 265–270). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht & T. Janík et al. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 27–36). Brno: Paido. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp11.pdf>
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. (s. 21–23 a 43–44).
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 24(1), 77–110.

Teorie učebnice

Impulsem pro vědeckou teorii učebnic, jež je rozpracovávána od 60. let 20. století, byly především negativní zkušenosti s klesající kvalitou didaktických prostředků. Cílem teorie se stalo rozvíjení poznatků, které by podporovaly exaktní hodnocení školních učebnic a napomáhaly tak zlepšování jejich tvorby na jedné straně a praktickému využívání ve výuce na straně druhé. Jedním z důležitých přínosů teorie bylo také poukázání na různá pojetí školní učebnice. Učebnici lze proto chápat v následujících dimenzích:

1. **prvek kurikulárních programů** – učebnice napomáhá vyjasňování cílů a obsahů vzdělávání;
2. **didaktický prostředek** – učebnice se podílí na průběhu vzdělávacího procesu, slouží ke vzdělávacím účelům (jako prostředek vyučování a učení).

Její význam spočívá v transformaci obsahů vzdělávání. Měla by zohledňovat požadavky vymezované kurikulárními dokumenty. Lze ji považovat za součást projektovaného kurikula. Mimo to, že vymezuje základní učivo, často v tomto pojetí funguje i jako opora pro realizování kurikula. Učebnice se však může uplatňovat i jako tzv. kanonický text; tj. text zachycující vzdělávací obsahy a přesvědčení považované společností za důležité v určité době.

V současné době se objevuje řada nových elektronických učebnic, které v porovnání s tištěnými učebnicemi nabízejí různorodý multimediální obsah (audio, video, simulace apod.).

- Úkol, otázka: Jaké jsou dle vašeho názoru výhody a nevýhody klasické školní učebnice ve srovnání s elektronickými učebnicemi? (Uveďte min. 3).

Struktura učebnice

Struktura učebnice představuje vzájemně propojený celek, jehož jednotlivé části – tzv. **strukturní komponenty** – poji vzájemný funkční vztah a společné výrazové prostředky. Složení strukturních komponent v učebnici obvykle odráží její pojetí jako edukačního konstrukt (kap. Teorie učebnice). Jednotlivé strukturní komponenty mají zásadní vliv na to, jaké didaktické funkce dokáže konkrétní učebnice plnit v rámci vzdělávacího procesu.

V odborné literatuře se lze setkat s různě podrobnými modely vysvětlujícími strukturu učebnice. Obecný model podle Průchy (1998) vymezuje dvě základní komponenty učebnice:

- **textová složka** – hlavní a zpravidla nejrozsáhlejší komponenta učebnice (např. výkladový text)

- **mimotextová (vizuální) složka** – rozšiřuje, doplňuje, nahrazuje textovou složku, napomáhá názornosti učiva (např. fotografie, kresba, diagram).

Textová a mimotextová složka by se měly ve struktuře učebnice navzájem doplňovat. Jejich promyšlená propojenost přispívá podle odborníků k efektivnosti učení se z učebnice. V konečném důsledku tak totiž může být podpořeno žákovské porozumění vzdělávacím obsahům (viz Mareš, 2013, kap. 3).

Posuzování strukturních komponent je důležitým předpokladem pro zjištění didaktické vybavenosti učebnic. Zlepšování didaktické vybavenosti učebnic potom významně přispívá k jejich fungování jako didaktického prostředku (viz Průcha, 1998).

- Úkol, otázka: Zamyslete se nad konkrétním úryvkem z vybrané učebnice. V jakém vztahu zde spolu stojí textová a vizuální složka?

Didaktické funkce učebnice

Od školní učebnice se očekává, že bude v souvislosti se vzděláváním plnit řadu didaktických funkcí. Funkci učebnice lze definovat jako předpokládaný účel, který má učebnice plnit v rámci edukačního procesu. Mezi ty nejdůležitější patří např. specifikování cílů a obsahů vzdělávání anebo řízení vzdělávacího procesu (srov. Maňák, 2007, s. 24). Jednotlivé didaktické funkce jsou učebnicí naplňovány v různé intenzitě a rozsahu. Závisí to např. na vyučovacím předmětu, pro který je učebnice vytvářena, či stupni školy, na kterém má být učebnice využívána.

Například Průcha (2009, s. 266) vymezuje didaktické funkce učebnice podle subjektů, jež učebnice využívají. Rozlišovány tak jsou:

- **funkce učebnice pro žáky** – učebnice představuje pramen, z něhož se žáci učí a jehož prostřednictvím si osvojují poznatky a další složky vzdělání;
- **funkce učebnice pro učitele** – učebnice slouží jako zdroj pro plánování výuky, volbu vzdělávacích obsahů, či hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.

Podrobnější klasifikace vymezuje funkce školní učebnice v souvislosti s učením, tj. osvojováním obsahů vzdělávání. Uvažovány jsou tak funkce učebnice viz Průcha (1998, s. 19-20):

- **informační** – učebnice vymezuje obsahy vzdělávání v určitém vzdělávacím předmětu a stanovuje tak množství informací, které si mají žáci osvojit;
- **transformační** – učebnice přeměňuje poznatky z určitého vědního oboru či oblasti lidské činnosti do podoby, která je žákům více přístupná; dochází tak k tzv. didaktické transformaci;
- **systematizační** – učebnice napomáhají při rozčleňování učiva do ročníků a stupňů školní docházky; vymezují také posloupnost mezi jednotlivými celky učiva;
- **upevňovací a kontrolní** – učebnice umožňuje, aby si žáci (pod vedením učitele) osvojovali poznatky a dovednosti, mimo to dovoluje, aby prostřednictvím procvičování docházelo k upevňování a kontrole osvojení;
- **sebevzdělávací** – učebnice prostřednictvím nabídky samostatné práce přispívá k učební motivaci žáků a stimuluje jejich potřebu poznávání;
- **integrační** – učebnice díky své didaktické vybavenosti podporuje propojování poznatků, které žáci získávají z jiných zdrojů;
- **koordinační funkce** – prostřednictvím práce s učebnicí je možné řídit využívání dalších didaktických prostředků;
- **rozvojově výchovná** – učebnice může napomáhat harmonickému rozvoji osobnostních rysů žáků (např. postojů, hodnot, či estetického cítění).

Rozlišování mezi funkcemi učebnice je důležité nejen pro pedagogickou teorii, ale má také praktický význam. Uplatnění nachází jak při tvorbě a hodnocení (evaluaci) učebnic, tak při jejich reálném používání.

- Úkol, otázka: Uveďte alespoň tři faktory, které mají vliv na to, jaké didaktické funkce dokáže učebnice plnit. Jakou roli, podle Vás, v tomto ohledu hraje např. shoda mezi autory (tvůrci) učebnice a využíváním učebnice učiteli a žáky ve výuce?

Vydávání, schvalování a výběr učebnic

V nejobecnějším pojetí lze rozlišovat mezi dvěma modely vydávání učebnic:

- **komerční vydávání učebnic** – je realizováno soukromými nakladatelstvími vydávajícími navzájem si konkurující učebnice pro různé vyučovací předměty a ročníky školy; nakladatelství zpravidla realizují celý proces tvorby od publikování až po distribuci učebnic;
- **státem řízené** – jedná se o způsob vydávání učebnic charakteristický spíše pro nedemokratické společnosti; v demokratických společnostech se může týkat speciálních řad učebnic; např. pro žáky se specifickými poruchami učení, nebo učebnic pro národnostní menšiny apod.

Schvalování učebnic pak představuje jeden ze způsobů, jak regulovat tvorbu učebnic a kontrolovat objektivnost jejich obsahů. Proces schvalování učebnic může v jednotlivých zemích vykazovat určité odlišnosti. **Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR** uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Seznam učebnic a učebních textů, které mají platnou schvalovací doložku, zveřejňuje ministerstvo na svých internetových stránkách (www.msmt.cz). **Schvalovací doložka** se obvykle vydává na dobu 6 let. Uplynutí doby platnosti doložky však v žádném případě neznamená, že učebnici nelze již dále používat. Rozhodnutí o používání či nepoužívání jakékoliv učebnice je zcela na úvaze ředitele školy, pouze s podmínkou, že učebnice, které nemají doložku ministerstva, není možné hradit z rozpočtu školy (dále viz Greger, 2005).

Vzájemná odlišnost učebnic ale ukazuje, že přítomnost Schvalovací doložky MŠMT nemusí být vždy spolehlivou zárukou odborné, psychologické, pedagogické, didaktické a technické kvality učebnic. Učitelé mohou vybírat ze široké nabídky různých titulů, nicméně rozhodnutí o využití konkrétní učebnice v praxi je ponecháno pouze na jejich vlastním uvážení.

Dalším vodítkem pro výběr učebnic mohou být závěry pedagogického výzkumu. Učitelé mají k dispozici několik publikací, ve kterých jsou prezentovány metody a závěry dílčích analýz učebnic, posuzující jejich kvalitu – viz např. Knecht a Janík, et al. (2008) a další kapitoly.

Význam učebnic

Primárním cílem výzkumu učebnic je přispět novými poznatky ke zvyšování kvality učebnic. V českém výzkumu učebnic lze rozlišit dva hlavní výzkumné přístupy:

- **kurikulární přístup** – zaměřuje se na souvislosti mezi učebnicemi a kurikulem, učebnice jsou zkoumány jako kurikulární dokumenty, pozornost je zaměřena např. na soulad učiva v učebnicích s očekávanými výstupy v kurikulárních dokumentech (viz Janko, 2012; Hrozová, 2015; Maňák & Knecht, 2007; Pešková, 2012);

- **psychodidaktický přístup** – vyzdvihuje práci s učebnicemi ve výuce, zabývá se vztahy mezi učebnicí a učením, příp. zkoumá vlivy učebnic na učitele, žáky, rodiče apod.; důraz je kladen na transformaci a reprezentaci učiva v učebnicích (Sikorová, 2010; Stará & Krčmářová, 2014).

Zmiňované přístupy se odrážejí i v konkrétních tématech, na něž se výzkum učebnic zaměřuje. Podle Průchy (1998, s. 43) by předmětem výzkumu měly být zejména (1) samotné učebnice a jejich vlastnosti, (2) fungování učebnic v procesech učení a vyučování, (3) případně souvislosti mezi učebnicemi a vzdělávacími výsledky. Z hlediska školní praxe je však žádoucí uvedené přístupy kombinovat, aby bylo možné (4) navrhnout modifikace a korekce vedoucí k zlepšování didaktických parametrů učebnic anebo (5) vytvářet odhady ohledně fungování nově vytvářených učebnic. V rámci českého výzkumu učebnic jsou zmiňovaná témata rozvíjena spíše nerovnoměrně.

- Úkol, otázka: Vyhledejte jednu studii, která se zabývá výzkumem učebnic. Shrňte její klíčové poznatky a popište její přínos pro vzdělávací praxi.

Používání učebnic

Některé výzkumy naznačují, že učitelé chápou učebnice pouze jako **podporu** své vlastní práce a využívají je pouze jako **zdroj informací** během přípravy na výuku. Někteří z nich se také domnívají, že jejich hlavní a přednostní úloha spočívá v **prezentaci určitého obsahu** (tématu) v učebnici žákům. Během přípravy na vyučovací hodinu čeští učitelé obsah učebnic výrazně neupravují. Zkracují nicméně rozsah učiva, vybírají z učebnic to, co je dle jejich názoru základní, zpřehledňují učivo (např. shrnujícími zápisy na tabuli), učivo se snaží žákům prezentovat srozumitelnější a zábavnější formou a vynechávají příliš složité otázky a úkoly (viz např. Sikorová, 2010).

Ve výzkumu Najvara et al. (2011) bylo prostřednictvím videostudie zjišťováno, jaké didaktické prostředky a média jsou používány ve výuce napříč různými školními předměty na 2. stupni ZŠ. Výsledky studie potvrdily, že reálné využívání učebnic ve školní výuce je poměrně různorodé a v jednotlivých předmětech se může významně odlišovat; např. v návaznosti na vzdělávací cíle anebo obsahy. Zatímco v předmětech humanitního zaměření (např. anglický jazyk) je role učebnice evidentní, v předmětech přírodovědného zaměření (např. zeměpis) je využití minimální.

Výzkumy naznačují, že žáci v učebnicích hledají materiály, které vzbudí jejich pozornost a usnadní jim proces učení. Zejména se jedná o jasný a srozumitelný text, fotografie, grafy, obrázky, slovníčky, rejstřík, stručná shrnutí učiva na koncích kapitol, velká písmena, krátké odstavce, příklady usnadňující porozumění učivu, ukázky praktické aplikace učiva v každodenním životě, otázky na koncích kapitol sloužící nejen k opakování učiva, ale také k hlubšímu přemýšlení a zvýraznění klíčové pojmy. Co se užívání učebnic týče, žáci preferují, když učitel používá učebnici jako zdroj a materiál k diskusi, čtení důležitých částí výkladového textu, k dokreslení názoru nebo ujasnění myšlenky, podpoře výuky, popřípadě pokud práci s učebnicí doplňuje dalšími metodami a prostředky – videem, besedami, terénní výukou aj. Žáci kriticky hodnotí učitele, kteří jsou absolutně závislí na učebnicích a ty kteří používají učebnici způsobem, aby studenty zaměstnali (např. často požadují, aby si žáci přečetli text a zodpověděli související otázky v učebnici).

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé i žáci přistupují k učebnicím z naprosto odlišných pozic. Zatímco učitelé v nich spatřují **materiál k přípravě** na výuku, žáci po učebnicích požadují, aby jim co nejvíce **usnadnily proces učení** nejen během školní výuky za asistence učitele, ale také během samostatné domácí přípravy na školní výuku.

- Úkol, otázka: K jakým účelům využívá učebnici váš cvičný učitel na praxi?

Shrnutí

Učebnice je didaktickým médiem plnícím řadu didaktických funkcí. Je to prvek kurikulárních programů a důležitý didaktický prostředek. Z hlediska struktury učebnice rozlišujeme její textovou a vizuální složku, které by měly být ve vzájemném vztahu a plnit zmíněné didaktické funkce. Učebnice v ČR podléhají procesu schvalování MŠMT, které na základě posouzení kvality uděluje učebnicím Schvalovací doložku. Výběr učebnice učitelem pak závisí na dalších kritériích v závislosti na cílové skupině žáků. Posuzováním kvality učebnic se zabývá též výzkum učebnic, který řeší otázky kurikulární nebo psychodidaktické povahy.

Téma 7. Výuka: vyučování a učení

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

- Vyučování jako činnost učitele
- Učení jako činnost žáka
- Výuka jako interakce mezi vyučováním a učením
- Autoregulované učení – kompetence k učení

Klíčová slova: vyučování, učení, výuka, autoregulované učení, kompetence k učení, metakognice.

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom přispěli k vytvoření adekvátní (odborné) představy o tom, co obnášejí procesy vyučování a učení. Po absolvování modulu dokážete:

- a) odborně adekvátně operovat s probíranými pojmy,
- b) rozumět vztahu vzájemné podmíněnosti vyučování a učení,
- c) docenit význam kompetence k učení v kontextu učení autoregulovaného a celoživotního.

Rozšiřující literatura k tématu

Janík, T. (2006). Několik poznámek k autoregulovanému učení. In V. Janíková (Ed.). *Autonomie učení cizímu jazyku* (s. 7-17). Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T. (2009). *Školní vyučování*. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 178–183). Praha: Portál.

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita ve vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/818>

Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.

Lokajíčková, V. (2012). Kvantitativní analýza učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce. In Janík, T., Pešková, K., et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 230–246). Brno: Masarykova univerzita.

Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, 23(3), 318–341.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Vyučování

Pojmem **vyučování** označujeme specifický druh pedagogického jednání, které směřuje k podpoře učení žáků. Je záměrnou a plánovanou aktivitou, při níž učitel poskytuje žákům podněty (např. informace, příklady, úlohy) s cílem rozvíjet jejich znalosti, dovednosti a jiné dispozice či potenciality. Vyučování je současně morální aktivitou, neboť se při něm rozvíjí postoje žáků a jejich hodnotové orientace k učení, ke škole a ke světu.

Vyučování vždy předpokládá určité rozdělení rolí učitele a žáků. Existuje mnoho metafor, které tyto role přiléhavě vystihují: učitel jako řemeslník, umělec, výzkumník; žák jako tabula rasa, prázdná nádoba, konstruktér svých znalostí atp. Tyto metafory naznačují, že pojetí vyučování a učení, stejně jako pojetí role učitele a žáka, mohou být různá.

Ačkoli pojetí pojmu vyučování závisí na teoretické koncepci, která stojí v pozadí, v určitých obecných rysech je možné ho vymežit. Vyučování – podobně jako další edukační aktivity (výchova, výcvik atp.) – vyrůstá ze starostlivosti starší generace o generaci mladší. Přiléhavě to vyjadřuje obraz v Komenského díle *Orbis sensualium pictus*, kde se dospělý ujímá role průvodce dítěte se slovy: „Pojď sem, dítě, uč se moudrým býti.“ Vyučování tradičně provozuje starší generace ve snaze napomáhat mladší generaci osvojit si kulturu společnosti, v níž vyrůstá. A toto tvrzení platí také obráceně – mladší generace se stará o generaci starší (srov. vzdělávání seniorů, univerzita třetího věku atp.).

V moderním pohledu je vyučování nazíráno jako celistvý proces, který sestává z řady komponent. Je nasměřováno k podpoře učení a vedeno určitými cíli. Odvíjí se od konfrontace s určitým věcným obsahem (učivo). Je pro něj charakteristická interakce mezi učiteli a žáky. Odehrává se v určitých podmínkách (místních, časových a jiných), uplatňují se při něm určité výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky a média.

Přestože vyučování je zpravidla spojováno se školou, pojem lze chápat v **několika rovinách** (Steindorf, 2000, cit. podle Janík, 2009, s. 179):

- V nejširším smyslu jde o každé působení (i nezamýšlené či náhodné), jehož důsledkem se někdo něco (na)učí – “vyučuje i život”, “dává nám lekce”.
 - V širším smyslu jde o více či méně úmyslné působení, které si nenárokují školní charakter – působení autorit (např. náboženských), proroků, kazatelů – často se vztahuje k mimoškolním aktivitám (model mistr-učeň).
 - V užším smyslu jde o záměrné, reflektované a metodické ovlivňování učebního procesu (zpravidla školní vyučování – odehrává se ve specifické formě – při výuce).
 - V nejužším smyslu jde o slovně-názorné prezentování jistých poznatků – přednášení (docere – učít).
- Úkol, otázka: Pokuste se vybavit si různé životní situace a popsat, zda měly charakter vyučování (v širším či užším slova smyslu) – co podle vás v těchto situacích zakládalo jejich edukativní charakter?

Vyučování nebo výuka?

Široké vymezení pojmu vyučování s sebou přináší jisté problémy. Hlavním z nich je přesah pojmů vyučování a výuka. V posledních letech se začalo používat termínu výuka a vyučování ve dvou jemně odlišených významech. Pojmu **vyučování** se připisuje význam „činnosti učitele“. Naproti tomu pojmem výuka se označuje spolupráce učitele a žáků.

Vyučování je vytvářením příležitostí k učení, je nabídkou a současně pobídkou k učení. Při vyučování jde o profesionální podporu a řízení žákova učebního procesu.

Procesy vyučování a učení se realizují ve výuce. Podle J. Maňáka (2003, cit. podle Janík, 2009, s. 179) je výuka hlavní formou vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosáhnout stanovených cílů. **Výuku** lze tedy chápat jako prostor pro vyučování a učení, v němž učitel a žáci sledují určité cíle a naplňují tím určitá očekávání společnosti. Cíle se konkretizují ve vzdělávacím obsahu (učivo). Vzdělávací působení nevychází bezprostředně z učitele, ale z konfrontace s věcným obsahem, tedy s tím, co by se mělo podle učebních plánů (kurikula) stát znalostí, dovedností, kompetencí či jinou dispozicí žáka.

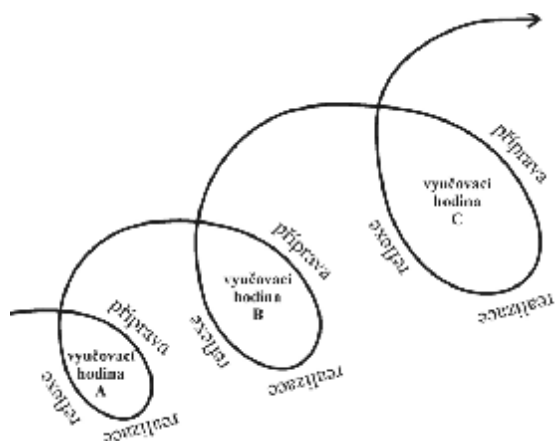
- Úkol, otázka: K čemu je v didaktické teorii a v učitelské praxi potřebné rozlišení vyučování a výuky? Domníváte-li se, že k něčemu přece jen ano, zdůvodněte svůj názor: uveďte proč.

Výukové situace jako uchopitelné části výuky

Co vlastně učitel dělá, když vyučuje? Školní vyučování je specifickým typem jeho jednání, které se realizuje v **pedagogických (výukových) situacích**. Ty představují určitý časově ohraničený úsek, v němž se odehrává interakce mezi učitelem, žákem a učivem. Pedagogické (výukové) situace jsou charakteristické svou komplexností, dynamičností, simultánností, nepředvídatelností a řadou dalších rysů, které utvářejí souhrn podmínek, v nichž učitel vyučuje.

Povaha pedagogické (výukové) situace ovlivňuje povahu vyučování. Situace, do nichž učitel vstupuje, se nacházejí na pomyslném kontinuu od bezproblémových až po situace takřka neřešitelné. První z nich je učitel schopen zvládat na základě rutinních postupů či „receptů“ – potud je vyučování řemeslem. Naopak v problematických situacích rutinní postupy selhávají a učitel musí „tvořivě improvizovat“ – vyučování je pak umem a uměním. Takové vyučování si můžeme představit jako racionální, cílevědomou a plánovanou činnost učitele, která se opírá o rozhodování (zvažování alternativ), co v dané pedagogické situaci dělat.

Pedagogické (výukové) situace učitel nejen zvládá, ale také je utváří. V tom se projevuje jeho pedagogická tvořivost. Z tohoto pohledu je vyučování tvořivým, dynamickým procesem, v němž lze identifikovat tři gradující fáze (viz obrázek níže).



Obrázek 1. Fáze výukové situace.

- **Fáze přípravy/plánování výuky** – zahrnuje učitelovu přípravu na výuku, jejímž jádrem je didaktická analýza učiva.
- **Realizace výuky** – zahrnuje vlastní aktivity učitele a žáků ve výuce a uplatňují se při ní různé:
 - vyučovací styly (příkazový, úkolový, styl se vzájemným hodnocením, se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným objevováním, se samostatným objevováním),
 - výukové metody (slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické, aktivizující, komplexní),
 - organizační formy výuky (hromadná výuka, samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová práce),
 - didaktické prostředky a média (např. učebnice, školní obrazy a modely, informační technologie).
- **Reflexe výuky** – zahrnuje myšlenkové aktivity učitele, jejichž cílem je zhodnotit výuku, která proběhla, a získat tak východisko pro plánování další výuky.

(zkráceno podle Janík, 2009, s. 180–181)

- Úkol, otázka: Proveďte reflexi vlastní vyučovací hodiny, z níž vzejdou ponaučení, co a jak příště dělat jinak.

Vyučování jako didaktická transformace

Hlubší pohled na výše naznačený problém nabízí L. S. Shulman (1987, s. 12–17; cit. podle Janík, 2009, s. 181), který chápe vyučování jako cyklus pedagogického uvažování a jednání (viz Shulmanův Model pedagogického uvažování a jednání v Tabulce 1).

Tabulka 1

Model pedagogického uvažování a jednání.

Porozumění – vyučování v první řadě předpokládá, že učitel do hloubky rozumí učivu, jemuž má vyučovat, že tedy rozumí cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, strukturám učiva a tomu, v jakých vztazích vůči sobě stojí jednotlivé ideje uvnitř disciplíny i mimo ni.

Transformace – učitel musí své porozumění učivu transformovat tak, aby se stalo srozumitelným i pro žáky. Tato transformace zahrnuje několik kroků:

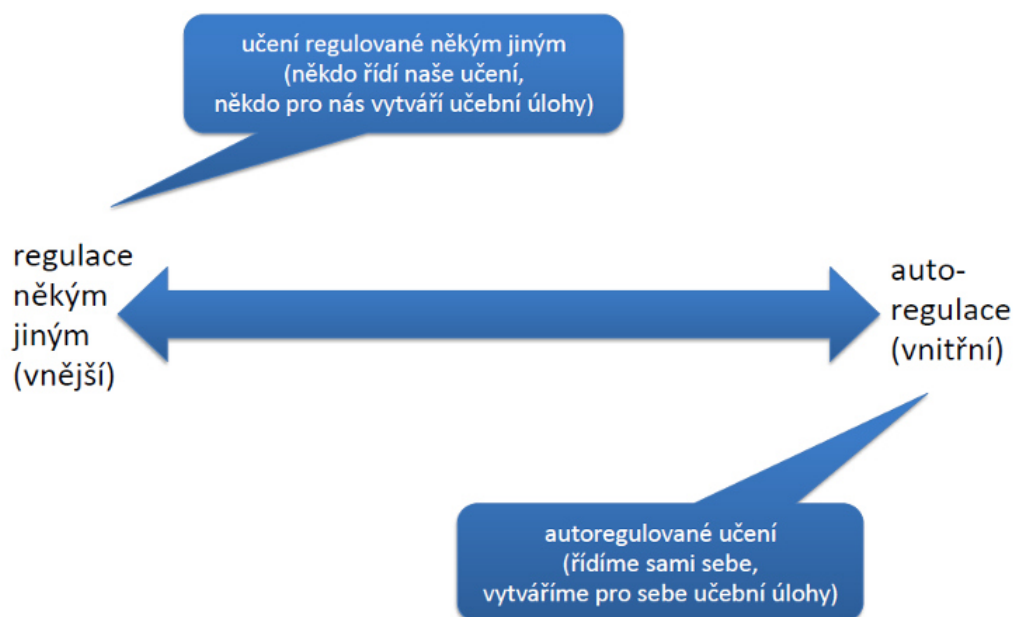
- **Příprava** – kritická analýza a interpretace učiva, strukturování a rozfázování učiva s ohledem na cíle výuky.
- **Reprezentace** – úvahy o tom, jaké reprezentace učiva (analogie, metafory, příklady, demonstrace, vysvětlení atd.) ve výuce použít.
- **Výběr** – zpracování reprezentací učiva do forem a metod výuky; učitel ze svého repertoáru výukových přístupů a strategií vybírá vhodné postupy organizování a řízení výuky.
- **Přizpůsobení učiva žákům** – zohlednění učebních obtíží a představ žáků o učivu (prekoncepce, miskoncepce), zohlednění jazyka, kultury a motivace, pohlaví, věku, schopností, zájmu, sebepojetí žáků atp.; učivo je pak upraveno a diferencováno s ohledem na jednotlivce.

<p>Vlastní vyučování – zahrnuje řadu vyučovacích aktivit včetně zvládnutí třídního managementu – řízení výuky, prezentování a vysvětlování učiva, kontroly domácích úkolů, rozvoje interakce se žáky pomocí otázek, dotazování a poskytování odpovědí, řízení diskuzí, udělování pochval a trestů, organizování skupinové práce, kázeňská opatření, využívání humoru, experimentování atp.</p>
<p>Hodnocení – v průběhu vyučování se průběžně zjišťuje, jak žáci učivu rozumějí. Spadá sem i ověřování žákovy porozumění na konci vyučovací hodiny. Hodnocení je zaměřeno také na učitele, na jeho jednání v hodině a na to, jak pracoval s učivem.</p>
<p>Reflexe – je ohlédnutím se zpět za vyučováním a učením, založeném na rekonstrukci a kritické analýze učitelova jednání a chování třídy. Umožňuje učiteli poučit se na základě získaných zkušeností.</p>
<p>Nové porozumění – díky odučené hodině získává učitel nové porozumění cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, rozumí strukturám učiva, žákům i sobě samému. Prostřednictvím experimentálního učení sebe sama a na základě „aha-zážitků“ se u učitele vytváří nové porozumění, s nímž vstupuje do dalšího vyučování.</p>

Podle Shulmana je učitelova práce s učivem klíčovou součástí vyučování. Podle autora učitel disponuje didaktickými znalostmi obsahu, které mu umožní ve výuce brát v úvahu schopnosti žáka při didaktickém ztvárnění obsahu daného oboru (zkráceno podle Janík, 2009, s. 180–181).

Jsme vyučování a/nebo učíme?

Existují situace, kdy je člověk sám sobě učitelem, tj. situace autoedukace (sebevzdělávání). Jeho podstatu vystihuje termín **autoregulované učení** – viz obrázek níže.



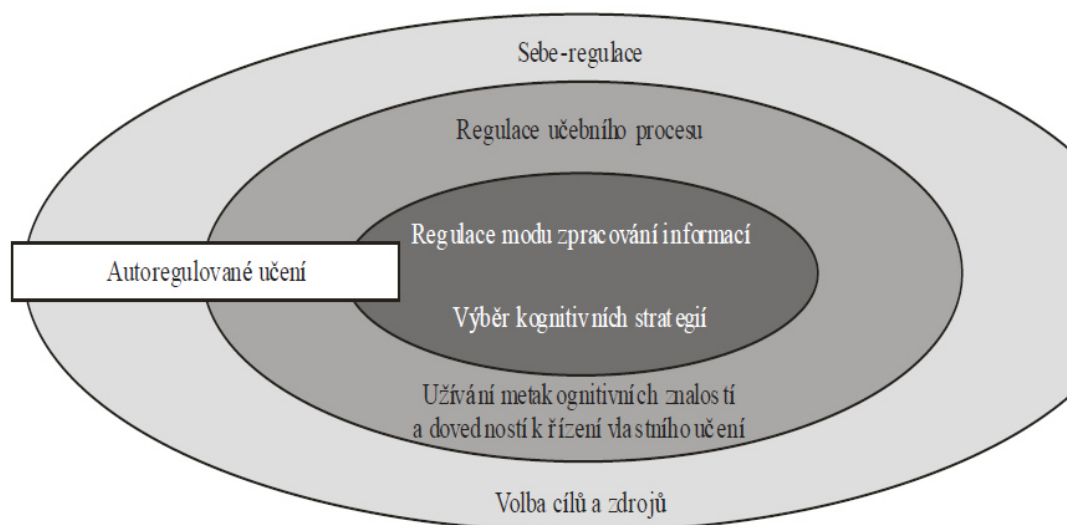
Obrázek 2. Autoregulované učení.

Podle Kuliče (1992, s. 59) při něm jde o to, aby „vnější řízení postupně přecházelo ve vnitřní proces autoregulace učení, aby vnější řízení a další intervence postupně likvidovaly samy sebe“.

Podobně Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 24) vysvětlují, že autoregulované učení představuje takovou úroveň učení, při které se učící se stává „aktivním aktérem vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní“.

Autoregulované učení je „aktivním, konstruktivním procesem, při němž žák stanovuje cíle svého učení a pokouší se monitorovat, regulovat a kontrolovat svoji kognici, motivaci a chování, veden a podněcován svými cíli a kontextuálními faktory prostředí“ (Pintrich, 2000, s. 453; cit. podle Janík, 2006 – kap. 1).

Podobně na problém autoregulovaného učení nahlíží Boekartsová (1999) – viz obrázek níže.



Obrázek 3. Model autoregulovaného učení.

Kompetence k učení

Termín kompetence k učení (zkráceně dle Lokajíčkové, 2012) vyjadřuje:

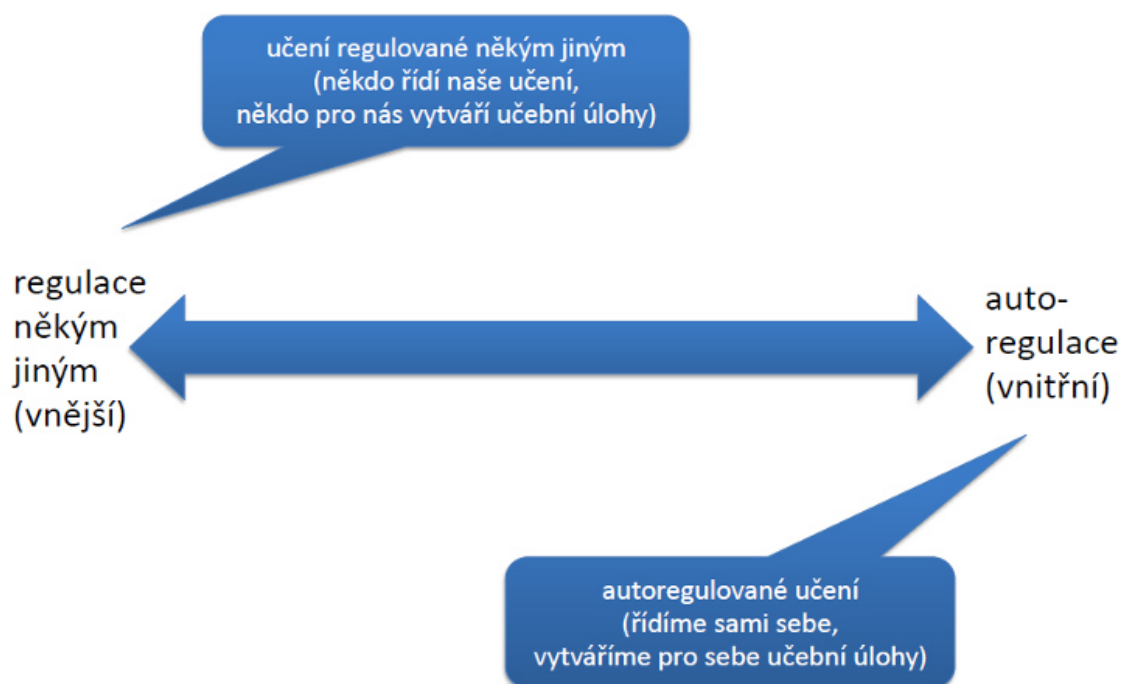
- Schopnost učit se, v procesu učení vytrvat, zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak i v rámci skupin.
- Povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení.
- Získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je.

Pro detailnější představu, co konkrétně kompetence k učení zahrnuje, viz model vytvořený V. Lokajíčkovou (2013) s oporou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – viz tabulka níže.

Tabulka 2.
Kompetence k učení

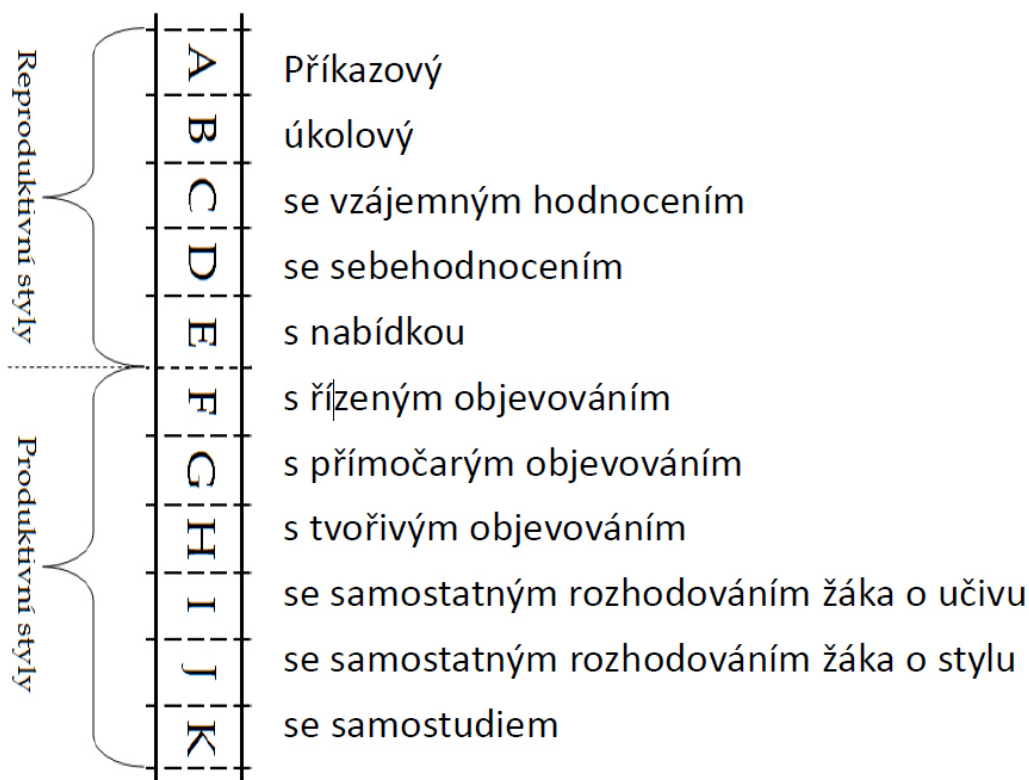
Nabývání znalostí	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení • získané informace chápe včetně souvislostí a vysvětlí je (formuluje hlavní myšlenku, vyjádří vlastními slovy obsah získaných informací i jejich význam) • aktivně žádá objasnění souvislostí s něčím, co je mu již povědomé
Konceptualizace	<ul style="list-style-type: none"> • operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí
Žákovské zkoumání	<ul style="list-style-type: none"> • samostatně pozoruje, interpretuje a experimentuje fakticky nebo v představách, zvažuje souvislosti, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
Metakognice, řízení učení a motivace	<ul style="list-style-type: none"> • poznává smysl a cíl učení, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich • vysvětlí smysl toho, proč si osvojuje a zpracovává různé druhy poznatků a dovedností a jak by se daly využít v jeho dalším studiu • rozpozná překážky a problémy v učení, diskutuje o nich a takové rozhovory sám iniciuje • identifikuje vlastní chybu a zjistí její příčinu, nevnímá ji jako selhání a ostudu, nenechá se jí odradit, ale rozpozná v ní příležitost k učení a přijímá podporu, rady, zpětnou vazbu i kritiku a vytvoří plán dalšího zlepšování • vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení • pozná, kde je pro učení vhodné spolupracovat a komunikovat, a kdy se naopak izolovat • prokazuje zájem o učení

Pokud si jako učitelé položíme otázku, jak u žáků rozvíjet kompetenci k učení či v širším smyslu schopnost autoregulace učení, zavede nás hledání odpovědi opět k učebním úlohám.



Obrázek 4. Učební úlohy jako základ didaktických řídicích stylů.

Šlo by o to, aby se učební úlohy vytvářely na spektru didaktických řídicích stylů (Sliacký, 2013).



Obrázek 5. Didaktické řídicí styly.

- Úkol, otázka: Vyhledejte v učebnicích (nebo vytvořte) učební úlohy podporující kompetenci k učení.

Kvalita výuky: kvalita vyučování a učení

Kvalita výuky je závazkem každého učitele – profesionála. Nelze ji zcela popsat výčtem charakteristik, tj. prostřednictvím tvrzení typu: „aby byla výuka kvalitní, má být jasná, strukturovaná, aktivizující apod“. Pro úplnost popisu je třeba specifikovat, čeho se výše uváděné charakteristiky mají týkat, tj. je třeba předložit tvrzení typu: „jasné a strukturované má být zprostředkování vzdělávacích obsahů, kognitivně aktivizující mají být učební úlohy a procesy jejich řešení apod.“

Výzkumy (viz Janík et al., 2013 – kap. 1 a 4) poukazují na čtyři komponenty/charakteristiky zakládající kvalitu výuky:

- **Organizace a řízení třídy:** využití času, přiměřené tempo, strukturovanost,
- **Zprostředkování cílů a obsahů:** jasnost, strukturovanost, soudržnost,
- **Učební úlohy:** kognitivní aktivizace,
- **Podpůrné učební klima:** konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů.

Shrnutí

V této lekci jsme rozebírali dva základní didaktické procesy: vyučování a učení. Vyučování jsme přiřadili k učiteli, učení k žákovi. Poté jsme objasňovali výuku jako interakci mezi vyučováním a učením (mezi učitelem a žáky).

Ukázali jsme, že výuku je třeba analyzovat, plánovat, realizovat i reflektovat prostřednictvím výukových situací.

Během výkladu jsme opakovaně poukazovali na vzájemnou podmíněnost procesů vyučování a učení. Vyučování jsme prezentovali jako vytváření příležitostí k učení. Pokud jde o učení, zvláštní pozornost jsme věnovali autoregulovanému učení. To jsme zasadili do širšího kontextu vnitřní regulace subjektem a poukázali jsme na význam kompetence k učení.

Na závěr jsme nastínili problematiku kvality výuky, přičemž jsme rozlišili její komponenty a charakteristiky.

Téma 8. Organizace a řízení třídy

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

Organizace a řízení třídy jako jedna z klíčových komponent kvality výuky
Interakce a komunikace ve výuce
Autorita ve výchově
Kázeň ve škole

Klíčová slova: organizace třídy, řízení třídy, interakce, komunikace, autorita, kázeň

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom porozuměli faktorům ovlivňujícím organizaci a řízení třídy. Po absolvování modulu dokážete:

- a) vysvětlit, jaké aktivity učitele spadají do organizace a řízení třídy,
- b) zdůvodnit, jak organizace a řízení třídy souvisí s kvalitou výuky,
- c) vymezit zásady správné interakce a komunikace ve výuce,
- d) posoudit legitimitu požadavku autority ve výchově,
- e) na příkladech ilustrovat důvody nekázně a navrhnout jejich možné řešení.

Rozšiřující literatura k tématu

Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.

Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53–72. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_1_03.pdf

Janík, T., Lokajčíková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3), 27–55. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012_03.pdf#page=27

Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido. (s. 14–30). Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp22.pdf>

Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON. (s. 54).

Pasch, M., et al. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. (s. 319–385)

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy*. Praha: Grada. (s. 92–105)

Organizace a řízení třídy

Organizace a řízení třídy (classroom management) bývají mnohdy (tradičně) spojovány s důrazem na disciplínu žáků a utvářením atmosféry, v níž panuje klid a řád. Organizace a řízení třídy mimo jiné zahrnuje následující činnosti:

- plánování a organizování výuky,
- stanovování jasných výukových pravidel a postupů,
- propojování mezi různými výukovými aktivitami,
- průběžné sledování a vyhodnocování práce žáků,
- zvládnutí drobných kázeňských prohřešků,
- vypořádávání se s nevhodným (resp. rušivým) chováním žáků.

V kapitole 5 věnované výuce jsme upozorňovali, že organizace a řízení třídy je jednou z klíčových charakteristik kvality výuky.

Jak pomáhá organizace třídy a řízení třídy kvalitě výuky?

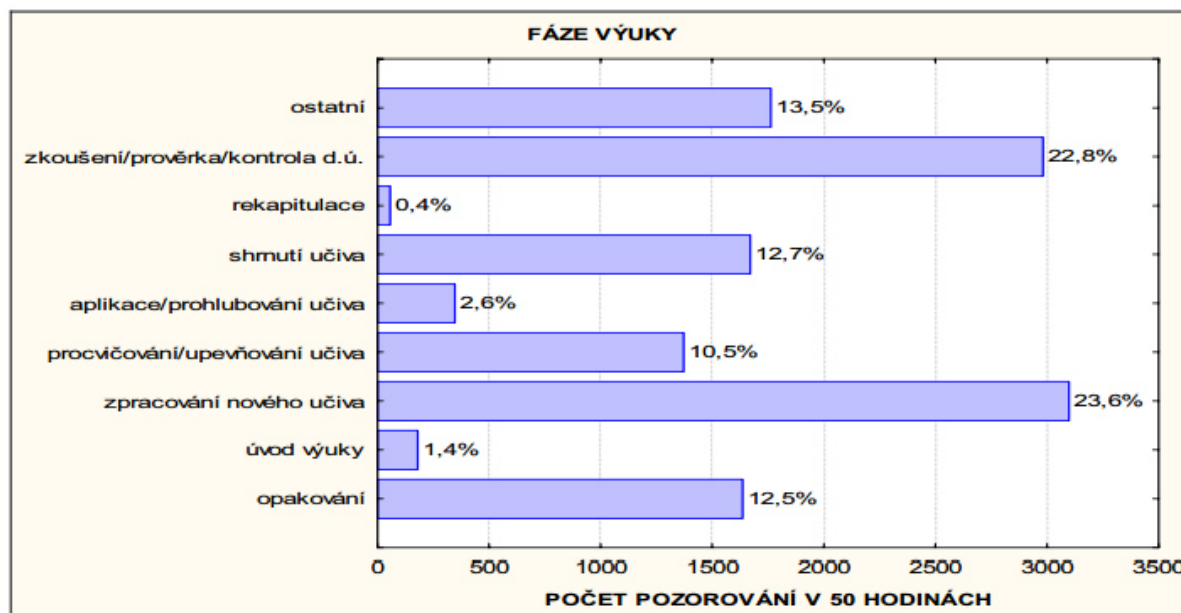
Janík, Lokajíčková a Janko (2013) uvádějí, že organizace a řízení třídy se do kvality výuky promítá v podobě efektivního využívání času ve výuce, tempa výuky a strukturovanosti výuky. Uvedenými charakteristikami se nyní budeme zabírat podrobněji:

1. **Využívání času ve výuce** je klíčovou charakteristikou kvality výuky. Výzkumy prokazují, že dostatečné množství času pro výuku může pozitivně ovlivňovat učební výkony žáků. Pokud bychom měli posuzovat efektivitu využívání času ve výuce, je vhodné sledovat především množství času, který žáci stráví vykonáváním různých aktivit spojených se školní výukou, např. dobu, kdy žáci plní instrukce učitele např. při řešení učebních úloh.
2. **Tempo výuky** vyjadřuje frekvenci, během níž dochází ke střídání učebních činností žáků a výukových aktivit učitele. Přiměřené tempo výuky souvisí s adekvátním množstvím probraného učiva. Optimální pro rozvíjení složitějších kognitivních operací je výuka, která probíhá v rychlejším tempu a je soustředěna na obsah.
3. **Strukturovanost** souvisí zejména s organizací učebního prostředí. Z pohledu učitele se jedná především o požadavek jednoznačného oddělení forem a fází výuky.

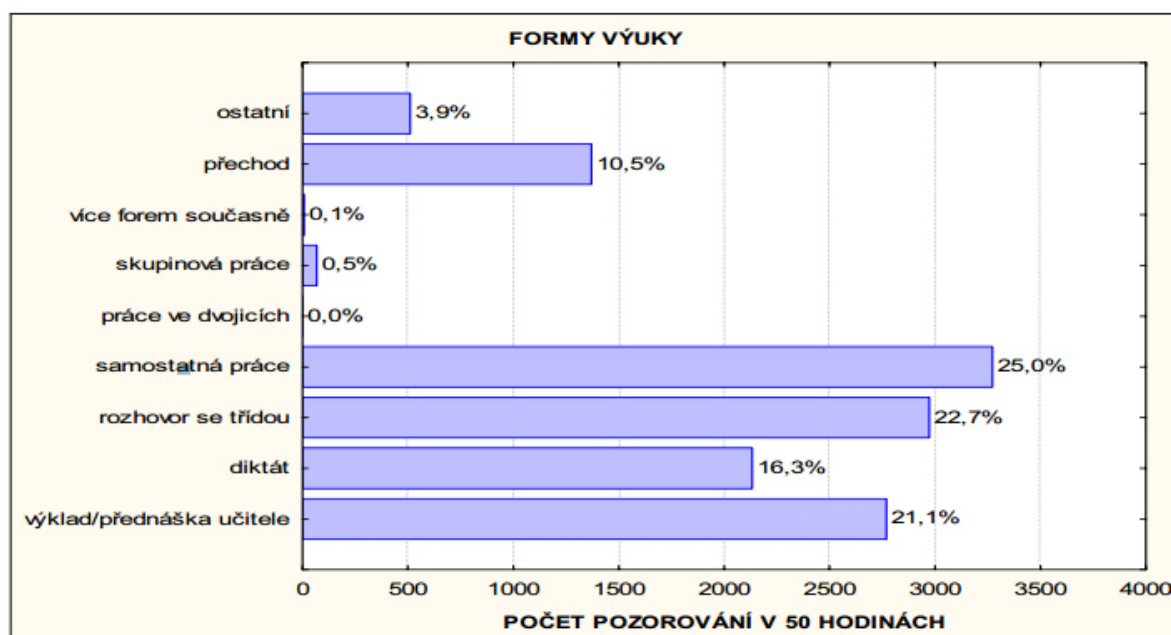
Kvalitní výuka se vyznačuje plynulostí přechodu od jedné činnosti k druhé bez přerušování proudů výuky a ztráty pozornosti žáků. Plynulost výuky narušuje především, když se učitel nepřiměřeně soustředí na určitý prvek, například když příliš dlouho něco řeší s jednotlivcem, obzvláště pokud jde o věc nesouvisející s právě probíhající výukou.

Mareš (2011, s. 20) upozorňuje, že v jistých učebních situacích čas přestane člověk na určitou dobu vnímat, neboť prožije tzv. flow-fenomén. Jedná se o situace, „kdy je mladý člověk něčím naplno zaujat, je ‚ponořen‘ do zajímavé činnosti, soustředěn na činnost, která ho baví, která ho pohlcuje; pracuje bez obtíží, lehce, má příjemný pocit z toho, že se mu práce daří a že dělá to, co sám chce, a ne to, co musí. Je šťastný.“

Pro ilustraci přikládáme odkaz na výzkum, který ilustruje, jak se s výukovým časem, tempem výuky a strukturovaností výuky pracuje v hodinách zeměpisu.



Obrázek 1. Časové rozložení fází výuky

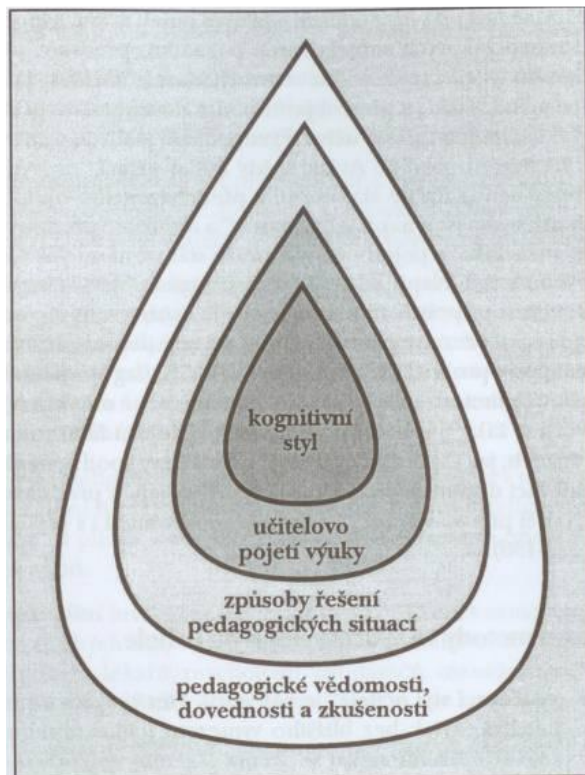


Obrázek 2. Časové rozložení organizačních forem.

Podrobněji viz: Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53-72. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_1_03.pdf

- Úkol, otázka: Prostudujte grafy znázorňující práci s výukovým časem a strukturovaností výuky v hodinách zeměpisu. Zdůvodněte, které z forem a výuky byste z hlediska jejich časového zastoupení omezili, a které naopak posílili. Pro upřesnění informací vyplývajících z grafů vás odkazujeme na zdrojový text.

Interakce a komunikace ve výuce



Obrázek 3. Učitelův vyučovací styl.

Proces výuky a její výsledky jsou významně ovlivňovány sociálními vztahy mezi zúčastněnými – jejich interakcí. Každý učitel má svou představu o ideálním žákovi, o problémovém žákovi atd. Pro jednoho může být ideálním žákem žák pasivní, který vykoná vše, co mu učitel řekne, reprodukuje učivo na základě zápisu, který učitel nadiktoval. Takový učitel pak může vnímat samostatného žáka, který klade učiteli otázky, argumentuje, při zkoušení nereprodukuje nadiktované definice, jako žáka problémového.

Na základě rysu osobnosti učitele a učitelova pojetí výuky má každý učitel vytvořen svůj osobitý **interakční styl**. Interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele, který se v jednání a chování učitele vůči žákovi i třídě projevuje určitou pravidelností – opakuje se. Vypovídá o zvláště osobnosti učitele, reprezentuje ho. Žáci tak mohou předvídat reakce učitele a připravit se na ně, případně je svou činností (záměrně) vyvolat. To pomáhá žákům orientovat se ve výuce – předvídat, co od nich učitel očekává. Vědí, že např. na konkrétní podnět od nich učitel očekává konkrétní reakci. (podrobněji viz Janíková, 2011, s. 16-19). Obdobně jako interakční styl funguje také učitelův vyučovací styl. Ten je složen z několika vrstev (viz obrázek 3).

Nonverbální techniky řízení třídy

Učitel v každé třídě neustále komunikuje s žáky prostřednictvím verbálních i neverbálních sdělení. Tato sdělení, ať již jsou vědomá či nevědomá, cílená či náhodná, kázeňským problémům brání, napomáhají, řídí je nebo je vyvolávají. Hlavní zdroje neverbálních sdělení jsou:

- úprava zevnějšku a oděv
- zrakový kontakt

- mimika
- pohyb po učebně
- gestikulace
- držení těla

Podrobněji viz Pasch et al. (2005, 378–381), Janíková (2011, s. 21–30).

- Úkol, otázka: Ohodnoťte své výkony v uvedených šesti neverbálních komunikačních technikách. Které z nich dostatečně zvládáte, které potřebujete zlepšit a kde si nejste jisti úrovní svých komunikačních dovedností? Vyjádřete se postupně ke svému oblečení, očnímu kontaktu, ovládání výrazu tváře, pohybům po učebně, gestikulaci rukou a tělesnému postoji.

Autorita ve výchově

V současnosti se často setkáváme s názorem, že autorita učitele a vzdělávacích institucí je v krizi. V subjektivních žebříčcích hodnot většiny obyvatelstva ztratily svůj primát dosud převládající hodnoty povinnosti a akceptability, jako je disciplína, poslušnost, ochota ke službě a podřízení se, a to ve prospěch tzv. **hodnot seberozvoje** (rovnost, emancipace, autonomie, uspokojení, seberealizace, samostatnost, nevázanost...). Ty sestávají z požadavků a nároků na druhé – jsou tedy protikladem ctností, které člověk požaduje sám od sebe. Učitelé konají těžkou a významnou práci. Nic na tom nemění, že ji někteří konají liknavě nebo špatně. Každý člověk si mimořádně dobře pamatuje ty učitele, kteří ve škole vystupovali jako ubohé figurky. K dokreslení náročnosti práce učitelů v některých školních třídách se odvoláváme na popis situace dle Jarkovské (2013, s. 53):

Když jsem však po jednom měsíci stanula před tabulí v roli vyučující, naskytla se mi zcela nová perspektiva. Do té chvíle jsem měla tendenci vnímat mnoho z toho, co vyučující říkala nebo dělala, jako pedagogicky nevhodné, příliš opresivní a autoritářské vůči dětem. Vinu za nedostatky jsem přičítala vyučující samotné. Jakožto suplující učitelka jsem však posléze měla možnost zažít na vlastní kůži, co obnáší postarat se o třídu a pokusit se s dětmi na něčem pracovat. Sama jsem měla tendenci používat výroky, které mi předtím z úst vyučující zněly nevhodně a nepedagogicky. Než jsem se postavila před tabuli, měla jsem výhrady k vyhrožování kázeňskými postihy, které znělo z úst vyučující velmi často. Zjistila jsem ale, že pokud se k němu sama nechci uchýlit, jen obtížně hledám alternativu k vysvětlení, proč by se všichni měli zapojit do práce, nerušit a neublížovat si. Pohrůžka trestem se najednou jevila jako jediná logická a sociálně srozumitelná legitimizace. V nové roli jsem pochopila, že způsob, jakým vyučující ve třídě vystupuje, zdaleka nezávisí pouze na ní samotné, na jejích schopnostech a názorech, ale je součástí širšího kontextu, v němž jsou žáci a žákyně ve vzdělávacích a výchovných institucích vychováváni mnohem dříve, než se setkali s touto konkrétní vyučující. Na vlastní kůži jsem pocítila, že interakce nelze jednoduše záměrně formovat podle vlastních představ, že se nestačí rozhodnout pro určitý způsob jednání založený na určitých ideálech. Jedinec vládne svobodnou vůlí a v každém momentě má možnost se rozhodovat, ale rozhodování vždy probíhá v určitém kontextu. Zkusila jsem, jakým způsobem je jednání člověka v dané roli podmiňováno situací, percepcí a očekáváními druhých. Že je výsledkem určitých komplexních procesů, které v daném poli probíhají, a nelze ho proměnit lusknutím prstů. Můj rovnostářský pedagogický způsob příliš nefungoval. Tím nechci říct, že není možné, aby fungoval. Ale jeho realizace vyžaduje víc než jen přestat hrozit a disciplinovat. Podobné zkušenosti mají i některé mé kolegyně, které působily v oblasti základního školství a které se pokusily jednorázově změnit (zlepšit) autoritativní systém vyučování, např. během několika hodin, které měly k dispozici v rámci praxe. Jedna mi vyprávěla, jak zrušila zákaz chodit na záchod během vyučování, protože jí připadal absurdní a nedůstojný. V momentě, kdy tak učinila, odešla téměř celá třída na záchod, a i během dalších hodin děti odcházely na toalety tak často, že bylo velmi obtížné pokračovat ve výuce. Opět tento příklad neuvádím jako důkaz nutnosti

autoritativního a přísného disciplinujícího přístupu k dětem, ale jako ukázkou donquijotských snah individua proměnit systém (Jarkovská, 2013).

Je výchovná autorita legitimní?

Strouhal (2013, s. 93–104) ve svém pojednání o autoritě ve výchově upozorňuje, že otázka autority byla vždy vázána především na prostředí školní formace, neboť počínaje křesťanstvím se stala výchova věcí zajištěnou institucionálně. To, že školní výchova a vzdělávání mají být zaštitěny autoritou, resp. jsou nuceny v sobě autoritu nějak reprezentovat, znamená, že musí existovat někdo či něco jako vzor k nápodobě. Za výchovu by měl někdo ručit a řídit ji a ten, kdo je k tomu ve škole povolán nejvíce, je učitel. Výchova se tedy dá popsat jako *asymetrický vertikální vztah*, kde učitel je nad žákem, je tím, kdo nese zodpovědnost za nezodpovědného, tím, kdo ví a kdo je tedy silou svého vědění nad tím, kdo neví. Takto mluvíme o autoritě učitele.

Pouze mechanicky a silou uplatňovaná autorita je výchovným zlem. Jinak je ale podmínkou možnosti nalezení toho, co nemůže dospělý jedinec najít v sobě samém, a zhodnocení toho, co sám od sebe zhodnocovat neumí. Jinak řečeno – autorita je podmínkou možnosti nejen kultivace, ale též otevření se pro určité zájmy. Interes není přirozeně zakořeněn v dítěti, pokud jde o interes vyžadující schopnost sledovat, číst, interpretovat určité dílo či hodnotu. Cílem působení autority ve výchově není nějaký finální stav (naučeného, vychovaného člověka): cílem je umožnit každému skrze učitele naučit se učit sám být lepším, přejít od podřizování se nátlaku k autonátlaku.

„Pokud je autorita legitimním prvkem či podmínkou, stojíme před otázkou, jak a v čem ji nově založit. Pokud je autorita ve výchově nelegitimní, měli bychom se ptát, čím nahradíme výchovu.“ (Reboul in Strouhal, 2013, s. 94).

- Úkol, otázka: Zdůvodněte svůj souhlas či nesouhlas s tvrzením, že je autorita legitimním prvkem či podmínkou výchovy a vzdělávání.

Kázeň ve škole

Kázeň je možné definovat jako **vědomé dodržování zadaných norem**. Je to způsob jednání, který umožňuje dosahovat žádoucích individuálních i skupinových cílů. V prostředí školy nastávají problémy zejména v případech, kdy se učitelé setkávají s projevy nekázně. Nekázeň se ve školních třídách nejčastěji projevuje rušivým chováním a vyrušováním.

Než se rozhodnete, jak jednat s žáky, kteří často vyrušují, potřebujete analyzovat základní příčinu vyrušování. Podle cíle, kterého žáci chtějí vyrušováním dosáhnout, rozlišujeme následující důvody nekázně:

- upoutávání pozornosti,
- boj o moc,
- snahu pomstít se,
- usilování o soucit.

Žák si však těchto příčin svého chování nemusí být vědom. Mimo jiné proto se nedoporučuje pojímat kázeň jako výchovný cíl.

Problémům s kázní není možné se vyhnout.

- Úkol, otázka: Na základě modelové situace stručně popište, jak byste čelili žákovi bojujícímu o moc.

Popis situace: Žák pokračuje v chování, o němž mu učitel řekl, že s ním má přestat. Po chvíli žák toto chování ještě vystupňuje. Zdá se, že učitele ignoruje, přestože smyslu příkazu si je dobře vědom. Učitel cítí hněv, výzvu, provokaci a potřebu ukázat, kdo tady rozhoduje. Myslí si: „Já ti ukážu, kdo je tady pánem.“

Odpověď k zamyšlení:

Musíte vědět, že jste legitimním představitelem autority ve třídě. Jelikož jste jediným profesionálem, není třeba se pouštět do zápasu, v němž byste se postavili proti dotyčnému žákovi. Pokud to uděláte, zřídka z takového souboje vyjdete jako vítěz. Proto se musíte vědomě rozhodnout, že na žádný boj nepřistoupíte. Připravte si několik jiných řešení, než je otevřená slovní válka. Zvažte, jak by se dal konflikt zmírnit humorem, usilujte o dialog, poskytněte žákovi únikovou cestu, aby mohl ustoupit a zachovat si tvář, nebo odložte reakci na později. Další možná řešení uvedené situace uvádí Pasch a kol. (2005, s. 360).

Shrnutí

Organizace a řízení třídy se do kvality výuky promítá v podobě efektivního využívání času ve výuce, tempa výuky a strukturovanosti výuky.

Každý učitel má svou subjektivní představu o ideálním nebo problémovém žákovi. Na základě rysů osobnosti učitele a učitelova pojetí výuky má také každý učitel vytvořen svůj osobitý interakční styl.

Učitel v každé třídě neustále komunikuje s žáky prostřednictvím verbálních i neverbálních sdělení. Tato sdělení, ať již jsou vědomá či nevědomá, cílená či náhodná, kázeňským problémům brání, napomáhají, řídí je nebo je vyvolávají.

Pouze mechanicky a silou uplatňovaná autorita je výchovným zlem. Jinak je ale podmínkou možnosti nalezení toho, co nemůže dospělý jedinec najít v sobě samém, a zhodnocení toho, co sám od sebe zhodnocovat neumí.

Podle cíle, kterého žáci chtějí vyrušováním dosáhnout, rozlišujeme následující důvody nekázně: upoutávání pozornosti, boj o moc, snahu pomstít se, usilování o soucit. Žák si však těchto příčin svého chování nemusí být vědom. Mimo jiné proto se nedoporučuje pojímat kázeň jako výchovný cíl.

Téma 9. Učební úlohy

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

Kultura vyučování a učení

Učební úlohy

Pohledy výzkumu na učební úlohy – TIMSS Video Study a Švýcarsko-německá videostudie Pythagoras

Klíčová slova: vyučování, učení, učební úlohy, kompetence k učení, reprezentace (mentální), mezinárodně srovnávací výzkumy

Cílem tohoto modulu je vyložit problematiku učebních úloh jakožto jádro moderní didaktiky, která staví na hlubším porozumění vztahu mezi vyučováním a učním. Po absolvování modulu dokážete:

- a) zdůvodnit význam učebních úloh ve výuce (v širším kontextu kultury vyučování a učení),
- b) analyzovat učební úlohy (např. z hlediska kognitivní aktivizace),
- c) navrhovat a učební úlohy vzhledem k různým učebním cílům, obsahům a možnostem žáků.

Rozšiřující literatura k tématu

Češková, T. (2017). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro jejich analýzu. *Pedagogika*, 66(5), 530–548. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11624&edmc=11624

Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1108>

Janík, T., et al. (2013). *Kvalita ve vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/818>

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zuber (Eds.), *Lernkultur im Wandel* (11–30). St. Gallen: UVK.

Kultura vyučování a učení ve školních třídách

Někteří autoři hovoří o tom, že vyučování a učení má svoji kulturu. Při pohledu na obrázek níže si můžeme povšimnout a uvědomit, jak odlišná je např. kultura frontální výuky od kultury činné školy či od kultury individualizovaného nebo vrstevnického učení (zkráceno podle Janík, 2013).



edukační realita

kultury vyučování a učení

Obrázek 1. Edukační realita kultury vyučování a učení.

Termín **kultura vyučování a učení** označuje „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“ (Weinert, 1997, s. 12). Z definice je patrné, že způsoby vyučování a učení jsou časově ohraničené, tzn. „panují“ po určitou dobu – jinak řečeno, po určitém čase může určitá kultura „nová“ střídat kulturu „starou“. Obrat „časově ohraničený souhrn forem učení a vyučovacích stylů“ odkazuje k tomu, že podmínky, v nichž se procesy vyučování a učení odehrávají, jsou určitým způsobem časově a organizačně uspořádány. Obrat „souvisejících antropologických orientací“ nechává usuzovat na to, jaké teoretické přístupy (a jaké vědní obory) stojí v pozadí.

Pro aktuálně „novou“ kulturu vyučování a učení je charakteristické:

- aktivní, konstruktivní, samostatné, motivované a celostní učení (individualizace učebních procesů a kognitivní aktivizace)
- učení bez tlaku na dosahované výsledky,
- společenství učících se jedinců v přibývajícím míře nezávislých na vyučujícím

- vzdělávání se pro situace každodenního života a jejich prostřednictvím (zavádění autentických učebních úloh vyžadujících transfer učiva do nových kontextů)
- generativní řešení problémů, verbalizace procesu řešení úloh, podpora metakognitivních procesů např. prostřednictvím rekapitulace učebního procesu apod.,

Nabízí se otázka: Jak by mělo být vedeno vyučování, aby výše uvedené nastalo? Opět se zde otevírá otázka po vztahu mezi vyučováním a učením.

- Úkol, otázka: Zamyslete se nad tím, čím byla charakteristická kultura vyučování a učení ve vybraných vyučovacích předmětech v základní škole ve srovnání se školou střední a se školou vysokou.

Připomeneme-li výklad z přechozích lekcí, můžeme konstatovat následující: **Vyučování** spočívá ve vytváření příležitostí k učení, tj. podmínek umožňujících žákům získávat znalosti, rozvíjet dovednosti a kompetence, utvářet postoje. Vyučování je vedeno cíli, odvíjí se od konfrontace s obsahem (učivo), odehrává se v určitých podmínkách, uplatňují se při něm určité organizační formy, metody, prostředky, média.

Uvedli jsme dále, že jednou z hlavních forem, v nichž se vyučování a učení odehrává, je výuka. Výuka je seriálem výukových situací. Učitel plánuje a realizuje výuku tak, aby nabízela příležitosti k učení.

Příležitosti k učení se konkretizují v učebních úlohách.

Chceme-li např. hledat inspiraci k učebním úlohám ve výuce u jiných učitelů, musíme v prvním kroku vymezit **učební úlohu** z celku výuky, který je situován do širšího rámce určité kultury vyučování a učení v edukační realitě, jak to znázorňuje obrázek vlevo. Učební úloha je promyšlená struktura požadavků na žákovu učení. Prostřednictvím učební úlohy učitel zajišťuje setkání žáka s obsahem. U učební úlohy lze rozlišit fáze: (a) zadání, (b) řešení, (c) (vy)hodnocení.

Učební úlohy jsou klíčovými „stavebními kameny“ výuky. Uplatňují se ve všech **základních fázích výuky**: při uvedení nového učiva (zpravidla méně často), při procvičování a upevňování znalostí, dovedností, kompetencí (poměrně často), při hodnocení naučeného (např. hodnocení: testové úlohy – jak kdy).


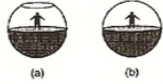



Důležité jsou úlohy, které předpokládají různé postupy zpracování či více způsobů řešení. Jako žádoucí se jeví používat rozmanité úlohy, zaváděné v různých kontextech (zvyšování kognitivní aktivizace, zvyšování přitažlivosti a významu učiva v očích žáků). Obměňování úloh přispívá ke kognitivnímu úsilí žáků (rozvíjí „pružnost“ myšlení a praktického používání znalostí, dovedností, ...).

(zkráceno podle Janík et al., 2013 – různé kapitoly)



Obrázek 2. Učební úlohy v souvislostech.

Co se děje při řešení učebních úloh

Země jako zploštělá koule	
Země jako dutá koule	
Dvojitá Země	
Země ve tvaru disku	
Země ve tvaru obdélníka	

Obrázek 3. Příklad řešení učební úlohy.

Vzhledem k tomu, že při výběru či vytváření učebních úloh hrají významnou roli učitelovy **znalosti o žákovských představách** (prekonceptech nebo mylných představách – miskonceptech), zaměříme se zde ještě podrobněji na problematiku kognitivních konfliktů.

Děti mají své představy o tom, jaké věci jsou a jak fungují. Škola je garantem „správné“, tj. kulturně a vědecky akceptované verze toho, jaké věci jsou a jak fungují.

Jak jsme zmínili výše, rozpor mezi žákovou prekonceptí a vědeckou koncepcí je označován jako kognitivní konflikt. Kognitivní konflikt je motorem učení (a konceptuální změny). **Konceptuální změna** je chápána jako „přestavba“ žákovská prekoncepte do podoby vědecká koncepce.

Průvodním jevem řešení učebních úloh proto mají být kognitivní konflikty (tj. nesoulady mezi tím, co žák již ví, a co se má dozvědět), které jsou motorem učení.

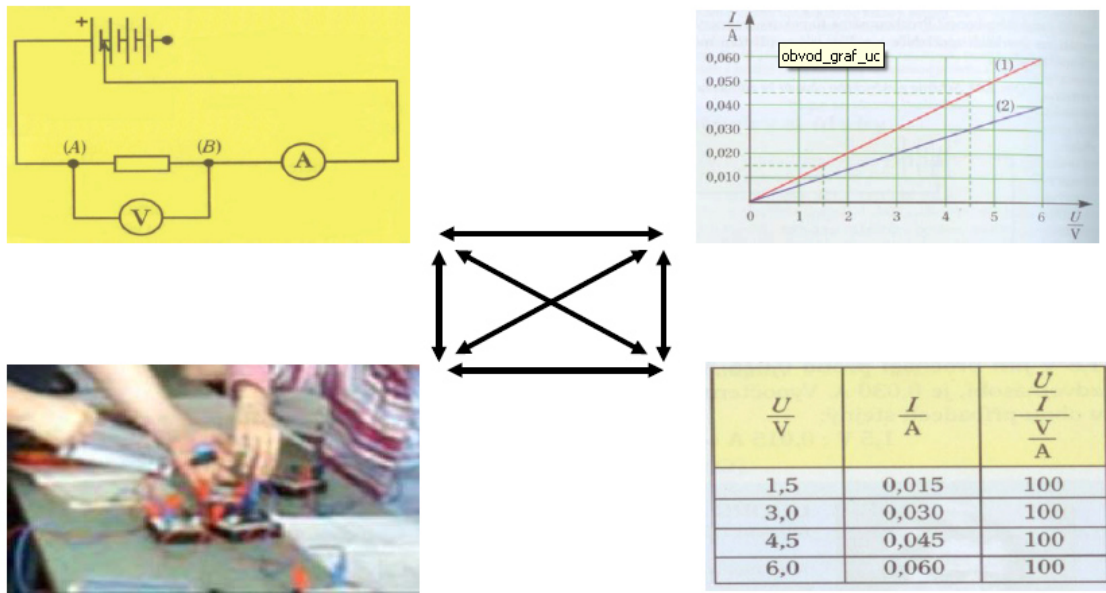
Kognitivní konflikty jsou vyvolávány prostřednictvím manipulace s reprezentacemi. Na manipulaci s reprezentacemi je založeno modelování a řešení učebních úloh a tedy i kognitivní operace.

V praxi to vypadá tak, že žáci jsou uváděni do didakticky připravených situací (učebních úloh), jejichž řešení vyžaduje: (a) interpretovat reprezentace, (b) třídit reprezentace, (c) konfrontovat reprezentace apod.

Ilustrujme to níže uvedeným příkladem z výuky fyziky na druhém stupni ZŠ.

(zkráceno podle Janík, Maňák, & Knecht, 2009 – různé kapitoly)

Učebnice: 142/11: Změř, jak se mění proud procházející rezistorem, když měníš napětí na svorkách. Výsledky měření zapiš do tabulky. Znázorni grafem závislost proudu procházejícího rezistorem na napětí mezi svorkami.

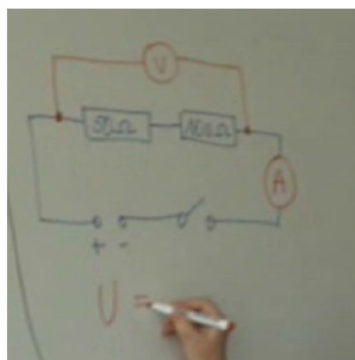


Komplementarita vícečetných reprezentací – jejich kognitivní integrace zakládá porozumění (zde: Ohmův zákon: $I = U/R$).

Obrázek 4. Ukázka z učebnice.

Manipulace s reprezentacemi ve výuce

Reprezentace (A)
konstruovaná učitelem
(schéma el. obvodu)

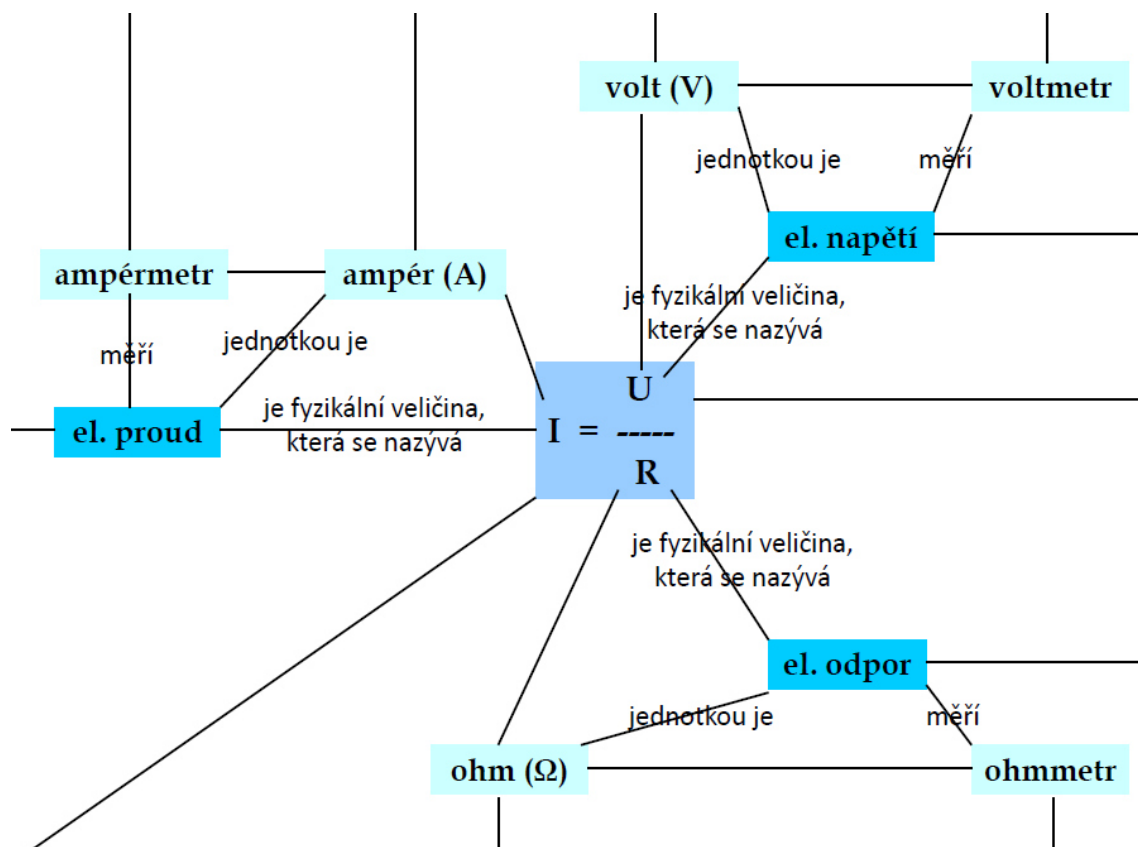


Reprezentace (B)
konstruovaná žáky
(zapojení el. obvodu)



Žáci jsou uvedeni do didakticky připravené učební situace, kdy konstruují reprezentaci (B) analogickou k reprezentaci (A).

Obrázek 5. Ukázka z učebnice.



Obrázek 6. Ukázka z učebnice.

- Úkol, otázka: Rozeberte vybranou učební úlohu z hlediska jejího potenciálu vyvolávat kognitivní konflikty u žáků. Zamyslete se přitom, jaké typické představy o daném učivu mohou děti určitého věku mít.

Jak to vypadá s učebními úlohami v praxi aneb pohledy z výzkumu

Rané mezikulturní komparace výuky matematiky v amerických a asijských školách (Lee, 1998).

- Testováno cca 24 tisíc žáků (1., 5. a 11. ročníku) v Číně, Japonsku, Taiwanu, USA.
- S více než 5 tisíci rodiči, 6,5 tisíci žáky a 400 učiteli byla vedena strukturovaná interview, systematické časové kódování a pozorování v 800 třídách ve výuce matematiky.
- Výsledky: ve výuce v asijských školách je ve srovnání s americkými vytvářeno více příležitostí pro vlastní aktivity žáků.
- Žáci jsou v asijských školách intenzivněji zapojováni do děláním matematiky; je zde vyšší míra tzv. angažovaného žákovského chování; ve větší míře se zde uplatňují různé způsoby podpory žákovského uvažování a porozumění (více se používají různé příklady, více se elaborují odpovědi žáků, učivo se více vztahuje k abstraktním pojmům, více se podporuje hlubší porozumění učivu); celkově vzato se více pracuje nejen na procedurální, ale zejména na konceptuální úrovni.

TIMSS Video Study 1995 – matematika (geometrie)

- Videozáznamy 231 hodin výuky matematiky v osmých třídách v USA, Německu, Japonsku.
- Japonští učitelé zdůrazňují myšlení; němečtí a američtí učitelé zdůrazňují dovednosti.
- Většina učitelů ve všech zemích vytvářela explicitní návaznosti od jedné hodiny ke druhé, ale pouze japonští učitelé rutinně propojovali také části v rámci jedné hodiny.
- V německých a v japonských hodinách se pojmy a postupy zpravidla vyvozují, v amerických hodinách se většinou sdělují.
- V některých hodinách byly prezentovány problémy, které dovozovaly jen jednu metodu řešení, a to často tu, kterou demonstroval učitel. V 63 % japonských, 30 % německých a 14 % amerických hodin bylo řešení úloh řízeno žáky (solver-controlled)

Německý vzorec	Japonský vzorec	Americký vzorec
1) Rekapitulace předchozího učiva, buď kontrolou domácího úkolu, nebo připomenutím toho, co se k tématu již probíralo.	1) Rekapitulace předchozí hodiny, obvykle stručné shrnutí učitelem.	1) Rekapitulace předchozího učiva, buď prostřednictvím <i>warm-up</i> , nebo kontrolou domácího úkolu.
2) Prezentace učiva, (problémů), které se má v hodině probírat.	2) Prezentování problému hodiny, často problém navazuje na práci z předchozí hodiny.	2) Demonstrace postupu, jak řešit problémy dané hodiny. Učitel relativně rychle předvádí žákům žádoucí postup řešení.
3) Vyvozování postupů, které se budou uplatňovat při řešení problémů (učitel žáky starostlivě provází přes jednotlivé detaily).	3) Žáci se pokoušejí řešit problém samostatně nebo v malých skupinách.	3) Žáci samostatně uplatňují postup na řešení souboru obdobných problémů.
4) Uplatňování probraných postupů na řešení obdobných problémů se odehrává buď společně (celá třída), nebo žáci pracují samostatně.	4) Žáci se vzájemně informují o postupech (metodách) řešení, které vyzkoušeli, a sdílejí je. Učitel a ostatní žáci k tomu připojují své komentáře a podněty.	4) Oprava řešení zadaných problémů a zadání dalších podobných problémů za domácí úlohu. Ve zbývajícím čase žáci obvykle začnou řešit domácí úlohu.
	5) Shrnutí hlavních bodů hodiny, často formou krátké přednášky učitele.	
	<i>Aktivity 2–4 se často opakují pro další problém dříve, než hodina skončí shrnutím.</i>	

Obrázek 7. Kulturní vzorce výuky matematiky – videostudie TIMSS 1995 (Hiebert et al., 1999, s. 133–138).

TIMSS Video Study 1999 – matematika

- Videozáznamy 638 hodin výuky matematiky v Austrálii, ČR, Hong Kongu, NL, USA, Švýcarsku, Japonsku.
- Kromě Japonska je časté zařazování krátkých rutinních úloh, v Japonsku se pracuje déle na menším počtu náročnějších a komplexnějších úloh (řešení jednotlivých úloh je věnována vyšší časová dotace).
- Japonské hodiny měly ve srovnání s hodinami v ostatních zemích vyšší procedurální komplexitu, častěji zahrnovaly důkazy, byly lépe kontextuálně vztahovány k dalším hodinám.
- Nizozemští žáci – více času samostatná prací a řeší úlohy s přímějším vztahem k životu než v jiných zemích.
- České hodiny skórovaly relativně vysoko v indikátorech srozumitelnosti a plynulosti hodiny, a relativně nízko v indikátorech přerušování plynulého průběhu hodiny (Nizozemské vykazovaly opačné tendence).

TIMSS Video Study 1999 – přírodní vědy

- Videozáznamy 439 hodin výuky přírodních věd v Austrálii, ČR, Japonsku, Nizozemí a USA.
- Ve všech zemích důraz na kanonické znalosti, minimálně zastoupeny znalosti k povaze vědy (nature of science) a metakognici.
- Ne více než v 10 % hodin ve všech zemích měli žáci možnost klást si své vlastní výzkumné otázky a navrhnout postupy jejich zkoumání.
- V Japonsku kladen důraz na práci s novým učivem, v ČR na opakování.
- Praktické aktivity zastoupeny v menší míře v ČR a v Nizozemí, ve větší míře v Austrálii a v Japonsku. V ČR dominovala práce s celou třídou.
- V ČR výrazné zaměření na kanonické znalosti (z) přírodních věd.
- Žákům umožňováno sbírání a zaznamenávání dat nejčastěji v Japonsku, nejméně často v ČR, interpretace dat žákům umožňována nejčastěji v Austrálii, nejméně často v ČR.

Švýcarsko-německá videostudie Pythagoras

- Videozáznamy výuky matematiky (Pythagorova věta) v 20 třídách v Německu a v 19 třídách ve Švýcarsku.
- Identifikace tří výukových vzorců: výklad, vyvozování, objevování.
- U žádného z nich nebyl zjištěn vliv na výsledky žáků.
- Vzorec „objevování“ – nejvyšší míra kognitivní aktivizace, avšak spojen s negativními emocemi (ztráta orientace v učivu).
- U většiny zkoumaných učitelů se ukázala vyšší míra interakce se žáky s lepšími výsledky (než s žáky s horšími výsledky).
- Kognitivní aktivizace a zvládnuté řízení třídy pozitivně koreluje s výsledky žáků
- Podpůrné klima nemělo na výsledky žáků vliv.
- Strukturace učebního prostředí však vedla k vyšší motivovanosti žáků.

(zkráceno podle Najvar et al., 2011 – různé kapitoly)

- Úkol, otázka: Bylo pro vás něco překvapujícího, pokud jde o výsledky výše uvedených výzkumů? Pokud ano, co to bylo?

Shrnutí

V této lekci jsme rozebírali roli učebních úloh ve výuce – uvedli jsme, že učební úlohy představují jádro nové kultury vyučování a učení, která staví na hlubším porozumění vztahu mezi vyučováním (jako činností učitele) a učením (jako činností žáků).

Následně jsme rozebírali učební úlohy z procesuálního hlediska – rozlišili jsme fázi: (a) zadání, (b) řešení, (c) (vy)hodnocení.

Upozornili jsme, že při výběru či vytváření učebních úloh je třeba zvažovat žákovské představy (prekoncepty/miskoncepty) a koncipovat úlohy tak, aby podněcovaly kognitivní konflikty (jakožto motory učení).

Na několika příkladech jsme ukazovali, že při řešení učebních úloh dochází k manipulaci s reprezentací, přičemž může docházet ke kognitivním konfliktům a stimulovat učení.

Na závěr jsme představili vybrané výsledky některých mezinárodně srovnávacích výzkumů vyučování a učení a pokusili jsme se na nich ilustrovat kulturu vyučování a učení a potažmo kulturu učebních úloh.

Téma 10. Hodnocení žáků, diagnostika a zpětná vazba k rozvoji kompetencí

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

Definice a funkce školního hodnocení

Známkování a slovní hodnocení

Hodnocení formativní a sumativní, normativní a kritériální, heteronomní a autonomní

Legislativa spojená s hodnocením

Diagnostika žáků

Kritéria hodnocení

Klíčová slova: hodnocení, formativní hodnocení, sumativní hodnocení, diagnostika, formativní a sumativní hodnocení, normativní a kritériální hodnocení, autonomní a heteronomní hodnocení, validita hodnocení.

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom porozuměli věcné podstatě hodnocení žáků a u jednotlivých typů hodnocení zhodnotili klady a zápory jejich praktického použití. Po absolvování modulu dokážete:

- a) definovat, porovnat a vysvětlit nejdůležitější termíny související s pedagogickým hodnocením (diagnostika, formativní a sumativní hodnocení, normativní a kritériální hodnocení, autonomní a heteronomní hodnocení)
- b) na příkladech charakterizovat funkce školního hodnocení,
- c) porovnat známkování a slovní hodnocení,
- d) navrhnout možnosti řešení odcizenosti hodnocení,
- e) vysvětlit význam zajištění validity hodnocení,
- f) obhájit své hodnotící soudy o výkonech žáků.

Rozšiřující literatura k tématu

Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College School of Education.

Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2006). *Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: WILEY.

Čapek, R. (2005). Hodnocení. Klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče? *Moderní vyučování*, 2, s. 5.

Dvořáková, M. (2007). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková, et al., *Pedagogika pro učitele* (s. 243–259). Praha: Grada.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

- Kopřiva, P., & Nováčková, J., et al. (2005). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Mertin, V. (2002). Hodnocení. *Moderní vyučování*, 6, s. 3.
- Obst, O. (2002). Hodnocení výsledků výuky. In Z. Kalhous & O. Obst, *Školní didaktika* (s. 403–414). Praha: Portál.
- Pollard et al. (2007). *Reflective teaching in schools*. London: Boomsbury.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). Praha: MŠMT.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Steelová, J. L., & Kurtis, S. M., et al. (1998). *Vyučovací hodiny a hodnocení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV*. Praha: PAU.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vyhláška č. 243/2017 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*.
- Watkins, A. (2007). *Assesment in Inklusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Leeds Education.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

Co je vlastně školní hodnocení?

Hodnocení je jedna z možností zpětné vazby, v níž porovnáváme předmět nebo objekt hodnocení s jiným objektem nebo normou či vzorem (srov. Slavík, 1999).

Školní hodnocení se vztahuje k výuce, tzn. k procesu učení a vyučování, a jejím aktérům, tzn. k učitelům a žákům. Je významnou složkou komunikace mezi aktéry vyučovacího procesu a také mezi učitelem a rodiči. Hodnocení ve výuce je více než testování a zkoušení, je zpětnou vazbou pro učitele a žáky. Její kvalita má významný dopad na učení žáků a jejich výsledky i na vyučovací činnost učitele. Z výsledků metaanalýzy (Hattie & Timperley, 2007) vyplývá, že zpětná vazba je jeden z nejsilnějších nástrojů ovlivňujících učení a výsledky žáků, a to v pozitivním i negativním slova smyslu. Současně můžeme říci, že bezpečné klima ve třídě a kvalita vztahů jsou významné determinanty ovlivňující, jak je zpětná vazba žáky od učitele i spolužáků přijímána. Školní hodnocení ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj osobnosti žáka, ale i celkové klima školy, třídy a vztahy mezi učitelem a žákem, rodinou a školou.

Má-li učitel kvalitně hodnotit, je třeba, aby:

- se orientoval v problematice hodnocení, tzn., aby porozuměl jeho **podstatě, typům, funkcím a způsobům**;
- znal platnou školskou **legislativu** a školní dokumentaci týkající se hodnocení;
- pochopil **vlastní pojetí výuky**, uvědomoval si přednosti a nedostatky typů a forem hodnocení a dokázal zvolit způsob hodnocení odpovídající současnému pojetí výchovy a vzdělávání;

- jeho hodnocení bylo **kongruentní se strategiemi vyučování a učebními procesy žáků**, a tím přispívalo k efektivitě vyučování a učení;
- se hodnocení zaměřovalo nejen na „měření“ výsledků žáka, ale poskytovalo také zpětnou vazbu k dalšímu učení a rozvoji žáka;
- dokázal výsledky hodnocení srozumitelně zpřístupnit všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu.

Celkově se tedy očekává se, že učitel získá určité znalosti, dovednosti a postoje, které jsou součástí **kompetencí psychodidaktické a diagnostické a intervenční** (srov. Vašutová, 2004). **Školní hodnocení** je výrazem **profesní kompetence** učitelů majících právo a povinnost zodpovědně posuzovat **ve spolupráci s žákem** kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování.

Školní hodnocení žáka probíhá ve školním prostředí s cílem porovnat výsledky výuky, tj. vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka, ve vztahu k plánovanému cíli. Školní hodnocení se týká nejméně dvou osob, které by měli být v dialogu, aby dokázali společně nahlížet na vyučovací i učební procesy i jejich výsledky a dále je zkvalitňovat.

Školní hodnocení je součástí **diagnostické činnosti učitele**, v níž učitel ve spolupráci s žákem **zjišťuje** žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby **je porovnal** s žádoucím stavem (cíli) a **formuloval** takové hodnotící výroky, které budou u žáka **stimulovat** k dosažení tohoto stavu.

Vztah hodnocení a koncepce vzdělávání

Hodnocení se velmi úzce váže na celkovou koncepci vzdělávání ve společnosti a tím i na celkovou koncepci školy a její filozofii. V **tradiční škole** založené na transmisi poznatků bylo hodnocení zaměřeno zejména na **hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou**; realizovalo se zpravidla na **konci určité etapy** osvojení učiva a v určitém období školního roku, kdy se sumarizovaly výsledky žáka.

Současná škola upřednostňuje **zkušenosti žáka**, postupné **konstruování** jeho **poznatků** a utváření **dovedností a postojů** s hledáním smyslu učení se **společně** a využitím získaných kompetencí v praxi. Je charakterizována většinou rozmanitou žákovskou populací, jejíž specifika a individuální vzdělávací potřeby ovlivňují výukové strategie i způsoby hodnocení. Pro společné vzdělávání je hodnocení chápáno holisticky jako způsob, kterým učitelé a další osoby zapojené do hodnocení systematicky získávají a využívají informace o **úrovni výkonu žáka** nebo o úrovni výsledků v různých oblastech vzdělávání (akademických, sociálních, dovednostech), kterých žák dosáhl (Watkins, 2007). Hodnocení v rozmanitém společenství třídy musí vycházet z hodnot a principů inkluze. Mění-li se škola, musí se měnit i způsob hodnocení a přístup k němu.

Všimněme si, že opouštíme pohled na školní hodnocení, které je pouze v rukou učitele (heteronomní hodnocení) a směřuje k pouhému ohodnocení výkonu žáka v určité etapě učebního procesu, tzv. **sumativnímu** hodnocení (finálnímu, závěrečnému, souhrnnému, certifikačnímu, výstupnímu hodnocení). V zahraničí se tento typ hodnocení označuje jako Assessment of Learning). Provádí se na konci určité etapy výuky a v určitém období školního roku (čtvrtletí, pololetí, závěr školního roku), kdy je třeba získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka, o míře a kvalitě učebních výstupů. Používá se také jako podklad pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání.

Naopak v osobnostně rozvojovém pojetí školního vzdělávání probíhají hodnotící procesy ve spolupráci s žákem, tedy s tím, koho se učební proces týká, kdo se učí pod vedením učitele posoudit výsledek i průběh svého učení a postupně ho řídit. Učit se monitorovat svoji práci je základní dovedností pro samostatné, seberegulované celoživotní učení.

Hodnocení není dnes již pouhým **prostředkem** pro **posouzení výsledků** žáka – hodnocení učení (sumativní hodnocení, v zahraničí používaný pojem Assessment of Learning), ale mění se na **hodnocení pro učení** (Assesment for Learning) (Butler, Mcmunn, 2006). Není tedy jen **prostředkem**, ale je současně i **cílem**, který pomáhá učiteli i žákovi identifikovat výsledky výkonu i procesu učení, aby byl žák schopen dalšího rozvoje. Hodnocení učitele významně doplňuje **sebehodnocení** žáka. Tento požadavek vychází z respektování osobnosti žáka a ze snahy společně hledat co nejlepší výukové i učební strategie přispívající k efektivitě učení.

Hodnocení pro učení (Assesment for Learning) bývá často zaměňováno s formativním hodnocením. Oba typy hodnocení pojí zájem o pozitivní rozvoj osobnosti žáka.

Formativní hodnocení (průběžné, korektivní, zpětnovazební, pracovní) poskytuje žákovi informace v průběhu procesu učení, kdy se jeho výkon dá ještě zlepšit. Průběžně reflektuje jeho učení a přispívá k jeho seberozvoji. Jak uvádí Starý a Laufková et al. (2016, s. 12) *je to hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka*. Užitečnou znamená, že žák bude vědět v čem je jeho práce vyhovující či méně vyhovující (kvalitativní složka – kritérium), do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka) a jak svůj výkon zlepšit.

Hodnocení pro učení (Assesment for Learning) je širším konceptem hodnocení, než je hodnocení formativní. Počítá s žákem samotným při hodnocení (viz model komplexního rozvíjecího hodnocení in Kratochvílová, 2011). Je to proces, který zahrnuje:

- a) zjišťování, co se již žák naučil a co je třeba dále rozvíjet ve vztahu ke stanovenému cíli,
- b) poskytnutí zpětné popisné vazby s využitím kritérií hodnocení s cílem zlepšit výsledky žáka,
- c) zapojení žáka do hodnocení (autonomní hodnocení),
- d) vzájemný dialog učitele a žáka.

Hodnocení pro učení (Assesment for Learning) poskytuje žákovi popisnou zpětnou vazbu během jeho učení, která vychází z mnoha zdrojů: od učitele, samotných studentů (autonomní hodnocení), spolužáků s cílem porovnávat svoji práci s nastavenými kritérii. Hodnocení a sebehodnocení ve vzájemné vazbě přispívá k **rozvoji osobnosti žáka**; směřuje ke zlepšení jeho výkonu, nikoliv k pouhé kontrole a sumarizaci výsledků. Žáci získávají další informace, které jim umožňují více monitorovat učení, i zkušenost s poskytováním popisné zpětné vazby jiným. Společné sdílení přispívá k hlubšímu porozumění tomu, jak žák naplňuje stanovené cíle.

Jak uvádí Pollard et al. (2014, s. 352), Assessment for Learning je komplexní způsob práce, který zahrnuje žáka i učitele a integruje hodnocení, učení a vyučování. Nepodporuje pouze učení, a co má být naučeno v určité době, ale soustředí se také na to, jak se učit. Představuje učební kulturu ve třídě, která pomáhá žákovi rozvíjet jeho metakognitivní dovednosti a smysl pro odpovědnost.

James at al. (2007, in Pollard et al., 2007, 353-354) pojmenoval tři hlavní principy Assessment for Learning, které jsou výsledkem výzkumu projektu Learning How to Learn:

- a) *Zexplicitnění učení*, to znamená objasňovat žákům cíle učení, podobu kvalitního výsledku, způsob jeho hodnocení, dosažené výsledky a možnosti zlepšení v dialogu mezi učitelem a žákem.
- b) *Podporování autonomie* při učení předpokládá, že žáci přebírají zodpovědnost za své učení. Klíčovým znakem je schopnost posuzovat s porozuměním svoji práci a pokrok a rozhodovat o dalším postupu při učení. Tato dovednost se utváří postupně prostřednictvím získávané zkušenosti a kvalitní zpětné vazby učitele.
- c) *Koncentrace na učení* obrací pozornost k přirozené potřebě se učit, k hodnotě učení, ke koncentraci na proces učení.

Z výsledků výzkumu je evidentní, že zahrnutí studentů do hodnocení, zvýšení zpětné popisné vazby a současné omezení sumativního hodnocení, zvyšuje významně žákovu učení. Z takové zpětné vazby profitují všichni studenti, nejvíce však ti, kteří potřebují více podpory při učení (Black & William, 1998).

Legislativní požadavky na hodnocení v České republice

Legislativní požadavky na hodnocení v současnosti vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění, vyhláška č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v aktuálním znění (vyhláška č. 243/2017) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV). Na nejdůležitější paragrafy k hodnocení žáků upozorňujeme níže v textu, je však nezbytné stále sledovat aktuální znění platné legislativy a znát školní dokumentaci, zejména školní řád a školní vzdělávací program, v nichž jsou požadavky na hodnocení žáků ve škole specifikovány. Naše legislativa nehovoří v terminologii výše uvedené, avšak za pozitivní lze považovat skutečnost, že sebehodnocení žáků je již legislativním požadavkem, že zákon zrovnoprávňuje všechny tři formy hodnocení a hodnocení žáka je realizováno ve vazbě na kritéria hodnocení, jimiž je posuzováno dosažení výstupů jednotlivých předmětů RVP.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon:

- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy (§2, odst. 1)
- školní řád obsahuje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (§30, odst. 2)
- hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů (§51, odst. 2)

Vyhláška č. 243/2017 – 48/2005;

Hodnocení žáků (§ 14):

1. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.
2. Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:
 - a) zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení,
 - b) kritéria pro hodnocení.

Informace o hodnocení žáků na vysvědčení (§ 15, 16).

1. Při použití klasifikace se chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnotí na vysvědčení stupni:
 - a) 1 - velmi dobré,
 - b) 2 - uspokojivé,
 - c) 3 - neuspokojivé.
2. Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla

zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku.

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.

3. Při použití klasifikace se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:
 - a) 1 - výborný,
 - b) 2 - chvalitebný,
 - c) 3 - dobrý,
 - d) 4 - dostatečný,
 - e) 5 - nedostatečný.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání:

Pravidla pro hodnocení žáků:

- Způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů
- Kritéria hodnocení

O způsobech hodnocení rozhoduje ředitel školy a školská rada po diskusi mezi učiteli a učiteli, rodiči a žáky. Nešetrnou klasifikací můžeme žákovi stejně ublížit jako nevhodně formulovaným textem při slovním hodnocení. Každá z forem (klasifikace, slovní) má svá pozitiva a negativa, která je třeba si uvědomit a při zvoleném způsobu hodnocení s nimi pracovat.

Pozitiva a negativa klasifikace

Tabulka 1

Pozitiva a negativa klasifikace

Hodnocení prostřednictvím známek - klasifikace	+	-
	přehlednost	strach, úzkost, stres; psychická zátěž pro některé žáky
	řadí a porovnává (přijímací řízení; minulý výkon a současný výkon)	užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré známky – morální deformace
	rychlé z hlediska času	strach z chyby, vyhledávání chyb
		chybí informovanost, povrchnost
		není objektivní
		zbytečná rivalita mezi žáky

	učení se pouze pro známky
	předmětem hodnocení jsou především fakta, vědomosti

Negativa známkování, zejména strach ze známek, který navozuje opakovaně úzkost žáka, můžeme eliminovat kombinací s hodnocením slovním či náhradou za slovní hodnocení vůbec.

Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Tabulka 2

Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Slovní hodnocení	+	-
	informativnost, důkladnost	nepřehlednost – horší orientace v textu
	individuální vztahová forma - žáky nesrovnává	časově i pracně náročné
	dialogická forma-žák partner	kultura vyjadřování
	hledá příčiny, naznačuje řešení strategie pro zlepšení	horší srovnatelnost výkonů mezi žáky
	odstraňuje strach, úzkost, stres, strach z chyby	
	podporuje sebedůvěru	
	chyba jako pozitivní jev	

Vedle výše uvedených způsobů hodnocení, existují ještě další formy (prostředky), které při hodnocení užíváme. Jejich použití souvisí s cílem našeho hodnocení a věkem žáků:

- prostředky numerické – číslice: stupnice, procenta, body,
- prostředky verbální – slova, věty,
- prostředky grafické – symboly, obrazy, grafy,
- prostředky nonverbální,
- prostředky názorné – využití různých předmětů.

Pojetí hodnocení v každé škole vychází z platných legislativních norem a tomu odpovídající školní dokumentace, z formálního kurikula a promítá se do způsobu, jakým je hodnocení realizováno.

Je třeba si uvědomit, že každý z uvedených **způsobů**, včetně jejich kombinace, je vhodný, plní-li následující **funkce hodnocení**:

Funkce **poznávací či informativní** – žák získává přehled o tom, jak vyhověl zadaným kritériím, prostřednictvím hodnocení dává učitel zpětnou vazbu žákovi o jeho vědomostech, výkonu, nedostatcích, chování atd. Má respektovat individuální možnosti žákovy výkonu a zaměřovat se

především na jeho silné stránky. Informace o výsledcích žáka jsou určeny i **rodičům**. Hodnocení poskytuje **učiteli** informaci o správnosti zvolených metod a postupů vzhledem k stanoveným cílům.

Hodnocení lze chápat jako nositele informací srozumitelných a sdělitelných pro žáka, rodiče, ale také pro učitele. Informace se týkají jak procesu učení, tak jeho obsahu a výsledku. Mají být konkrétní a vypovídat o vědomostech, dovednostech a postojích žáka, o používaných učebních strategiích a přístupu žáka k úkolům. Pomáhají učiteli promyšleně plánovat další postup učení a žákovi pomáhají porozumět cílům učení.

Funkce **korektivně – konativní** – hodnocení ukazuje žákovi, jak své výsledky zlepšit, jaké kroky zvolit pro zlepšení svého výkonu a dosažení žádoucího stavu (cíle).

Funkce **motivační** – hodnocení pobízí žáka k dalšímu učení, neodrazuje ho od svého zdokonalování se.

Hodnocení žáka má přispívat k optimálnímu průběhu učení a být významnou pobídkou k dalšímu vzdělávání. Z toho vyplývá jeho motivační funkce, která spočívá v podpoře učení. V případech, kdy se žák učí pouze pro dobré známky, jde o vnější motivaci. Pokud se žák učí pro získávání poznatků spíše než pro dobré známky, mluvíme o motivaci vnitřní.

Funkce **osobnostně-rozvojová (výchovná)** – hodnocení se má pozitivně podílet na utváření žákovy osobnosti, na rozvoji pozitivních vlastností a postojů.

Z hlediska práce učitele jsou popsány další funkce – **diagnostická, prognostická, selektivní** anebo **diferenční**. O jejich přínosu si samostatně nastudujte.

- Úkol, otázka: Zamyslete se nad způsobem, jakým jste byli hodnoceni na základní a střední škole a pojmenujte, zda a jak byly jednotlivé funkce naplněny či opomíjeny.

Typy hodnocení

Lze rozlišit různé typy hodnocení.

Hodnocení povšechné, spontánní, citové je označováno jako bezděčné, záměrné. Hodnotící výrok je obvykle formulován slovy „líbí“, „nelíbí“, opírá se o pocity hodnotitele a bývá doplňován mimikou a gesty. Reprezentuje celkový dojem z objektu nebo předmětu hodnocení.

Formalizované, cílené hodnocení se zaznamenává, uchovává, zpracovává. Je analytické, neposuzuje pouze celek, ale i dílčí vlastnosti a opírá se o kritéria hodnocení.

Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) se zakládá na tom, že měřítkem hodnocení je **sociální vztahová norma** stanovená vzhledem k určité skupině žáků. Výkon je porovnáván s výkonem ostatních žáků bez respektování různých schopností a dispozic.

Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) spočívá v tom, že je hodnocen výkon žáka ve vztahu k zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Kritéria mohou být stanovena učitelem, žáky, společně učitelem a žáky či formulována autoritativně (školou, závaznými dokumenty). Neporovnává žáky mezi sebou, ale skutečný – absolutní výkon žáka.

Hodnocení podle **individuální vztahové normy** posuzuje práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenovává, zda došlo k zlepšení žáka či nikoliv vzhledem ke stanovenému cíli. Podporuje uplatňování individualizace výuky a využívá teorie zvládacího učení (mastery learning).

Hodnocení **průběhu** se zaměřuje na hodnocení probíhající činnosti (jak se žák učí, jak řeší určitý příklad, jak postupuje po zadání práce, jak postupuje při zhotovení výrobku, jak spolupracuje ve skupině, jak řeší problém...).

Hodnocení **výsledku** se zaměřuje na výsledek činnosti (výrobek, prezentaci, domácí úkol, závěrečný produkt projektu...).

Všechny uvedené typy hodnocení se v praxi neustále kombinují s ohledem na cíle výuky.

K přetrvávajícím chybám v hodnocení náleží:

- důraz na srovnávání s ostatními
- důraz na sumativní hodnocení
- důraz na hodnocení znalostí
- absence žáků při hodnocení
- malá konkretizace hodnocení – není jasné, co vlastně žák umí

Ke zlepšení kvality hodnocení se doporučuje ve škole posílit:

- hodnocení pro učení (Assessment for Learning)
- hodnocení komplexní – průběhu i výsledků
- hodnocení kritériální
- hodnocení dle individuální vztahové normy
- hodnocení kombinující klasifikaci se slovním hodnocením nebo jen hodnocení slovního
- hodnocení systematické
- hodnocení doplněné o sebehodnocení žáka

Hodnotící jazyk

Základem formativního hodnocení a hodnocení pro učení je takové hodnocení, které žákovi poskytuje podstatné informace pro posouzení jeho výkonu (funkce poznávací-informativní). Pro naplnění této funkce nestačí věty typu: „Ty jsi šikovný.“, „To jsi udělal výborně.“, „Ty jsi vynikající čtenářka.“; „Ty jsi ale popleta.“ „To je pěkný obrázek.“... Jde o sdělení, která využívají posuzující jazyk, jímž hodnotíme žáka jako osobu, jeho vlastnosti (často se jedná o přídavná jména). V tomto případě hovoříme o nálepkujícím hodnocení, které zcela popírá poznávací-informační funkci a funkci korektivně-konativní. Takovéto hodnocení je povrchní, obecné a funguje jako prostředek vnější motivace v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Působí nezdravě na sebepojetí žáka. Je-li žák chválen, vytváří si o sobě pozitivní obraz založený na obecných frázích, nepodložený konkrétními výsledky; je-li hodnocen negativně, postupně se s tímto negativním obrazem začíná ztotožňovat a přestává věřit ve své schopnosti, v dobré výsledky v možnou změnu. „Vše je stejně k ničemu, já to nedokážu.“ (sebenaplňující předpověď).

Z tohoto důvodu upřednostňujeme při hodnocení **jazyk popisný**, jímž popisujeme konkrétní činnost, výsledek, chování žáka, čímž žákovi poskytujeme dostatečné informace. Zaměříme-li se především na pozitiva žákova výkonu, posilujeme také **motivační funkci hodnocení**. K tomu užíváme často příslovce a slovesa (viz příklad):

Umiš číst s porozuměním, umíš v textu najít důležité informace. Čti stále více, v knihách najdeš spoustu zajímavých věcí, díky kterým se leccos naučíš (Ukázka popisného jazyka ze slovního hodnocení psaného pro žákyni 4. ročníku).

Kritéria hodnocení

Ve vyhlášce č. 48/2005 ve znění pozdějších předpisů (viz výše) jsou pojmenovány požadavky na hodnocení, které (kromě jiného) má být **jednoznačné, srozumitelné a srovnatelné** s předem stanovenými **kritérii**. O povinnosti formulovat kritéria hodnocení hovoří také RVP ZV.

Kritérium je popis jisté složky práce či toho znaku (vlastnosti), jejichž kvalitu sledujeme. Kritérium je „název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty“ (Slavík, 1999).

Kritéria můžeme seskupovat do skupin a vytvářet tím sadu kritérií pro určitou činnost, dovednost, kompetenci. Kritéria pomohou konkretizovat výkon žáka, jeho výsledky.

Kritéria lze definovat **pro klíčové kompetence; očekávané výstupy** předmětů školního vzdělávacího programu; **produkt** – výsledek činnosti; **proces**, v němž dochází k tvorbě produktu; **metody** a postupy učení.

Vždy to závisí na věku žáků, jejich vyspělosti, zkušenostech a zkušenosti učitele. Vždy by však měla platit zásada, že kritéria jsou žákům známa před jejich hodnocením.

Příklad sady kritérií pro produkt – plakát projektu „Co když máme doma zvíře?“:

1. Podstatné informace
 - a) Jak to zvíře vypadá?
 - b) Čím se živí?
 - c) Kde bydlí?
 - d) Co potřebuje k životu – jaké podmínky?
 - e) Jak o něj pečovat?
2. Přehlednost – dobře se na něm orientujeme
3. Čitelnost textu
 - a) písmo je úhledné
 - b) písmo je dostatečně velké – aspoň tři centimetry
4. Názornost – text je doplněn obrázky z tisku, vlastními ilustracemi, příhodami ze skutečného života.

Pokud žák splní všechna uvedená kritéria v dané sadě, dosáhl nejvyšší míry kvality (může být hodnocen maximem počtu bodů, známkou 1, symbolem, slovy apod.). Ne všichni žáci však této kvality dosáhnou. V tomto okamžiku kritéria slouží k postihnutí toho, co již žák zvládl a pojmenování toho, co by žák mohl zlepšit – propojení všech funkcí hodnocení.

Pro různou míru kvality – dosažený stupeň kvality v naplnění kritéria používáme **indikátory**. Indikátor tedy vyjadřuje **různou hodnotu kvality** daného **kritéria**.

Příklad kritérií s indikátory pro plakát projektu „Co když máme doma zvíře?“

Tabulka 3

Příklad kritérií s indikátory

Kritéria	Indikátor kvality úroveň nejvyšší (1)	Indikátor kvality úroveň střední (2)	Indikátor kvality úroveň nejnižší (3)
Podstatné informace: popis, strava, bydlení, podmínky, péče	Plakát obsahuje všechny uvedené podstatné informace	Plakát neobsahuje všechny podstatné informace – chybí maximálně dvě; nebo obsahuje částečně detaily	Chybí více jak dvě podstatné informace, popřípadě jsou popsány spíše detaily
Přehlednost	Na plakátě se snadno a rychle orientujeme	Máme problém s najitím některých informací	Na plakátě se obtížně orientujeme
Čitelnost: úhlednost a velikost písma	Text je čitelný a dobře viditelný pro všechny	Text je místy nečitelný (škrtnání, prepisy, nesprávný tvar písmen)	Text je hodně poškrtnutý, neupravený, písmo je malé – neviditelné pro všechny
Názornost: obrázky, ilustrace, příběhy ze života	Text doplňují vhodné obrázky, ilustrace a příběhy, plakát působí vyváženě	Plakát působí částečně nevyváženě, obrázky, ilustrace a příběhy nedoplňují vhodně texty	Text doplňuje příliš mnoho nebo málo obrázků a příběhů, plakát působí zcela nevyváženě

Proč formulovat kritéria?

- Pomáhají učitel i žákům poznat celek a jeho dílčí elementy a vztahy mezi nimi, čímž si uvědomují obsah či proces, který mají žáci zvládnout.
- Pomáhají učitel i žákům zhodnotit výkon (s využitím různých prostředků – číslice, stupně, body, slova i různých způsobů hodnocení...).
- Pomáhají hledat pozitiva v žakově výkonu a zcela nenásilně upozorňují na zlepšení výkonu.
- Podporují všechny funkce hodnocení.
- Vtahují osobnost žáka do procesu hodnocení, směřují ho k autoregulaci učení a vedou ho k odpovědnosti za své výsledky.
- Poskytují žákovi oporu pro sebehodnocení.

Jak postupovat, aby se učitel vyhnul rizikům spjatým se zvoleným způsobem hodnocení?

Doporučuje se:

- Formativní využití známkování – známku používejte ve většině případů pro vyjádření dosaženého výsledku žáka jako informaci pro žáka (nikoliv záznam do svého „notesu“ nebo „žakovské knížky“).
- Slovní hodnocení používejte průběžně v procesu učení jako formativní, opírejte se přitom o popisný jazyk; buďte vzorem v použití vhodného jazyka pro žáky.
- Známkování i slovní hodnocení proveďte podle kritérií (známky vztahujeme ke kritériím a nezdůrazňujeme srovnávání žáků mezi sebou) – toto hodnocení je informativnější, umožňuje vyzdvihnout položky, ve kterých žák dosáhl úspěchu, přestože v jiných položkách se mu dařilo méně.

- Zaměřte se vždy nejprve na to, co žák umí; posuďte motivační funkci následujících vět: a) „Dnes jsi zvládl napsat správně y již v patnácti vyjmenovaných slovech a v pěti jsi zatím udělal chybu.“ b) „Ve vyjmenovaných slovech máš pět chyb.“
- Využívejte při známkování individuální vztahové normy; přihlížejte vždy k aktuálním podmínkám, ve kterých se hodnocení známkou má uplatnit, zejména vzhledem k osobní situaci žáka.
- Spojte hodnocení se sebehodnocením žáka.
- Vedte si průběžné záznamy o výsledcích žáků (záznamník, kartotéka, lístečky se záznamy...); zaznamenané texty vám pomohou při konkretizování výsledků žáka.

Sebehodnocení

Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě jeho vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.

Sebehodnocení (stejně jako učitelovo hodnocení) je **prostředkem**, ale i **cílem** výuky. Společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na sebeobraz žáka, na utváření jeho sebepojetí a zdravého sebevědomí. Je to dovednost, kterou je třeba postupně u žáka vypěstovat. Nelze předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám. Naší povinností je vytvořit pro sebehodnocení:

- **vhodné podmínky** – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost
- **prostor** – časový
- vhodné **nástroje** – kritéria, indikátory – ukazatele úspěchu, kvality, kombinování prostředků a forem hodnocení.

To vše předpokládá, že učitel musí být o významu sebehodnocení přesvědčen a svůj pozitivní postoj k němu přenášet i na své okolí – žáky a rodiče. Ne všichni rodiče vnímají jako pozitivní, že žák se sám hodnotí. Ne všichni rodiče přijímají, když žákovo sebehodnocení „opravuje“ či doplňuje učitel.

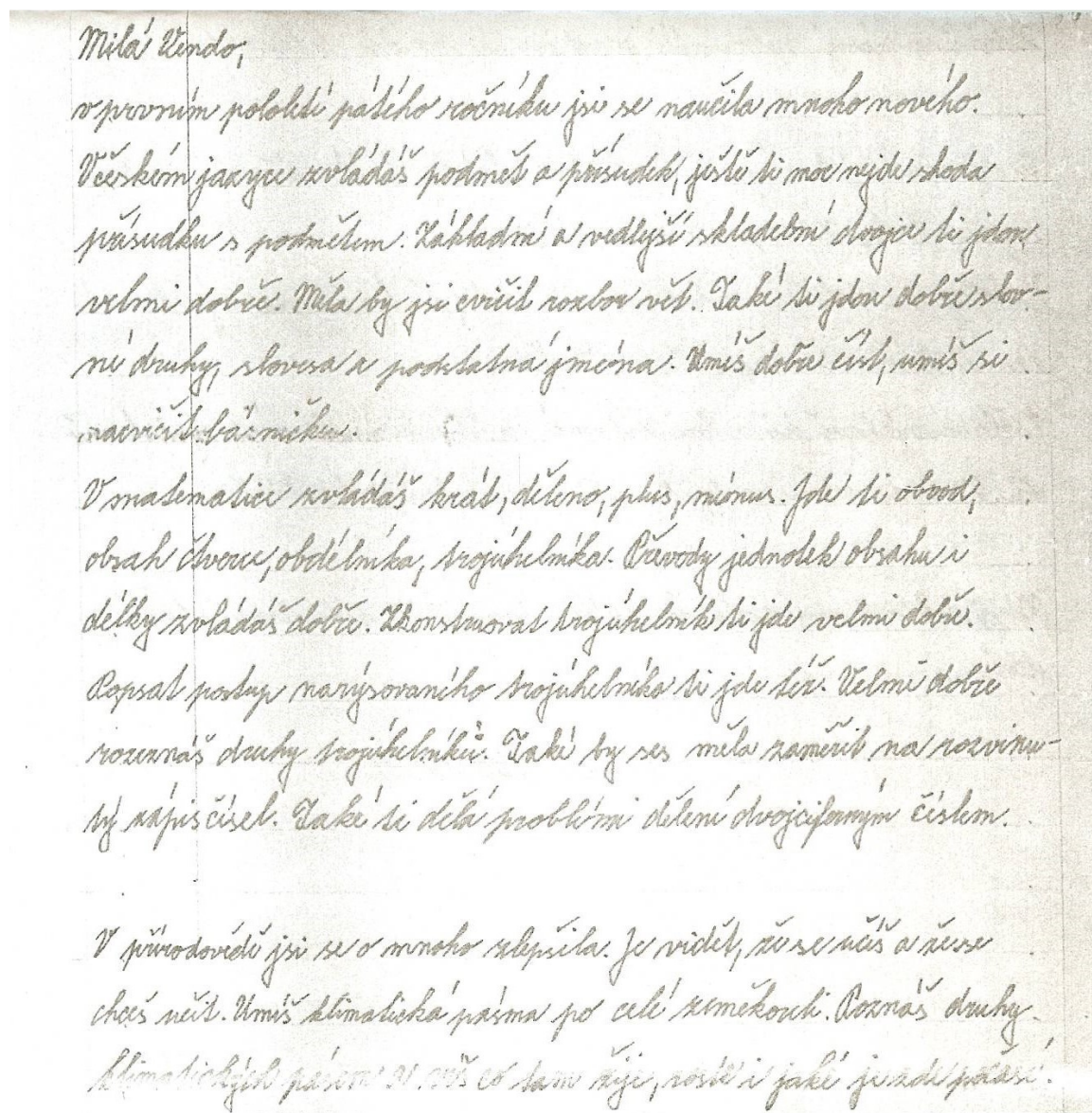
Sebehodnocení žáka je dokonce i **legislativně** „ukotveno“ v textu vyhláška č. 454/2006, jímž je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků. Znamená to, že sebehodnocení žáka již nemůže být nahodilá činnost, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, mají-li čas, ale musí jít o zcela plánovanou a systematickou činnost, která je běžnou součástí výuky. K takovému sebehodnocení je třeba vytvořit vhodné podmínky a vycházet ze znalosti svého prostředí, což znamená:

- postupné utváření atmosféry spolupráce obecně (mezi žáky a učitelem, ale i mezi učitelem a rodiči)
- učitelovo důsledné sdělování cílů společných činností a aktivit, a to jednoduchou a srozumitelnou formou
- kvalitní hodnocení používané učitelem, opírající se o popisný jazyk, který slouží jako model žákům i rodičům
- na základě předchozího se společně pokoušet formulovat kritéria (podle věkové kategorie)
- vést žáky k pokusům o sebehodnocení v souladu se společně vytvořenými kritérii
- postupné dovádění žáků k individualizaci sebehodnocení, k precizaci a větší výstižnosti formulací, a to za stálé péče popř. i pomoci učitele
- vedení žáků k chápání, že hodnocení druhého i sebe sama vede ke snazšímu pochopení chyb a omylů a k usnadnění opravy či nápravy

- průběžné vedení žáků k tomu, že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu
- vedení dětí ke kritickému myšlení, k výchově a prohlubování svébytnosti osobnosti – sebedůvěry a zdravého sebevědomí.

Naučit děti „objektivnímu“ sebehodnocení tedy vyžaduje mnoho času a posloupnost činností, jimiž se žáci této dovednosti učí. Provádí se nejen ústně, ale i v písemné podobě. Je na učiteli, jaké písemné nástroje zvolí, např. sebehodnotící listy pro určité činnosti, které se zakládají do portfolia, sebehodnotící knížky.

Ukázka sebehodnocení žákyně 5. ročníku, které si psala sama.



Obrázek 1. Ukázka sebehodnocení žákyně.

Z výše uvedených ukázek je zřejmé, že do procesu sebehodnocení není zapojen jen žák, ale i učitel a rodiče:

Žák:

- popisným jazykem vyjadřuje „jak se vidím já“
- má příležitost si uvědomit, „co mohu dělat pro zkvalitnění své práce“
- může vést s učitelem i rodiči diskusi o tom, jaké postupy zvolit pro svůj další rozvoj.

Učitel:

- posuzuje schopnost žáka posoudit sám sebe
- získává zpětnou vazbu z pohledu žáka (kde žák cítí nejistotu, nedostatky)
- volí postupy pro rozvoj osobnosti žáka i rozvoj jeho sebehodnocení.

Rodiče:

- posuzují schopnost žáka posoudit sám sebe
- získávají příležitost k rozhovoru s dítětem o jeho úspěších ve škole
- mohou dítěti pomoci s motivací i plánováním jeho učení a podporovat tak jeho zdravé sebepojetí.

Význam sebehodnocení narůstá, chceme-li přenést na žáka částečně zodpovědnost za jeho učení. Sebehodnotící procesy však musí být kompatibilní s hodnocením učitele a dohromady musí vytvářet celek směřující k hodnocení pro učení.

Shrnutí – aneb co můžeme dělat pro zkvalitnění hodnocení?

- Hodnotit pouze to, co jsme žáky učili.
- Posílit formativní hodnocení.
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů.
- Očekávané výkony žáků vymezit jako výukové cíle – jasně a srozumitelně formulované, seznamovat s nimi žáky.
- Více přizpůsobovat postup výuky potřebám jednotlivců.
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení.
- Používat různé způsoby a prostředky hodnotících činností.
- Hodnotit efektivně – kvantita neznamená kvalitu.
- Hodnotit vyváženě, ve struktuře odpovídající struktuře cílů a obsahu výuky.

Současně by mělo platit:

- Žák ví, co se má naučit a proč se to učí – smysluplnost učení.
- Ví, co bude dělat proto, aby se něco naučil.
- Ví, jak bude prokazovat, co se naučil.
- Ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Může hodnotit vlastní pokrok a výsledek své práce.

Téma 11. Analýza, reflexe a hodnocení kvality výuky

Úvod

Obsah učiva v kapitole:

Učitelská intuice jako hlavní problém profese
Analýza výuky
Hospitace jako nástroj profesního rozvoje
Hospitační metodika AAA

Klíčová slova: analýza výuky, reflexe výuky, hodnocení výuky, hospitace

V tomto modulu budeme usilovat o to, abychom porozuměli věcné podstatě, cílům a přínosům didaktiky jako vědní disciplíny. Po absolvování modulu dokážete:

- a) zdůvodnit, proč by měl učitel vědomě analyzovat výuku,
- b) posoudit, proč bývá učitelská intuice pojmána jako hlavní problém profese,
- c) vymezit a charakterizovat jednotlivé fáze hospitace,
- d) aplikovat hospitační metodiku AAA pro analýzu vybraných výukových situací,
- e) navrhnout alterace vybraných výukových situací.

Rozšiřující literatura k tématu

- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. (s. 179-216). Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/818>
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. (s. 389-396)
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: MUNI Press.

Učitelská intuice: hlavní problém profese?

Zatímco tvorba a strukturování obsahu výuky je v centru uvědomělé pozornosti učitele, analýza (interpretace) výuky často probíhá neuvědoměle a přímo v akci. Ačkoliv je analýza výuky klíčovou součástí profesních činností učitelů, je zpravidla záležitostí **učitelské intuice**. Potíže se objevují, pokud mají zdůvodnit – před rodiči a stále častěji také před žáky – proč použili právě určitý postup, příp. proč v určité situaci reagovali tak či onak. Učitelská intuice, často správná, se tak stává zdrojem poznávací nejistoty.

Důsledky:

- Učitelé mnohdy nedisponují znalostmi (pojmy), prostřednictvím kterých by byli schopni svá rozhodnutí zdůvodnit.
- Střídmá komunikace mezi učiteli o problémech spojených s výukou.
- Oslabená profesionální komunikace ve vztahu k praxi výuky podvazuje tvorbu pedagogické teorie.

Z výše uvedeného pramení poměrně vysoký sklon učitelů k rutinizaci aktivit – tendenci k opakovanému, navyklému a důvěrně známému jednání, které se v minulosti ukázalo nebo jevílo jako úspěšné.

V seminářích se studenty často řešíme didaktické situace spočívající v tom, že a) udělali chybu, b) nevěděli, jak nějakou didaktickou situaci bezprostředně řešit, c) žák je vykolejil a museli ihned reagovat, d) měli věcnou neznalost a potřebovali to ustát. Doporučujeme v této souvislosti studium kapitoly 7.2 v knize Kvalita (ve) vzdělávání (Janík et al., 2013). Názvy podkapitol hovoří za vše. Vyučování jako komplexní praktická činnost. Učitelská intuice a improvizace. Role teorie v učitelově jednání.

- Úkol, otázka: Patrně každý se někdy setkal s učitelem, jehož výuka většinou byla vysoce rutinní až stereotypní. Na konkrétním příkladu popište, v čem může spočívat rutinizace výukových aktivit.

Proč analyzovat výuku? Je to potřeba?

Analýza výuky většinou probíhá neuvědoměle. Učitelé v praxi zpravidla nevnímají přínosnost uvědomělého a zacíleného analyzování výuky, nevěnují pozornost zdůvodňování svých profesních rozhodnutí, neboť ze strany žáků (a často ani rodičů) není poptávka po zdůvodňování určitého jednání ve výuce. Nevytváří se tedy ani poptávka po analýze. Problém však nastává v situaci, dojde-li k tlaku na změny. Tlak na změny může u učitelů vyvolat kurikulární reforma, návštěva inspekce, ředitel, případně rodiče. Prostředkem poskytujícím příležitost k analýze výuky jsou zejména hospitace.

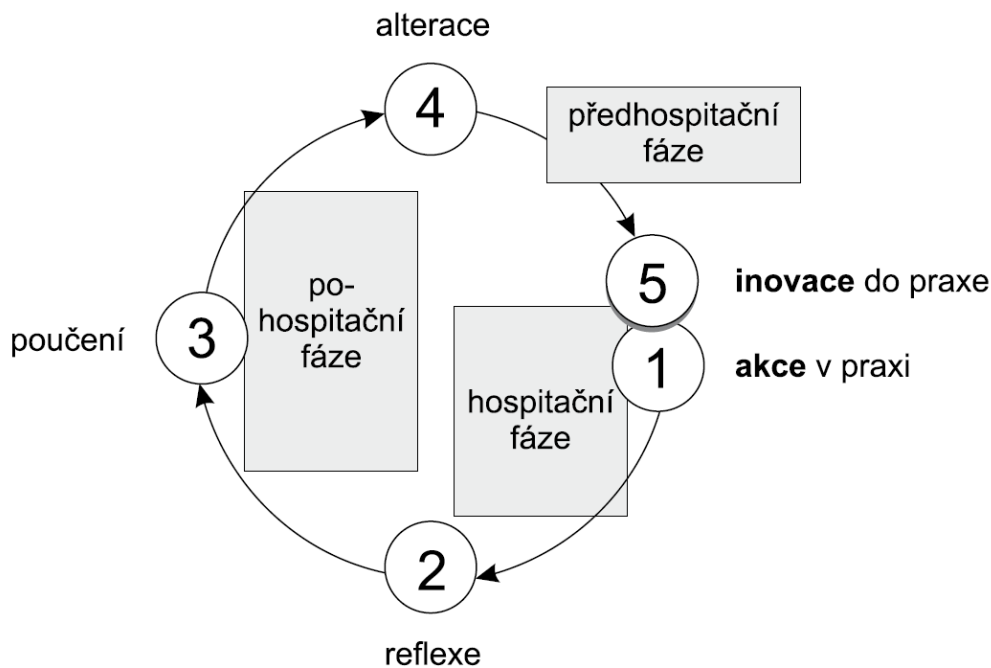
Hospitace jako nástroj profesního rozvoje

Hospitaci je možné definovat jako návštěvu ve třídě spojenou s následným rozbohem. Její funkce je **zpětnovazební a kontrolní**. Z toho vyplývá, že ne každá hospitace nutně musí probíhat v přátelském duchu a ne každá hospitace musí být nutně „rozdávající“. V této kapitole se budeme zabývat pouze hospitacemi, které probíhají v přátelském duchu a zároveň jsou „rozdávající“. Rozdávající hospitace probíhá pouze za splnění určitých podmínek:

- dochází k odborné komunikaci o kvalitách výuky,
- dochází k poučení ze zpětné vazby (reflexe),
- dochází ke zprostředkování plodného kontaktu mezi pedagogickou teorií a praxí.

Jednotlivé **fáze hospitace** jsou znázorněny na obrázku. Podrobněji je můžeme rozepsat do těchto bodů:

- konkrétní zkušenost prostřednictvím akce,
- reflexe v akci a její propojení s reflexí po akci,
- abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci,
- návrh alterace ve snaze o zlepšení – diskuse k alteracím,
- opětovný vstup do práce spojený s inovací dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci.



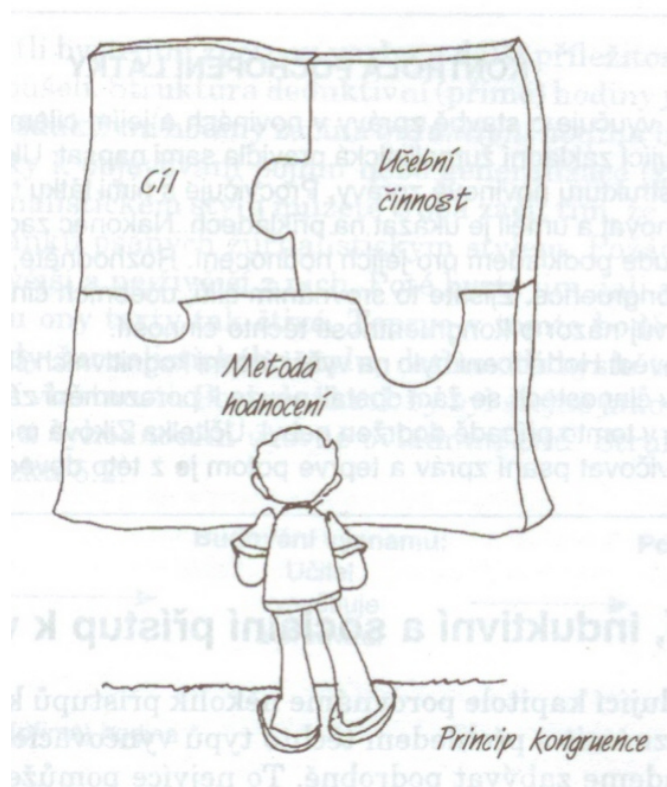
Obrázek 1. Fáze hospitace.

- Úkol, otázka: Stručně popište atmosféru, ve které by se měl dle vašeho názoru odehrávat rozhovor po hospitaci.

Jak přivádět k řeči intuici?

V centru pozornosti hospitací stojí otázka kvality výuky. To odkazuje k požadavku, aby učitel sledoval a zpětně vyhodnocoval průběh a výsledky vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí porozumět, aby ji výhledově mohl zlepšovat. Při hospitaci i v průběhu pohospitačního rozboru je hodnocena učitelova tvořivá práce s obsahem. Vše by mělo být pod zorným úhlem požadavků na **cíle**, kterých má žák při

svém učení ve výuce dosáhnout. Ideálem je dosáhnout stavu, kdy je možné ve výuce pozorovat vzájemný vztah (kongruenci) mezi **cíli, vzdělávacím obsahem a hodnocením žáků** (viz obrázek).



Obrázek 2. Kongruence mezi cílem, obsahem a hodnocením (Pasch et al., 1998).

Hospitační metodika AAA

Tabulka 1

Úryvek z hospitačního záznamu s návrhem alternací (založeno na spolupráci s týmem ZŠ)

Čas	Průběh výuky - úvod	Poznámky hospitujícího	Hodnocení, alterace
10:23	<p>Hodnocení pravdivosti tvrzení</p> <ul style="list-style-type: none"> Žáci mají položené hlavy na lavicích, učitelka říká věty, které jsou buď pravdivé, nebo nepravdivé. Žáci v případě nepravdivého tvrzení zvednou hlavu. <p>U: Já tvrdím, že ...</p> <ul style="list-style-type: none"> duben je zimní měsíc (ozývá se - není); únor je nejdelší měsíc v roce (žáci se smějí); největší vtipálek ve třídě je Šimon (žáci nezvedají hlavy a přitakávají - U: Je to tak, shodli jsme se.); Karel Čapek je spisovatel (žáci nereagují, nebo říkají dobře); Jiří Žáček je básník (žáci opět nereagují, tzn. souhlasí). 	<p>Zřejmě jde o zažitou, častěji opakovanou metodu.</p> <p>Odhadovaný přínos metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> Podpora pozornosti - žáci se učí naslouchat. Výcvik v porozumění slyšenému. Zaměření pozornosti žáků na logický problém: rozhodování o pravdivosti tvrzení. <p>Připomínka:</p> <ul style="list-style-type: none"> Davové odpovídání nepřináší dostatečnou zpětnou vazbu pro učitele, není dost dobře znát, kdo odpoví špatně a proč. 	<p>Podnětná část hodiny</p> <p>Alterace:</p> <ul style="list-style-type: none"> Místo zvedání hlav hlasovat přes interaktivní tabuli - tím je možné získat rychlý přehled o správných a nesprávných reakcích a dále s nimi pracovat. Ptát se na špatné odpovědi a pracovat s případnými chybami

Dle Janíka a kol. (2013, s. 184) se pedagogické hospitace věnují složitým situacím, které se poměrně rychle mění. Přesto se v nich učitel musí vyznat a do potřebné míry směřovat k zamýšleným cílům. Výukové situace se zpravidla vyznačují vysokou mírou nepravdivosti a nepřehlednosti.

Jako nástroj k reflexi výukových situací slouží **hospitační metodika AAA**:

- Anotace dané situace zahrnuje její kontext v rámci vyučovací hodiny
- Následná analýza je zaměřena na určitý aspekt situace (její strukturu, průběh, didaktické provedení apod.), která v sobě zahrnuje potenciál ke změně.
- V závěru je navržena a následně přezkoumána alterace. Alterací rozumíme hypotetickou změnu k lepšímu. Jedná se o nalezení přístupu, který bude spíše lepší než horší, bude spíše racionální než iracionální, spíše inteligentní než hloupý.

Příklad aplikace metodiky AAA uvádíme v tabulce.

Další zdařilé příklady aplikace metodiky AAA jsou k dispozici na webových stránkách časopisu Komenský: <http://www.ped.muni.cz/komensky/index.php/didactica-viva>

- Úkol, otázka: Vyberte si některou z modelových analýz výukových situací publikovaných v časopisu Komenský a navrhnete vlastní alteraci.

Analýzu výukových situací s využitím hospitační metodiky AAA můžete procvičovat s využitím videozáznamů školní výuky dostupných zde:

<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>

Shrnutí

Zatímco tvorba a strukturování obsahu výuky je v centru uvědomělé pozornosti učitele, analýza (interpretace) výuky často probíhá neuvědoměle a přímo v akci. Mnozí učitelé prokazují výborné schopnosti improvizovat, intuitivně realizovat výuku a operativně řešit související problémy.

Potíže se objevují, pokud mají učitelé zdůvodnit, proč použili právě určitý postup, příp. proč v určité situaci reagovali tak či onak.

Hospitaci je možné definovat jako návštěvu ve třídě spojenou s následným rozbořem. Rozvíjející hospitace probíhá pouze za splnění určitých podmínek: dochází k odborné komunikaci o kvalitách výuky, dochází k poučení ze zpětné vazby (reflexe), dochází ke zprostředkování plodného kontaktu mezi pedagogickou teorií a praxí. Jako nástroj k uchopení výukových situací slouží hospitační metodika AAA (anotace, analýza, alterace).

Ideálem je dosáhnout stavu, kdy je možné ve výuce pozorovat vzájemný vztah (kongruenci) mezi cíli, vzdělávacím obsahem a hodnocením žáků.