

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 určité 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 rozbořením 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 promyšlení, 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 bude**“ (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, třídít, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout	Žák skládá nové uspořádáním (pojmu 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 formulaci 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?* Odpovědi 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 affective 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., Dyrtrtová, 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.