# Učební úlohy – základ učitelského povolání

## Tereza **Češková**

Učební úloha je „**každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle**“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 325). Nejčastěji má podobu otázky, za učební úlohu ale můžeme považovat i jakýkoliv pokyn, který směřuje k učení. Podle Seela (1981, s. 7–8) zahrnuje úloha „věcné vztahy či objekty, které učitel vybírá na základě specifických cílů s ohledem na požadované učební procesy a předkládá je žákům v časoprostorově vymezených učebních situacích“. Slavík, Dytrtová a Fulková (2010, s. 31) shrnují, že učební úloha mj. zakládá edukativní situaci a podmiňuje její formu, organizaci a průběh. Je tedy patrné, že učební úlohy nelze ve výuce chápat jako soubor izolovaných jevů a **je třeba dbát nejen na jejich vhodné zadání, ale i na průběh řešení**.

Zadání učební úlohy se musí odvíjet od cíle. „Cílem školního vzdělávání rozumíme zamýšlený a očekávaný výsledek výchovně-vzdělávací práce, k němuž učitel v součinnosti s žáky směřuje“ (Nelešovská & Spáčilová, 2005, s. 43). **Nejdřív si tedy musíme uvědomit, co chceme žáky naučit, k čemu je přivést, až pak hledáme způsoby a prostředky**.Pak je naše snažení efektivnější. Cíle musí vycházet z kurikula, musí být jednoznačné, konzistentní (z nižších lze vyvodit vyšší a naopak), přiměřené a kontrolovatelné. **Učitel by tedy měl být schopen v nějakém okamžiku říct, zda bylo cíle dosaženo, či ne**.

Příklad: Úloha *Kolik musíte mít měsíční příjem v Kazachstánu?* není určitě jednoznačná, protože nevíme, na čí příjem se autor ptá, na co ten měsíční příjem slouží, nevíme, zda míní průměrný měsíční příjem či minimální atd.

Příklad: Úloha *Je to velká země?* je z hlediska cíle bezcenná. Odpověď je ANO x NE, stačí si tedy tipnout, zda učitel chce slyšet ano, či ne. Nevíme navíc, co znamená „velká“.

Pozor, často se pletou cíle hodiny a cíle úloh – úlohy jsou prostředky pro dosahování cílů hodiny.

Příklad: Cílem hodiny je, aby *žáci vysvětlili zákonitosti spojené s teplotou vzduchu*. Úlohy by k tomuto cíli hodiny měly směřovat, takže jejich cílem bude, aby *žák odvodil vztah mezi teplotou vzduchu a nadmořskou výškou, vzdáleností od moře* atd. Tímto rozborem na cíle si uvědomíme, co vlastně chceme žáky naučit a na co je potřeba se soustředit. Pak až můžeme vymýšlet, jak to v praxi provést – v tomto případě jak zadat úlohu, aby žáci sami pomoci ní odvodili vztah mezi teplotou a...

Příklad: Cílem hodiny je, aby *žáci popsali rozdíly mezi životem lidí v ČR a v Kazachstánu*. Budeme po nich tedy chtít, aby *identifikovali rozdíly definované především polohou a rozlohou, ze kterých vyplývají i další specifické životní podmínky* atp. Při promýšlení, jak cílů dosáhnout, narazíme náhodou na rozhovor s fotbalistou působícím v kazašské lize. I když nám pomůže dosáhnout jen na některé z cílů, rozhodneme se jej využít, vždyť je v něm spousta geografie, a ostatních cílů dosáhneme s pomocí atlasu apod. Úlohy, které připravujeme, musí souviset s článkem, to znamená, že článek musí poskytnout minimálně vodítko nebo podstatnou informaci k řešení (odpověď např. na otázku *Dochází k rozvoji/výstavbě i ve zbytku země?* budeme obtížně hledat nejen v článku). Zároveň úlohy nesmí být nahodilé – čeho bychom kupř. dosáhli řešením úlohy: *Porovnejte dálnici D1 s dálnicí v Kazachstánu.* Co by se žáci ohledně odpovědi dočetli, nakolik to lze zobecnit a jak je to relevantní pro cíl hodiny?

Od cíle úlohy se odvíjí i její kognitivní náročnost čili „**jaké typy učebních úloh žákům ve škole učitel zadává, takové typy žákovských přístupů k učení u nich buduje**“ (Ramsden, 1984, in Mareš, 2013, s. 366). Klade-li učitel otázky na reprodukci faktů, je nasnadě, že žáci zapojí pouze kognitivní procesy na nejnižší úrovni. A naopak, pokládá-li učitel úlohy vyšší kognitivní náročnosti, např. problémově orientované, nestačí žákům pro jejich vyřešení pouze jednoduché myšlenkové operace a jsou tak nuceni zapojit mnohem složitější kognitivní procesy. Existuje několik taxonomií, jež nám mohou pomoci zhodnotit náročnost úloh, resp. jejich cílů. Nejpoužívanější je Bloomova taxonomie kognitivních cílů – viz např. následující tabulka.

Tabulka 1

Taxonomie kognitivních cílů (Bloom, 1956), rev. Andersonem a Krathwohlem (2001)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| CÍLOVÁ KATEGORIE (úroveň osvojení) | TYPICKÁ SLOVESA k vymezování cílů | POPIS činnosti |
| 1. ZAPAMATOVAT – termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace | definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat, spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit | Žák reprodukuje znalosti. |
| 2. ROZUMĚT – překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení) | vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určit, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říci vlastními slovy, vybrat, přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit | Žák vlastními slovy nebo jinými prostředky vyjádří dříve naučené obsahy. |
| 3. APLIKOVAT – použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích) | aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat | Žák použije dříve naučené v nové situaci. |
| 4. ANALYZOVAT – rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky | analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, seřadit dle logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kategorizovat, diskutovat, klasifikovat, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat | Žák rozdělí složitější jev na části, popř. vysvětlí, jak je něco uspořádáno a proč. |
| 5. HODNOTIT – posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne. | kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit | Žák posoudí hodnotu a zdůvodní své stanovisko. |
| 6. TVOŘIT – složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku | upravit, organizovat, formulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, třídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout | Žák skládá nové uspořádáním (pojmů a principů). |

Za úlohy vyšší kognitivní náročnosti považujeme úlohy směřující na *aplikaci*, *analyzování*, *hodnocení* a *tvoření* a takové, které se ptají po procedurálních a kontextuálních znalostech (srov. Knecht, 2014). Je třeba upozornit, že neplatí přímá úměra čím více úloh vyšší kognitivní náročnosti, tím lépe. Výzkumně potvrzené **optimální zastoupení úloh vyšší kognitivní náročnosti mezi úlohami ostatními je 25−30 %** (srov. Gall et al., 1978; Mullis et al., 2009).

A jak již bylo řečeno, nezáleží pouze na zadání, ale také na způsobu realizace (tedy na čase, který žákům poskytneme na přemýšlení, na tom, jak radíme a zda jim vše neprozradíme, na tom, zda dáváme prostor pro zdůvodňování, vysvětlování i protiargumenty apod.).

Některé další postřehy k formulací úloh:

* Časté chyby jsou v tom, že jsou úlohy zadány nepřesně, neptají se na to, co chceme, aby žáci díky úloze zjistili nebo se naučili. Kam např. míří autor otázkou *Kde se soustřeďuje nejvíce obyvatel?* Odpovědí může být ve městě, na zastávce, v jižní části... To stejné představuje otázka *Jaký vývoj probíhá v hlavním městě Astaně a jak jsou na tom ostatní města?* Tato otázka ukazuje i další častou chybu – že jde ve skutečnosti o dvojotázku, která tudíž vyžaduje dvě části odpovědi (a to je značně matoucí).

Úlohy musí být tedy buď přesněji zadané, nebo naopak otevřené, ale pak je potřeba pracovat s tím, že je možných více odpovědí. To umožňuje např. tato otázka: *Ukrajina i Kazachstán mají silného souseda. V čem mohlo tyto regiony Rusko ovlivnit?* Odpovědi je třeba vždy shrnout a usadit do kontextu.

* Nesmíme zapomínat sledovat cíl hodiny, ne jen to, zda žáci porozuměli textu. Např. otázka *Co přimělo hráče z Ukrajiny k přechodu do Kazachstánu?* je dobrým výchozím bodem, ale z hlediska cíle hodiny neobstojí sama o sobě bez další návaznosti.
* Úloha musí dávat smysl. Na co se ptá např. autor této „otázky“? *Fotbalisté jsou mnohem lépe placeni než v ČR, ale v zemi je staré ubytování, vybavení, lidé létají ve čtyřicet let starých letadlech?*
* Úloha by měla být gramaticky správně. Podívejte se, kolik z Vašich otázek nemá na konci otazník nebo obsahuje jinou gramatickou chybu.
* Úloha by neměla být formulována návodně – kupř. zadání úlohy *Mají přistěhovalci stejné podmínky na bydlení jako domorodci? Pokud ne, vysvětli rozdíly a důvody*. implicitně prozrazuje, že přistěhovalci nemají stejné podmínky. Pak se ale na to nemusíme ptát.

Literatura

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay.

Gall, M. D., Ward, B. A., Berliner, D. C., Cahen, L. S., Winne, P. H., Elashoff, J. D., & Stanton, G. C. (1978). Effects of questioning techniques and recitation on student learning. *American Educational Research Journal, 15*(2), 175−199.

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

Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Masarykova univerzita

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: The af fective domain*. New York: David McKay.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O’Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

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

Ramsden, P. (1984). The Context of Learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (s. 124–143). Scottish Academic Press.

Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Simpson, B. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. Illinois Journal of Home Economics, 10*(4), 110–144.

Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika, 60*(3–4), 223–241.

Další zdroje:

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V…. & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica, 16*(1), 9–46.