



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity Brno

**Podpůrný studijní materiál ,
určený studentkám a studentům učitelství na PřF MU, přihlášeným ke státní závěrečné
zkoušce ze společného pedagogicko-psychologického základu v roce 2012,
zpracoval I PhDr. Jaromír Hališka-**

Milé kolegyně, páni kolegové,

na základě naší dohody na semináři k přípravě na státní závěrečnou zkoušku z vybraných pedagogických a psychologických disciplin (24.4.2012), zasílám Vám touto cestou **„Podpůrný studijní materiál“**, který by Vám, **spolu se studiem vybrané doporučené literatury v– hlavním zdrojem vědeckých poznatků** (viz níže seznam, a přehled témat na <http://www.sci.muni.cz/php/akreditace/SZZPPM/>) měl pomoci zefektivnit Vaši studijní přípravu na zkoušku.

Obsah tohoto písemného materiálu pochopitelně nevyčerpává veškerou problematiku vztahující se k nesmírně složité a odpovědné práci vyučujících. Mnohé poznatky, zkušenosti, rady, doporučení mé i jiných odborníků, s nimiž se ztotožňuji a které zde publikuji buď v modifikované podobě či autenticky (viz ke studiu doporučená literatura), Vám však dávám touto cestou k dispozici nejen pro zkoušku, ale i pro Váš snad budoucí kantorský život. Pokusil jsem se to tak napsat-Třeba Vám budou někdy užitečné. Přeji všem úspěch.

Jaromír Hališka

Celý obsah tohoto textu se vztahuje na osoby obou pohlaví, tedy na učitele a učitelky, středoškolské profesory a profesorky, žáky a žákyně, studenty a studentky.

Vzhled stránky:

Nahoře: 1,2 dole: 1,26

Vlevo : 1,4 vpravo: 1,4

U hřbetu: 1,4 umístění u hřbetu: vlevo

Základní studijní literatura

- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha, Portál 2001
Filová, H. et al.: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky, Brno, MU 2004
Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál 2003
Hališka, J.: K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ, Praha, NIDV 2007
Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika, Praha, Portál 2002
Kohoutek, R.: Základy pedagogické psychologie, Brno, Cerm 1996
Maňák, J. Švec, V.: Výukové metody, Brno, Paido 2003
Petty, G.: Moderní vyučování, Praha, Portál 1996
Pipeková, J. (ed): Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno, Paido 2006
Pol, M.: Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky, Brno, MU 2002
Průcha, J.: Moderní pedagogika, Praha, Portál 2002
Renotiérová, M., Ludíková, L. akol.: Speciální pedagogika, Olomouc, UP 2003
Řehulka, E.: Úvod do studia psychologie, Brno, Paido 1997
Skalková, J.: Obecná didaktika, Praha, GRADA 2007
Šimoník, O.: Úvod do školní didaktiky, Brno, MSD 2003
Vališová, A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele, Praha, GRADA 2007
Vítková, M. (ed): Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno, Paido 2004

Rozšiřující literatura - na konci studijního materiálu

OBSAH

1. Vybrané pojmy z pedagogiky, didaktiky, spec. pedagogiky, psychologie... 2	
2. Vědní disciplíny – charakteristika.....8	
3. Pedagogickopsychologické problémy školní edukace	
3.1. Obsah vzdělání studenta SŠ.....14	
3.2. Vyučovací jednotka.....15	
3.3. Výukové cíle.....16	
3.4. Sebereflexe.....18	
3.5. Organizační formy práce.....19	
3.6. Výukové metody.....23	
3.7. Učební pomůcky.....49	
3.8. Didaktické principy.....50	
3.9. Doporučení pro praxi.....53	
3.10. Učení z textu a Učení praxí.....59	
3.11. Zkoušení, hodnocení, klasifikace.....73	
3.12. Testy a testování.....90	
3.13. Příprava učitele na výuku.....108	
4. Přílohy – Záznam o testování I, II,.....128,129	

1. část - Vybrané odborné pojmy

Pedagogika, didaktika, spec. pedagogika, psychologie - vybrané pojmy pedagogických a psychologických disciplín – „vědecký jazyk“

Osvojení si těchto dále uvedených vybraných odborných pojmů – vědeckého jazyka - nesmí být samoúčelné – např. jen pro úspěch u zkoušky. Je třeba si je uvědomovat jako jevy aj. skutečnosti, které Vás už buď potkaly či mohou potkat ve Vaší budoucí praxi. Doporučují, abyste si je při jejich osvojování spojovali s určitými činnostmi, vlastnostmi apod. a přemýšleli, které jevy jsou žádoucí, které ne, příp. jak negativním jevům předcházet, vzniklé negativní eliminovat, dobré naopak využívat, i když Vám to nejvýznamnější, tj. ověření správnosti Vašich názorů, zřejmě přinese teprve konkrétní činnost ve Vaší budoucí pedagogické praxi.

s adaptace = přizpůsobení se něčemu
ADHD = Attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti provázená hyperaktivitou)
s ADD = porucha pozornosti bez hyperaktivity
s adolescence = věkové období mezi dětstvím a dospělostí (dospívání)
s afekt = citový stav, provázený bouřlivým průběhem, fyziologickými změnami, krátkodobé trvání
s afektivita = schopnost člověka reagovat na události pocity, city, emocemi; citovost
s altruismus = láska k bližnímu, nesobecký charakter mezilidských vztahů
s ambivalence = termín pro současnou existenci protikladných citů nebo postojů
s andragogika = teorie vzdělávání dospělých
s antipedagogika = směr, jehož představitelé kritizují současnou školu jako instituci, v níž je pryč ničena lidská přirozenost, je zde všudypřítomné násilí, děti jsou zotročovány (např. klasifikací); představitelé žádají „osvobození dítěte“, „neusměrňovanou výchovu“
anxiozita = úzkostnost
s apercepce = účelově zaměřené vnímání
s asociace = vztah, spojení mezi dvěma či více duševními obsahy, jako jsou vjemy, představy, pojmy, jednoduché city
s aspirační úroveň = úroveň náročnosti cílů člověka
s arteterapie = speciální terapie jejíž hlavní terapeutické prostředí utváří proces výtvarné tvorby
s autentické učení = učení v situacích, umožňujících osvojování poznatků a dovedností v podmínkách, blízcích se co nejvíce praxi, v reálné situaci (např. ve SOŠ, SOU, umělecké školy aj.)
s auditivní = sluchový
s autoregulace učení = řízení sebe samého při učení
s autosugesce = proces, kdy člověk vsugerovává sám sobě určitý názor, postoj
bezděčné učení = neúmyslné, neřízené, nesystematické
s Bloomova taxonomie cílů = hierarchicky uspořádaný systém poznávacích cílů výuky (1. znalosti, 2. porozumění, 3. aplikace, 4. analýzy, 5. syntéza, 6. hodnotící posouzení).
s brainstorming = „bouření mozků“; jedna z technik, rozvíjející tvořivé myšlení např. při skupinovém řešení problému. 1. fáze – spontánní produkování nápadů bez omezování či kritiky 2. fáze - jejich analýza, výběr nejlepších
s burnout efekt = vyhasínání, vyhoření; vyčerpání fyzických i psychických sil, ztráta zájmu o práci; příčiny: stres, časová náročnost povolání, přemíra úkolů k plnění apod.
s cíl výuky = očekávaný výsledek, čeho chce učitel dosáhnout
s cílové standardy = požadavky, formulované ve vzdělávacím programu, které musí být v určitém předmětu či složce vzdělávání splněny

s cylindrické sklo = korekce u astigmatismu
činnostní učení = žák není pasivním příjemcem, jedná, koná, je aktivní
s demence = úbytek rozumových schopností a porucha osobnosti
s deprivace = psychologický stav, kdy nejsou uspokojovány základní potřeby člověka (biologické, sociální)
descholarizace = názor, že vzdělávání může být zajištěno bez instituce školy
s deviace = vybočení, odklonění, odchylka (sexuální, sociální)
s diagnostika = věd. disciplína; posloupnost činností, vedoucích k diagnóze
s diagnóza = stav (<u>jeho proměnlivost</u>), výsledek diagnostiky; autodiagnostika = diagnostikování sama sebe („Jaký jsem já?“)
s dialogická metoda sokratovská = prezentace přesně formulovaných otázek učitele žákům, kteří jsou jimi vedeni k vytváření vlastních, logicky vyvozovaných poznatků
s didaktika = pedagogická disciplína – teorie vyučování
s distanční vzdělávání = forma studia zprostředkovaného médií (PC, internet aj.)
diverzifikace = rozlišování, rozčlenění, rozrůžňování
s divergentní myšlení = tvůrčí, např. postup různými cestami k několika odlišným řešením
s dovednost = způsobilost člověka k provádění určité činnosti, je osvojována učением a výcvikem, často vymezována jako vzdělávací cíl
§ dysfunkce = neúplně, špatně, deformovaně vyvinutá funkce: <ul style="list-style-type: none"> - dysgnózie = porucha vnímání (percepce) - dysgrafie = porucha schopnosti psát - dyskalkulie = porucha matematických schopností - dyslexie = porucha, projevující se při čtení - dysortografie = porucha pravopisu - dyspraxie = motorická neobratnost, specifická porucha obratnosti - dysfázie = narušený vývoj řeči, který se projevuje neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat aj.
§ edukace = ve filozofii výchovy proces celkové výchovy, vztahující se na člověka (z lat. educatio = vychovávání); v obecné pedagogice a didaktice - synonymum pro výchovně-vzdělávací proces, vzdělávání; školní edukace = taková činnost lidí, při níž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení)mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.
s e-learning = samostatný vzdělávací postup pomocí internetu
s emoce = cit, psychologický stav, subjektivní prožívání vztahu k někomu či něčemu
s empatie = vcítění, uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit
s erudice = hluboké a mnohostranné vzdělání v některé oblasti lidského poznání, podložené zkušenostmi, praxí
s extrospekce = metoda pozorování jiných lidí, často za pomoci přístrojů, umožňujících reprodukci pozorovaného, s cílem odhalit psychologickou podstatu pozorovaného chování
s formy výuky = prostředky, způsoby organizace výuky, rozlišování podle různých kritérií, např. podle uspořádání žáků – frontální, partnerské a skupinové vyučování podle rozdělení rolí – kooperativní, individuální výuka podle času - základní formou je zpravidla vyučovací hodina
funkcionalistická teorie výchovy = vyjadřuje názor, podle něž je moderní západní civilizace demokratickou společností expertů, v níž ekonomický růst a blahobyt obyvatel závisí převážně na racionalistických znalostech; proto vyžaduje stále více odborně připravených jedinců, jimž nabízí vysoký sociální status
s fylogeneze = vznik a vývoj rodu, druhu (např. člověka)
s Haló-efekt = globální chyby v posuzování lidí, generalizace prvního dojmu o jedinci
s heuristická činnost = způsob řešení problémů („objevování“, odhalování, poznávání apod.)
s hodnocení - <ul style="list-style-type: none"> - formativní = hodnocení průběžné, zpětnovazební, informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností - kritériální = jak žák splnil určité (kritérium), nesrovnává se s jinými - normativní = hodnocení jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních - diagnostické = zaměřené na odhalení učebních obtíží (překrývá se s formativním) - sumativní = hodnocení výsledků, konečný přehled o stavu vědomostí a dovedností (finální)
hypnopédie = učení se ve spánku; „snadné“ osvojování cizích jazyků; prokazatelné doklady chybí
s identita = totožnost; prožívání a uvědomování si sama sebe, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině
identita: - <u>kulturní</u> - <u>pohlavní</u> (gender identity) <ul style="list-style-type: none"> - <u>přejatá</u> = identita, kterou jedinec přijal, aniž prošel krizí identity, přejímá náboženské, politické aj. názory svého rodinného prostředí - <u>skupinová</u> = ztotožnění se s určitou sociální skupinou nebo institucí, politickou stranou, zájmovým sdružením, názorem či státem - <u>nová</u> = snaha vyjádřit nespokojenost s dosavadní identitou její změnou, výraznějším odlišením se od druhých lidí a vylepšením svého vzhledu (svým způsobem řeší rozpor mezi unifikací, která je důsledkem globalizace a tradičním důrazem na výraznou individualitu) - <u>zástupná</u> = druhé já, občas s daleko vyšší prestiží než skutečné já; jedinec vede touhu po dobrodružství, nových zážitcích a po dokonalosti, jaké nelze v běžném životě získat
§ implementace = šíření a zavádění rozhodnutí vzdělávací politiky (např. nové kurikulum), výzkumných poznatků a inovací do vzdělávací praxe
§ incentiva = pohnutka, popud, vnější pobídka v motivačním procesu

inhibice = utlumení
iniciace = obvykle rituální proces, jímž jedinec přijímá novou sociální pozici (např. adolescent je v řadě kultur přijímán iniciací mezi dospělými)
s inovace = nové pedagogické koncepce a praktická opatření v obsahu a organizaci školní edukace
s instinkt = vrozený, zděděný způsob chování, kterému se člověk ani zvíře nemusí učit
s institucionální výchova = výchova v oficiální společenské instituci (škole aj. škol. zařízení), na rozdíl od rodinné výchovy
s intelekt = souhrn duševních schopností člověka; základem jsou vrozené vlohy, ale vyvíjí se zráním, učením, proměňuje se v proces socializace
• inteligence = obtížně definovatelný pojem, např. schopnost člověka myslet a nalézat řešení problémů; rozlišujeme inteligenci obecnou, ve speciálních oblastech (např. matematická), praktická (v rukodělných činnostech); lze ji měřit (IQ)
s interakce = vzájemné působení jedinců, skupin; úzce spojena s komunikací
interference = každý proces, při němž se střetává několik vlivů, a tím dochází k zeslabování, rušení, znehodnocování výsledku; např. při učení může činnost, která předchází, rušit činnost, která následuje a opačně, činnost, která následuje, může zpětně rušit činnost, jež byla naučena předtím
s interiorizace = zvnitřňování, začleňování (přijetí) myšlenek, postojů, hodnot, sociálních norem do psychiky jednotlivce
s introspekce = činnost, při níž člověk zkoumá sebe sama, své prožitky, myšlenky, způsob uvažování, svůj vnitřní svět
s intuice = způsob, jímž člověk něco pochopí nebo něčemu porozumí přímo, v krátkém okamžiku, aniž záležitost vědomě promýšlí (poznání vnuknutím)
s katarakta = termín pro označení šedého zákalu
s klíčové kompetence učitele = soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání; obvykle – kompetence osobnostní a kompetence profesní
s klíčové kompetence žáka = soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti (postoje?)
s klima školy = kvalita interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak to vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci
s klima třídy = dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků třídy na události ve třídě (součást klimatu školy)
kmenové učivo = základní učivo, klíčové okruhy poznatků, obsahové jádro základního vzdělání
koedukace = společné vzdělávání žáků obou pohlaví ve společných třídách
s kognitivní proces = poznávací proces; soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět; tvoří podstatu učení
s komunikace = verbální - slovní sdělování = nonverbální - mimoslovní sdělování ; - sdělování fyzickými postoji, konfigurace částí těla (poloha rukou, nohou, hlavy apod.) - <u>gestika</u> = sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji - <u>proxemika</u> = oddálení, přiblížení se (fyzická vzdálenost) - <u>haptika</u> = bezprostřední tělesný dotyk (podání ruky, pohlázení apod.) - <u>řeč mimiky</u> a celkový výraz tváře = výrazy obličeje – strach, úzkost, radost, rozčilení, údiv apod.) - <u>řeč očí</u> – jeden z nejdůležitějších komunikačních kanálů (zaměření pohledu, délka, četnost, frekvence apod.)
§ konvergence vzdělávacích systémů = sblížení struktury vzdělávacích systémů v různých zemích; vzniká z potřeby mezinárodní srovnatelnosti úrovně vzdělání a kvalifikace
s kreativita = tvořivost, schopnost – duševní procesy vedoucí k nápadům, řešením apod., jež jsou jedinečné a neotřelé
s krystalická inteligence = založená na poznávacích procesech získaných učením, formuje se výchovou, vzděláním a praxí; může se rozvíjet i v dospělosti
s kurikulum = 1. vzdělávací program, plán 2. průběh studia a jeho obsah 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech, ke škole se vztahujících
§ kurikulum formální = komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, předepsané způsoby kontroly, hodnocení výsledků
s kurikulum rámcové = typ dokumentu pro základní a střední školy, v němž se vymezují cíle a obsah vzdělávání nikoliv pro jednotlivé předměty, ale pro širší oblasti, např. „Člověk a společnost“, „Jazyk a komunikace“ aj.
s kurikulum skryté = zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech (hodnoty, postoje, klima třídy, vzory chování aj.)
s kurikulum základní = standard pro zpracovávání vzdělávacích programů jednotlivých oborů vzdělávání; dokument, stanovující obecné požadavky státu, na jehož základě mohou školy vytvořit svá školní kurikula, přizpůsobená specifické škole a regionu
s kurikulum zamýšlené - plánované - realizované - probíhá - dosažené - osvojené
§ laterita = nerovnoměrnost párových orgánů jako odraz dominance jedné z mozkových hemisfér
§ latentní = utajený, skrytý
LMD = lehká mozková dysfunkce, starší označení pro poruchy učení a chování
marginální jedinec = odlišující se od běžné populace svým fyzickým, psychickým, etnickým či jiným rysem
longitudinální = dlouhodobý, podélný
s Makaton = dynamická forma alternativní a augmentativní komunikace
mastery learning („dokonalé, k mistrovstvím spějící učení“) = netradiční systém výuky na ZŠ (zvýšit výkon, motivaci, dostatek času, adekvátní pomoc žákům, kontrolované cíle, prověřování zvládnutí učiva, diagnostické testy apod.); žáci se při tomto postupu též učí učit se – hledat a opravovat chyby a mezery ve svém porozumění učivu; metoda náročná na čas; idea – žák se učí, aby znal; učitel učí, aby naučil (ne probral)
s memorování = učení se nazpaměť, úmyslné zapamatování, cvičení paměti
s mentální = duševní, myšlenkový

s mentální retardace = trvalé snížení intelektuálních schopností, jehož příčinou je organické poškození mozku (zaostávání vývoje rozumových schopností)
mnemotechnika = hledání asociací, které by usnadnily zapamatování (např. šetři se osle = 6378 – poměr zemské osy; rýmy – pranostiky apod.)
s motivace = souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které aktivují, vzbuzují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání (např. zájem, potřeby, úspěch, odměna, city, plány, aj.)
s myšlení divergentní = tvořivé, tvůrčí, proces, kdy postupujeme různými cestami k několika odlišným řešením
narativní metodologie = k výpovědi o popisovaném jevu se používá vyprávění příběhů
narcistický = zamilovaný do sebe sama
s návyk = opakovaním získaný sklon k vykonávání určitého úkonu, činnosti
s observační učení = sociální učení, které probíhá nápodobou chování jiného jedince nebo modelu
s ontogeneze = proces tělesného a duševního vývoje jedince v průběhu jeho života (od početí po smrt)
s otevřené vyučování = pedagogická koncepce; usluhuje o „otevření školy dítěti“ podle jeho zájmů a schopností, i „otevření školy navenek“ (kontakty s mimoškolním prostředím)
paralingvistické prostředky řeči = např. hlasové rozpětí, hlasitost, rychlost, plynulost, výslovnost, intenzita, změny výšky a rychlosti hlasu, pauzy, váhání aj.
s pedagogická diagnostika = vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně školním)
s pedagogická evaluace = zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost práce škol (hodnocení)
s pedagogická psychologie = bývá často považována za disciplínu psychologie; zkoumá otázky výchovně vzdělávací praxe z psychologického hlediska; např. analyzuje průběh, podmínky a výsledky výchovy a vyučování, zkoumá člověka, jeho činnosti, učení a formování osobnosti, sleduje žáky a výchovné pracovníky v jejich vzájemných vztazích apod.
s pedagogika = věda, zabývající se vzděláváním a výchovou
s pedeutologie = termín, označující „nauku o učitelích“ (teorie učitelské profese)
s percepce = vnímání
PISA = mezinárodní program pro hodnocení žáků je realizován organizací OECD
s porozumění = schopnost jedince: <ol style="list-style-type: none"> 1. pochopit význam sdělení (učiva) 2. zpracovat jej do smysluplné (zadané) podoby 3. využít zpracovaný obsah (umět použít)
s portfolio = soubor různých produktů žáka (písemných, výtvarných apod.), které dokumentují jeho práci a vývoj za určité období (např. po dobu návštěvy školy)
s pozornost = psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti žáka po určitou dobu na jeden objekt, jev, činnost apod.
propedeutika = průprava, příprava ke studiu určitého oboru ve formě úvodního kurzu
přidaná hodnota (ve vzdělání) = ukazatel, jenž porovnává školy (třídy) na základě úrovně prospěchu žáků při vstupu na určitou školu s „kvalitou“ žáků při opuštění školy (třídy)
s psychodidaktika = nová interdisciplinární teorie propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a další; prosazuje, aby vzdělávací procesy byly vysvětlovány také z psychologických zřetelů
s psychologie = patří k vědám o člověku, je hraničním oborem mezi přírodovědnými a společenskými obory; postupně se rozčlenila na mnoho disciplín; pro pedagogiku jsou důležité např. psychologie učení, psychologie osobnosti, pedagogická psychologie aj.
• psychohygiena = duševní hygiena, zabývá se prevencí psychických poruch a duševních nemocí a vytvářením optimálních podmínek pro správné fungování psychiky
• psychoterapie = léčení psychosomatických a duševních nemocí psychologickými prostředky
s rámcový vzdělávací program = dokument pro určitý stupeň vzdělávání (např. základní); vymezuje ucelené pojetí vzdělávání, cíle a oblasti; na jeho základě si školy vytvářejí školní vzdělávací programy
s reflex = funkční jednotka nervové soustavy, odpověď organismu na určitý podnět, zprostředkovaná nervovou soustavou
reformní pedagogika = souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy
s reliabilita = jedna ze základních kategorií charakterizujících kvalitu měření pedagogicko-psychologických jevů; vyjadřuje pomocí statistických metod tyto vlastnosti naměřených výsledků: stabilitu, spolehlivost, předpověditelnost, stálost a přesnost, nepřítomnost náhodných chyb
resilience = nezdolnost, houževnatost; souhrn faktorů, jež pomáhají dětem přežít v nepříznivých podmínkách, kdy jsou dlouhodobě vystaveny stresu; schopnost odolávat nátlaku; patří k nim i zdravé sebepojetí a sebeúcta, schopnost komunikace a sociální interakce aj.
s respondent = osoba odpovídající na otázky dotazníku nebo rozhovoru
s retardace = zpomalení, zpoždění vývoje jedince (např. intelektové, tělesné)
s seberealizace = plné uplatnění a rozvinutí schopností i dovedností člověka
s sebereflexe = zamýšlení se jedince nad sebou samým, ohlédnutí se zpět za svými činy, zhodnotit sebe sama a rozhodnout se, co a jak změnit
s sekulární akcelerace = postupné historické urychlování vývoje (především somatického)
s schopnosti = předpoklady k úspěšnému vykonávání určité činnosti
signifikantní učení = učení osobně významné pro toho, kdo se učí
simulační hra = hra, které modeluje profesionální či životní situace
s socializace = celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské normy chování, jednání a začleňuje se tak do společnosti; realizuje se zpravidla sociálním učením
s sociální pedagogika = disciplína pedagogiky zabývající se problémy výchovného působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.
sociální percepce = sociálně podmíněné poznávání lidí, sociálních skupin, příp. společenských výtvorů
sociální pozice = postavení jedince, které má v dané skupině
sociální role = chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena
sociální stratifikace = strukturovaný nerovný přístup sociálních skupin k materiálním či duchovním statkům společnosti
s sociální učení = učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, v interakci s jinými lidmi

SOCRATES = vzdělávací program EU s cílem posílit evropskou dimenzi ve vzdělání, výuku cizích jazyků, výměna učitelů, žáků apod. Má tyto programy: ERASMUS – pro VŠ, COMENIUS – pro ZŠ, GRUNDTVIG – pro vzdělávání dospělých, LINGUA – výuka cizích jazyků, MINERVA – distanční vzdělávání aj.
s spasticita = trvale zvýšené napětí na základě postižení CNS
s speciální pedagogika = zabývá se teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců úpostižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování.
s srovnávací (komparativní) pedagogika = vědní disciplína zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů ve dvou nebo více zemích
Standard středoškolského odborného vzdělávání = dokument schválený MŠMT, základní kurikulum středoškolského odborného vzdělávání
s stereotyp = zautomatizovaný pevný sled činností, nevyžaduje detailní promyšlení
s stres = nadměrná zátěž neúnikového druhu
s styl učení = postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života, vznikají na vrozeném základě, rozvíjejí se působením vnějších i vnitřních vlivů
sugestopedie = metoda učení, která pracuje na úrovni vědomí a podvědomí; využívá kapacitu mozku ke globálnímu učení; do učení zapojuje obě hemisféry; nové informace jsou vnímány všemi smysly; odstraňuje strach z neúspěchu v učení a respektuje individuální učební styly
supervize = forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem popř. vedením zkušenější osoby (např. začínající učitel – uváděcí učitel); kolegiální supervize – vzájemně hospitace, diskuse v přátelské atmosféře apod.
s školní didaktika = didaktická teorie, zaměřená na problematiku vyučování a učení
s školní fobie = specifický, dlouhodobý, intenzivní a racionálními důvody nevysvětlitelný strach žáka ze školy
s školní kurikulum = vzdělávací program konkrétní školy, zahrnuje: <ol style="list-style-type: none"> 1. priority, specifika školy 2. nabídku předmětů (povinných, volitelných, nepovinných) 3. mimoškolní aktivity 4. způsoby organizace školního života apod.
s TADOMA = komunikační prostředek osob s hluchoslepotou
s transfer učení = přenos při učení; využití zkušeností v podobných činnostech <ol style="list-style-type: none"> 1. pozitivní - minulá zkušenost usnadňuje zapamatování nového 2. negativní – minulá zkušenost komplikuje zapamatování nového
transverzální výzkum = typ empirického výzkumu zaměřeného na sledování vývojových změn prostřednictvím srovnávání jedinců
učební modul = kratší, relativně nezávislý a uzavřený celek učiva
s učení = neexistuje všeobecně přijímaná definice; existují desítky teorií, druhů; poněkud zjednodušeně hovoříme o : <ol style="list-style-type: none"> a) učení v širším smyslu = obohacování člověka o poznatky, které vyvolávají trvalejší změny v prožívání a chování (neustále obohacované zkušenosti – kladné i záporné, žádoucí i nežádoucí, probíhá celý život) b) v užším slova smyslu = osvojování vědomostí, dovedností a návyků, rozvoj schopností (podle různých kritérií široká škála druhů učení, např. mechanické, logické, verbální, motorické, sensorické, řešení problémů, záměrné apod.)
unifikace vzdělání = sjednocení, spojování různých typů a forem vzdělávání, opak pluralismu
s validita = platnost; ověření, zda test či jiná metoda zjišťuje skutečně to, co zjišťovat má (validní = silný, platný)
s vědomost = učení osvojené poznatky, tj. zapamatované informace včetně pochopení vztahu mezi nimi (pojmy, pravidla, zákony, vzorce aj.), základ rozumových operací
s verbalismus = nadměrné užívání slov, mnohomluvnost
s verbální interakce = slovní vzájemné působení lidí
s verifikace = prokazování správnosti (pravdivosti) určité koncepce, závěrů, doporučení
s vizuální = zrakový
s vstupní determinanty edukačního procesu (jeho úspěšnosti): <ol style="list-style-type: none"> 1. charakteristiky žáků (schopnosti, postoje, zájem, nadání apod.) 2. charakteristiky učitelů (osobnostní, profesní) 3. charakteristiky konstruktů (program, čas, učebnice...) 4. charakteristiky škol (vybavenost, profilace...)
výklad = způsob prezentace didaktické informace; hlavní úkol – vysvětlení učiva žákům
s vyučovací styl = svébytný postup, jímž učitel vyučuje, je relativně stabilní, obtížně se mění
s vyučování = druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků; základem je záměrné působení na žáky, aby u nich docházelo k učení
s vyučování transmisivní = poznání = předávání (učitel ví, žák neví)
s vyučování konstruktivní = poznání = výstavba vlastního poznání (učitel vytváří podmínky pro to, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje)
s výuka = vyučování (činnost učitele) + učení (činnost žáků)
s výukové metody – postup, cesta, způsob vyučování; různá klasifikace, např.: <ol style="list-style-type: none"> 1. podle fáze vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí) 2. podle způsobu prezentace (slovní, názorové, praktické) 3. podle způsobu interakce mezi učitelem a studenty (frontální, skupinové, individuální)
s výukový software = počítačový program, který umožňuje, aby systém člověk – počítač plnil didaktické funkce
s vzdělávací cíle = vyjadřují záměry vzdělávání a účely, k nimž má vzdělávání směřovat, jsou formulovány obecně v národním kurikulu a specificky pro jednotlivé vzdělávací programy, jednotlivé úrovně vzdělávání a vyučovací předměty
s vzdělávací standardy = konkrétně vymezené, obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy (vědomosti, dovednosti, příp. postoje a hodnoty)
s zátěž školní = souvisí se školní prací; jde o interakci mezi školními požadavky na žáka (např. pracovní úkoly, povinnosti) a předpoklady žáka (např. vrozené vlastnosti, dispozice, odolnost aj.) se s nimi vyrovnat.
s zátěž psychosociální = plyne ze svízelných sociálních vztahů či situací (např. zesilující pocit nejistoty, neschopnost přizpůsobit se novým situacím, pocit ohrožení ap.)

zlovyk = hovorový výraz pro záporný návyk

s zpětná vazba = důležitý prvek řízení, informace o stavu, výsledcích určité činnosti, jež umožní její zkvalitnění; je součástí formativního hodnocení.

- Použitá literatura: Obsah přednášek a seminářů z pedagogiky, didaktiky, speciální pedagogiky a psychologie
Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník, Portál, Praha 2000
Kohoutek, R. a kol.: Základy pedagogické psychologie, Akademické nakladatelství s.r.o., Brno 1996
Pipeková, J. (ed.): Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno, Paido 2006
Průcha, J.: Moderní pedagogika, Portál, Praha 2002
Průcha, J., Walterová, E., Mareš J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2001

2. část - Vědní disciplíny - charakteristika

1. Pedagogika

a) Základní pojmy a kategorie - viz výše -1.část.

b) Pedagogika – věda o výchově
(výpisky z odborné literatury)

I. Předmět pedagogiky

Pedagogika zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu .

Zabývá se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. Objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy v širším slova smyslu, zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné a vzdělávací činnosti.

II. Pedagogické vědní disciplíny

Mezi hlavní disciplíny pedagogiky patří zvláště:

1. Obecná pedagogika

Součást pedagogické vědy. Zabývá se objasňováním základních jevů a procesů edukace v praxi. Čerpá z poznatků pedagogického výzkumu a z teorií jiných sociálních věd.

2. Didaktika

Teorie vyučování. Autorem první systematické didaktiky byl J.A.Komenský. V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy nejen systém vyučování, ale i problémy výchovy, zvláště výchovy mravní. V dalším vývoji se pojem didaktika zúžil na teorii vyučování. Jejím předmětem se staly cíle obsah, metody a organizační formy vyučování. Jejich obecným řešením se zabývá obecná didaktika, problémy jednotlivých stupňů se zabývají např. didaktika mateřské školy, didaktika základní školy apod. Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové (oborové) didaktiky.

3. Psychodidaktika

je nová interdisciplinární teorie propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení psychologie vědění aj. Její podstatou je poznání, že vzdělávací procesy je nutno vysvětlovat též z psychologických zřetelů.

4. Komparativní (srovnávací) pedagogika.

Termín není jednoznačně vysvětlován. Zpravidla se jím označuje

- výzkumná metoda
- vědní disciplína zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů ve dvou nebo více zemích

c) oblast výzkumných aktivit zaměřených na shromažďování poznatků o vzdělávání v různých zemích.

5. Speciální pedagogika

Jde o vědní obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců, postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování. Dělí se na následující obory:

- 5.1. psychopedie – zabývá se výchovou a vzděláváním dětí, mládeže a dospělých s mentální retardací a dalšími psychickými problémy
- 5.2. somatopedie – s tělesným postižením
- 5.3. tyfopedie (oftalmopedie) – se zrakovým postižením
- 5.4. surdopedie – se sluchovým postižením
- 5.5. logopedie – s vadami řeči
- 5.6. etopedie – s poruchami chování

6. Sociální pedagogika

Zabývá se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.

7. Teorie výchovy

V nejširším pojetí totéž co pedagogika. V české odborné literatuře je tak označována disciplína, orientovaná na otázky výchovy v užším smyslu.

8. Metodologie pedagogiky

Systém teoretických principů, metod a způsobů popisu, analýzy a objasňování pedagogických jevů. Zahrnuje i praktické otázky plánování, realizace a publikování výzkumných prací, etické principy vědecké práce aj.

9. Edukometrie

Zabývá se měřením pedagogických jevů. Nejvíce se zaměřuje na měření výsledků výuky, konstruování a aplikace testů.

10. Pedagogická prognostika

Zabývá se vytvářením modelů a strategií budoucího (možného nebo plánovaného) rozvoje vzdělávacích systémů, vzdělávacích procesů, jednotlivých druhů škol, počtu žáků a učitelů aj. Je důležitá pro plánování ve školství.

11. Dějiny pedagogiky

Zkoumají a vysvětlují vývoj pedagogických idejí, praktických výchovných norem, institucí a školských soustav.

12. Pedagogická diagnostika

Usiluje o přiřazení k základním disciplínám, zabývá se zkoumáním projevů a výsledků činnosti žáků, je základem pro evaluaci a autoevaluaci.

Dále zde patří tzv. hraniční disciplíny, jako např.:

Pedagogická psychologie

Relativně samostatný psychologický obor, který přijímá podněty od psychologických i nep psychologických disciplín, integruje je, rekonstruuje a využívá v pedagogické praxi. Přináší psychologický pohled na předpoklady, průběh a výsledky rozvoje jednotlivce a skupin v situacích pedagogického typu.

Sociologie výchovy

Zabývá se zkoumáním místa a funkce výchovy ve společnosti, vztahů mezi sociální strukturou a školním vzděláváním z hlediska sociálních charakteristik subjektů a zkoumáním fungování efektů školy jako sociální instituce.

K aplikovaným disciplínám dále patří např.:

- **pedagogika kriminální (penologie)**

nauka o prevenci nezákonnosti a zločinnosti, jejich trestání, příp. rehabilitaci odsouzených osob; vědecké studium významu a účinnosti legálních trestů

- **pedagogika kurativní (léčebná)**

opírá se o dětskou psychiatrii, pediatrii, neurologii, psychologii a speciální pedagogiku

- **pedagogika nápravná**
viz pedagogika speciální, je součástí defektologie
- **pedagogika noologická**
výchova směřující k nadosobnímu duchovnímu cíli, v protikladu k chápání přírodovědeckému
- **pedagogika raná**
výraz pro pedagogiku novorozeneckého a dětského věku.

Pedagogika – vývoj – stručný přehled

(Volně podle Jůva, Vl. et al.: Základy pedagogiky, Paido, Brno 2001)

- Vznik výchovy – okolnosti
 - a) biologické – péče o potomstvo
 - b) psychologické – nápodoba chování
 - c) sociologické – komunikace, pracovní proces, život v organizované skupině
- 4.tisíciletí př.Kr.- vznik otrokářských despotií –
Egypt, Mezopotamie, Persie -
- školy při chrámech a panovnických dvorech
-
- **Starověké Řecko** – městské státy – nejvýznamnější:
Sparta – hl.složky – výchova tělesná a branná
Atény – výchova rozumová, mravní, tělesná, estetická, třístupňový systém škol, pouze pro hochy
- soukromí učitelé té doby – sofisté (sofos = moudrý) učili
řečnictví, pozornost věnovali přírodním vědám,
vytvořili soubor tří základních studijních oborů –
gramatiku, rétoriku a dialektiku
(tj. umění vést rozhovor, později rozšířené i na dění světa)
- hlavní představitelé té doby:
Sokrates (469-399) – nejvyšší mravní ctností je moudrost; rozvoj
mravní stránky osobnosti, hledání pravdy
Platón (427-348) – výchova veškeré mládeže z rodin svobodných občanů
Aristoteles (384-322) – tři základní složky výchovy – tělesná, mravní, rozumová

Středověk

- šlechtická výchova na hradech
- první středověké školy – církevní – klášterní, katedrální, farní
- později městské
- **Pozdní středověk** – vznik a rozvoj univerzit –
např. Bologna (asi r.1200-nejstarší univerzita v Evropě),
Neapol, Oxford (1113 – nejstarší angl. univ.), Cambridge, Sorbonna
- první střeoevropská univerzita – Karlova v Praze – r.1348

Renesance

- Francouz **Francois Rabelais** (1495-1553) – kritika odtrženosti výchovy od potřeb života, přetěžování paměti
- Angličan **Thomas More** (1478-1535) – požadavek všeobecné školní docházky pro hochy i dívky, pracovní výchova
- reformační pedagogika u nás Jan Hus (1371-1415) – gramotnost širokých vrstev lidu, v Německu Martin Luther (1483-1546) – rozvoj lidového vzdělání v mateřské jazyce

J.A.Komenský (1592 – 1670) - význam, dílo, principy)

Význam

- vytvořil svým dílem základ novodobé pedagogiky
- i ve světové pedagogické literatuře nejčastěji citovaný myslitel
- podal výstižnou psychologickou charakteristiku poznávacích procesů, paměti i věkových zvláštností dětí.
- často interpretován jako filozof výchovy
- základní didaktický zákon – učit všemu příkladem, pravidlem a praxí
- prosazoval induktivní postup, tj. vycházet z bezprostřední skutečnosti k obecným závěrům
- viz dále - didaktika

Pedagogická díla:

Velká didaktika

Informatorium školy mateřské

Brána jazyků otevřená

Analytická didaktika

Svět v obrazech (vybrané partie z Brány jazyků)

Nejnovější metoda jazyků

Didaktické principy

- princip názornosti (co nejvíce se opírat o bezprostřední smyslovou skutečnost – „zlaté pravidlo“)
- systematičnosti, návaznosti (i mezioborové)
- aktivnosti (vycházet ze zájmů žáků, podněcovat jejich aktivní myšlenkové operace i praktickou činnost)
- přiměřenosti (respektovat věkové i individuální zvláštnosti žáků)

Hlavní představitelé pedagogiky novověku:

- Angličan John Locke (1632 – 1704)– výchova mravní, tělesná, rozumová
- Francouz Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) – dítě má být vychováváno a vzděláváno individuálně, ke všemu má dospět vlastním pozorováním, uvažováním, empirií; důraz na rozvoj smyslového vnímání, hl.dílo *Emil čili o výchově*
- Švýcar Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) – výchovné domovy pro opuštěné děti, učitelský institut -viz dále (Didaktika)
- Němec Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) – viz dále Didaktika
- Rus Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910) – teoretik a realizátor ideje „volné školy“, autor čítanek, slabikářů, vydatel ped. časopisů; maximální aktivizace žáků, rozvoj tvořivosti, naprostá volnost pohybu žáků apod.
- Angličan Herbert Spencer (1820–1903), „Výchova rozumová, mravní a tělesná“
- americký filozof John Dewey (1859-1952)– představitel pragmatické pedagogiky
“...spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo toho, aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly“, tvůrce nového vyučovacího systému - projektového vyučování.
- novodobá česká škola – Gustav Adolf Lindner (1828-1887), T.G.Masaryk (1850-1937), Otakar Kádner (1870-1936)
(blíže viz uvedená literatura)

2. Didaktika (stručný nárys vývoje, obsah)

Slovo didaktika je řeckého původu. Didascein = učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat.

Jako pedagogický termín slovo „didaktický“ použil v 17. století Wolfgang Ratke (1571 – 1635). Slovo didaktika se začalo chápat jako umění vyučovat. Ratke ve své knize Nova didactica poukazyval na nešvary ve školách a navrhl k jejich odstranění zvláštní didaktický systém. Po Ratkeově didaktice vzniklo několik dalších, které zaujaly zejména Komenského natolik, že se sám začal zabývat myšlenkou na sepsání soustavné didaktiky.

J.A.Komenský (1592 – 1670) pak ve svém známém díle Didaktika velká (Didactica Magna – vydané poprvé latinsky v roce 1657 v Amsterodamu) pojal didaktiku jako „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu“. Jeho pojetí didaktiky však obsahuje i obecné otázky cílů a úkolů výchovy, otázky obsahu vzdělání, mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací zásady a metody, teorii školy i organizaci školské soustavy. Komenský vychází z předpokladu, že z poznání zásad, jimiž se řídí příroda i celkově svět, lze vyvodit také zásady, jimiž se má řídit vzdělávání. Jde vlastně o celkovou nauku o výchově a vzdělávání, jak je dnes předmětem pedagogiky.

V průběhu dalšího vývoje vědy a společnosti a s těmito změnami se měnily i názory a požadavky na výchovu a vzdělání. V důsledku toho se měnil i obsah pojmu didaktika.

V publikovaných dílech o otázkách výchovy (v 1. polovině 19. stol.) se začaly vyčleňovat ty části, které se týkaly vyučování, začaly se označovat pojmem didaktika a byly chápány jako samostatná součást pedagogiky.

K nejznámějším představitelům patří např. švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), který věnoval pozornost především elementárnímu vyučování. Jeho teorie formálního vzdělávání a výchovného vyučování znamenala tak zaměřenou vzdělávací činnost, při které nejde o množství osvojených vědomostí jako o rozvoj žákovy myšlení. Za cíl výchovného vyučování pak považoval formování mravního profilu žáka.

Na jeho teorie navazuje nejvíce např. německá pedagogika, jejímž hlavním představitelem byl německý filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841). Svým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu silně ovlivnil výchovnou praxi – především pojetí středního školství. Herbart celý proces výchovy rozdělil do 3 oblastí: vedení, vyučování a mravní výchova. Didaktika byla v tomto smyslu součástí pedagogiky.

U nás Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887) charakterizoval didaktiku jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovací. Otakar Chlup (1875 – 1965) vysvětluje pojem didaktika ve smyslu teorie vyučování.

V některých proudech pedagogického myšlení se pojem didaktika nepoužíval nebo se vyskytoval jen zřídka. Např. v reformním hnutí v první polovině 20. století vzniklo mnoho modelů, koncepcí, návrhů, jež známe pod názvy daltonský plán, projektové vyučování, skupinové vyučování.

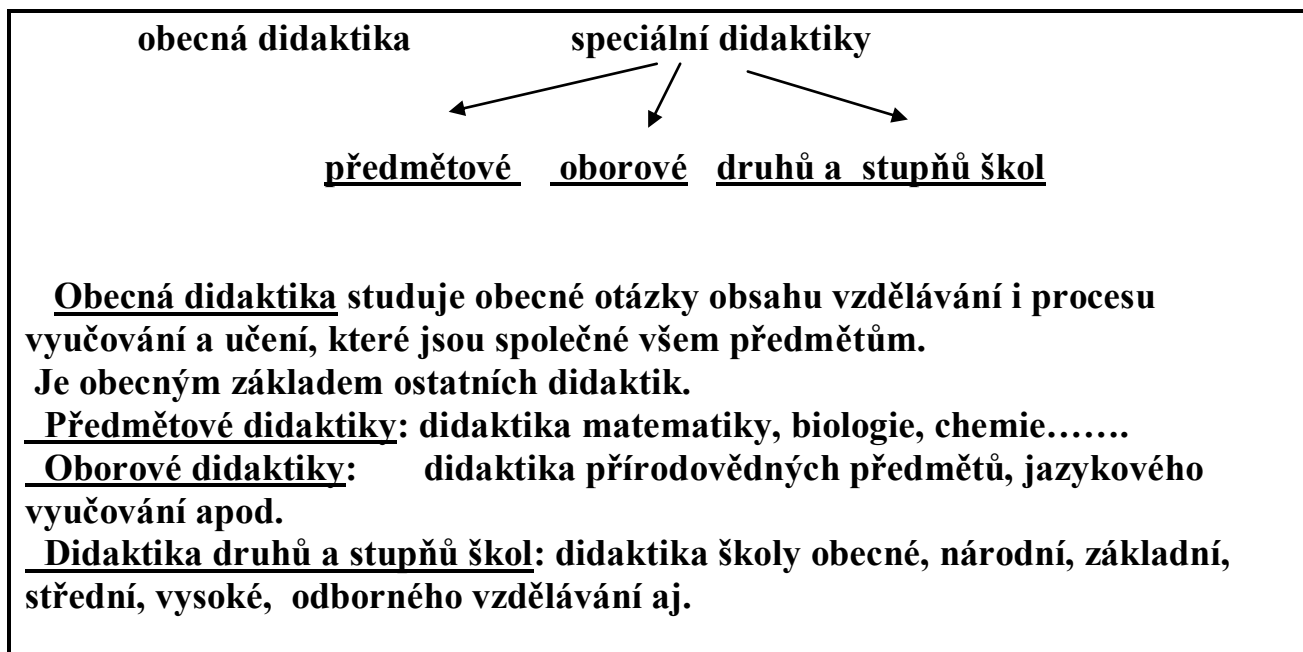
Nejvýznamnějším představitelem tzv. pragmatické pedagogiky je americký filozof John Dewey (1859 – 1952). Říká: „*..spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo toho, aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly.*“ On a jeho žáci vytvořili nový systém - již zmíněné projektové vyučování, jehož podstatou je řešení komplexního pracovního úkolu, při němž si žáci osvojují potřebné vědomosti a dovednosti.

Studiem mnoha názorů a teorií docházíme k závěru, že termín a pojem didaktika má evropskou tradici.

Didaktiku dnes vymezujeme jako teorii vzdělání a vyučování (J.Skalková). Vzhledem k jejímu používání rozlišují někteří autoři v praxi didaktiku (bez přívlastku - jež se zabývá vzděláváním zejména v mimoškolním prostředí) a didaktiku školní.

Didaktiky





<p style="text-align: center;"><u>Transmisivní vyučování</u></p> <p>žák neví učitel ví (garant pravdy)</p> <p>inteligence je prázdná nádoba</p> <p>žák = objekt</p>	<p style="text-align: center;"><u>Konstruktivní vyučování</u></p> <p>žák ví (má prekoncepty) učitel vytváří podmínky (garant metody)</p> <p>inteligence se modifikuje (učení otevřené zkušenostem žáka)</p> <p>žák = subjekt</p>
--	---

3. Speciální pedagogika

Je to vědní obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování. Člení se na jednotlivé obory: etopedie, psychopedie, somatopedie, taflopedie, logopedie a surdopedie.

V zahraničí se se užívá přibližně ve stejném významu též názvu léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, pedagogika handicapovaných dětí apod. (Pedagogický slovník).
Blíže viz doporučená literatura.

4. Pedagogická psychologie

Jedna z nejstarších aplikovaných disciplín vědecké psychologie. Relativně samostatný psychologický obor, který přijímá podněty od psychologických i nep psychologických disciplín, integruje je, rekonstruuje a využívá v pedagogické praxi. Přináší psychologický pohled na předpoklady, průběh a výsledky rozvoje jednotlivce (zvl.jeho osobnosti), rozvoje skupin (žáků, učitelů, rodiny apod.) v situacích pedagogického typu. (Pedagogický slovník).
Blíže viz doporučená literatura.

3. část

Pedagogicko-psychologické problémy školní edukace

3. 1. Obsah vzdělání studenta SŠ – názory, zásady

Vědomosti, dovednosti a hodnotová orientace

1) Vědomosti

- podstatná část učiva
- zapamatování – pochopení – používání --- názory

Patří zde:

- fakta – pozorováním, experimentem, dotazováním, rozbořem, četbou apod.
 - verbální fakta – letopočet, název prvku, definice, sousedé ČR apod.
 - jednoduché postupy (MAT, FYZ apod.)
 - přiřazování např. názvu k zobrazení (skladba buňky)
- pojmy – hierarchie = systémové uspořádání, např.
 - v BIO: živočišný kmen, třída, řád, čeleď, rod
 - ve FYZ: vyjádření kauzálního vztah
příčina – následek
 - spontánně vytvořené pojmy
- zákony, principy, teorie

2) Dovednosti - klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence k podnikavosti

3) Hodnoty

- zájmy, přesvědčení, postoje
 - vyjadřují vztah člověka ke společnosti, přírodě, k sobě
 - základ struktury mravního vědomí člověka (normy chování, hodnotová orientace, sebehodnocení, svědomí aj.)
-

Zásady práce se studenty SŠ

Vyučovací proces, v němž se uskutečňuje živá poznávací činnost studentů, je nejen efektivní z hlediska osvojování nových vědomostí a dovedností, ale i z hlediska jejich rozumového vývoje. Proto např.

- volit takové metody, jimiž jsou studenti vybídnuti (přinuceni) dosahovat splnění cílů vlastní aktivní činností, posilovat paměť, rozvíjet představivost, myšlení, řeč
- vhodně realizovat deduktivně-induktivní postupy, učit způsobům obhajoby a dokazování vědeckých poznatků, umět zobecňovat
- rozvíjet zvědavosti, samostatné tvůrčí myšlení studentů předkládáním problémových úkolů, i jejich tvorbou

- usilovat o to, aby vědomosti studentů byly pokud je to možné vždy výsledkem myšlení - uvažování, uskutečňovaného při řešení různých poznávacích úloh
- proto - způsoby i dílčích řešení nepředkládat studentům v hotové podobě, vybízet je k hledání správných a výhodných vychovávat u studentů smysl pro teorii a její využívání v praxi
- vést k osvojení základních pojmů a termínů k chápání odborných textů, „vědeckého jazyka“
- učit alternativně myslet, tj. objevovat nejrůznější možná řešení
- vyzývat studenty k uplatňování mimoškolních vědomostí, vztahujících se k obsahu vyučovaných předmětů
- zajistit, aby nevznikaly rozpory mezi psychickými možnostmi studentů a náročností stanovených cílů
- vést studenty k umění pořizovat si konspekty, recenze, referáty, výpisky, bibliografie aj. možnostmi pomocí PC
- specifické zásady – viz didaktiky odborných předmětů.

Metodický portál	www.rvp.cz
-------------------------	-------------------

= elektronická databáze metodických příspěvků teoretické i praktické povahy, např.:

- plné znění dokumentů RVP
- praktické metodické příspěvky s náměty do vyučovacích hodin
- ukázky ze školních projektů
- tematické vstupy věnované klíčovým kompetencím, průřezovým tématům, autoevaluaci aj.
- přehledy zajímavých vzdělávacích projektů
- zajímavosti ze zahraničí, trendy ve vzdělávání apod.

<u>www.pilotg-gp.cz</u>

- příklady dobré praxe jako inspirace pro učitele
- zkušenosti pilotních gymnázií
- konkrétní ukázky ze ŠVP aj.

3.2. Vyučovací jednotka - základní organizační forma vyučování

Má:

- **různé cíle**
- **různou podobu**
- **různý obsah**
- **různý rozsah (jednu i více vyučovacích hodin)**

Struktura (jedna z možných, tradičních):

1. Zahájení – pozdrav
2. Administrativní práce (TK, omluvenky, omluvy apod.)
3. Sdělení výukového cíle (cílů), struktura jednotky
4. Kontrola d.ú. – písemného
5. Individuální zkoušení
6. Opakování učiva z minulé hodiny
7. Motivace k novému učivu (proč se tomu budou učit, jak budou pracovat apod.), připomenutí cíle (cílů)
8. Expozice nového učiva – různé metody a formy práce učitele a žáků
9. Fixace učiva – upevňování, opakování, procvičování

10. Aplikace – užití poznatků, nové úkoly (ve škole, za d.ú.)
11. Ověření dosaženého cíle
12. Zhodnocení práce, zakončení

U č i v o –

v přípravě uskutečnit **didaktickou analýzu učiva**

To znamená promyslet:

1. Rozsah – množství, diferencovanou závažnost poznatků (standardy, nadstandard, informativní učivo)
2. Srozumitelnost, respektování věkových schopností a zvláštností
3. Souvislosti (s předcházejícím učivem, obsahem jiných předmětů, tematická integrace apod.)
4. Náročnost učiva = míra obtížnosti pro jednotlivce i skupiny
5. Zajímavost, potřebnost – návaznost na zájmy a potřeby studentů, smysluplnost !!

CO učit, JAK učit a PROČ to a tak učit viz dále v Přípravě na vyučování)

3. 3. Výukové cíle

Neboť když si (učitelé) nestanoví cíle, prostředky k cílům a pořadí prostředků, snadno se něco opomine, snadno se převrátí a snadno zmate celou věc.

J. A. Komenský

CÍL = účel, záměr, očekávaný výsledek výuky, požadovaný výkon žáků/studentů

Druhy cílů:

1. **kognitivní** (vzdělávací – co a jak se má žák naučit)
2. **afektivní** (postojové) - jak lze ovlivnit postoje žáků, jejich hodnotovou orientaci, prožitek úspěchu apod.)
3. **psychomotorické** (výcvikové - které psychomotorické dovednosti může žák získat, např. pracovat s přístrojem, narýsovat technický výkres aj.)

Rozlišujeme: cíle vyučovacího předmětu, cíle ročníkové, cíle určitých témat či výukových situací (RVP, ŠVP).

Není nutný cíl na každou hodinu!

Nemusí být jen jeden cíl!

Chyby ve stanovování:

- 1) ztotožnění s tématem (Československo mezi dvěma světovými válkami)
- 2) popis činnosti učitele, jeho záměru, úkol (vysvětlím, naučím ...)
- 3) příliš obecné vymezení (Fyzikální zákony)

V přípravě promýšlíme (prolínání):

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Jakých cílů (kompetencí) chceme dosáhnout, jak zdůvodníme studentům jejich potřebnost a význam dosažení. 2) Jakých činností použijeme, abychom cílů dosáhli (metody). 3) Jak budou tyto činnosti efektivně realizovány (postup, prostředky, organizační formy, didaktické principy, pomůcky apod.). 4) Jak budeme zjišťovat, zda bylo cílů dosaženo (způsob kontroly). |
|--|

Stylizace cílů – např.: Žáci rozpoznají, vyjmenují, dokáží, umí, vyřeší, prozkoumají apod.

Taxonomie kognitivních cílů (B.S.Bloom a kol.)

1. ZNALOST

definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit apod.

2. POROZUMĚNÍ

dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak, vypočítat, zkontrolovat, změřit apod.

3. APLIKACE

aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhovat, plánovat, použít, dokázat, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet apod.

4. ANALÝZA

analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat apod.

5. SYNTÉZA

kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry apod.

6. HODNOTÍCÍ POSOUZENÍ

argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit apod.

Jiná taxonomie kognitivních cílů (B.Niemierko)

1. VĚDOMOSTI

1.1. Zapamatování poznatků:

opakovat, definovat, napsat, znát umět, pojmenovat, reprodukovat, vybrat, vyplnit, doplnit, přiřadit, seřadit

1.2.

Porozumění poznatkům

dokázat, jinak formulovat, interpretovat, odhadnout, předložit, vyjádřit vlastními slovy (jinou formou), vysvětlit, vypočítat, objasnit, předvést, opravit, změřit

2. DOVEDNOSTI

2.1. Používání vědomostí v typových situacích

načrtnout, použít, uspořádat, řešit, vyzkoušet

2.2. Používání vědomostí v problémových situacích

provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat, klasifikovat, napsat sdělení, navrhnout, shrnout, vyvodit obecné závěry, argumentovat, obhájit, porovnat, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit.

Afektivní cíle, např.:

- **Studenti dokáží být zdvořilí z přesvědčení, ne z nutnosti.**
- **Studenti SŠ dovedou realizovat vhodné kulturní vystupování a jednání, i vkusné oblékání.**
- **Studenti dovedou odsoudit negativní vlivy některých činností lidí na životní prostředí.**
- **Žáci dokáží jednat se spolužáky z jiných etnických skupin vhodným a vstřícným způsobem.**

- Studenti dokáží řešit dílčí položky testu bez podvádění, protože to považují za morálně správné (ne proto, že by měli obavy z trestu).

Psychomotorické cíle

1. IMITACE (nápodoba) – impulzivní, vědomá
2. MANIPULACE – podle instrukce, výběru, za účelem zpevnování
3. ZPŘESŇOVÁNÍ - účinnější provedení
4. KOORDINACE – několika činností v požadovaném sledu
5. AUTOMATIZACE – částečná, úplná (minimální vynaložení energie).

Volně zpracováno podle Kalhous,Z., Obst,O.: Školní didaktika, Portál, Praha 2002

3. 4. Sebereflexe

Je to zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city.

Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit.

Profesionální sebereflexe učitele je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti (Ped.slovník).

Má několik funkcí

1. Funkce poznávací – Jaký jsem podle sebe?
2. Funkce zpětnovazební – Jaký jsem podle jiných?
3. Funkce rozvíjející – Chci vůbec být jiný = lepší?
4. Funkce preventivní – Jaký budu příště?
5. Funkce relaxační – Pocit uspokojení, radost z úspěchu.

Metody a prostředky sebereflexe

- vlastní úvaha (zamýšlení) po vyučovací hodině, po ověřování výsledků výuky, po maturitních zkouškách, po zprávách o efektu výuky apod.
- videozáznam
- audiozáznam
- vzájemné hospitace – psychodidaktická analýza
- rozhovor po hospitaci s kolegy
- po rozboru pohospitačního rozhovoru
- rozhovor se studenty
- dotazníky
-

Výkon učitelského povolání je ohrožen tzv. VYHASÍNÁNÍM (vyhořením) – burnout efektem.

Je provázáno: - vyčerpáním psychických sil

- skepsí
- apatičností
- rezignací

Je to proces – trvá i několik let.

Postihuje 15 – 20% učitelů; počet se zvyšuje

Hlavní „viník“:

- přemíra úkolů
- obava z nesplnění
- frustrace, deprivace, stres
- někdy i fobie

Návrh na cestu z toho:

- další vzdělávání – nové podněty
- pozitivní prožitky (radost, uspokojení, vděk, odměna)
- přerušování pedagogické práce (cestování)

- prázdniny

Dále - volně podle

Hališka, J.: K některým problémům výchovy a vzdělávání žáků ZŠ a SŠ, NIDV, Praha 2007, a jiné, v závěru uvedené literatury.

3. 5. K některým organizačním formám práce s žáky

1. Individualizované vyučování a učení

Existují různá pojetí.

Individuální výuka = výuka jednoho žáka jedním učitelem, domácí vzdělávání

Individuální programy (žák, rodiče, lékař, psycholog aj.)

Individuální studijní plán – forma studia – většinou na VŠ

Individualizace výuky = přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.

Způsob diferenciací výuky v heterogenní třídě žáků, kdy se provádí diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální přístup (specifické vlastnosti žáků, styl učení, tempo učení apod.) Obtížné, snadněji realizovatelné v některých typech alternativních škol, speciálních školách, třídách)

Může jít např. o žáky :

- nadané, talentované či naopak málo nadané
- rychlé či pomalé (ve vybavování, usuzování, psaní)
- z různých důvodů zaostávající
- s různými poruchami (zdravotně postižené).

Pokud je vyučovací předmět (nebo jeho část) založen na individuální práci, doporučuje se zpracovávat o každém takto vedeném žákovi záznam o výsledcích jeho vzdělávací činnosti. Někdy si žáci vedou sami tzv. pracovní deníky.

Každý žák dostává individuální úkoly, které plní např. svým tempem (příp. i mimo vyučování).

Jde-li o žáky zdravotně postižené, zpracovává pro ně učitel individuální vzdělávací program, jehož součástí jsou specifické vzdělávací cíle pro každého jedince zvlášť, a způsoby, jak zohlednit jeho psychický či fyzický defekt.

Výhody individuální výuky: - aktivita

- samostatnost, kreativita
- osobní odpovědnost
- rozvoj vlastního JÁ jako organizovaného, integrovaného celku duševního života.

I zde platí:

"Nejcennější a nejtrvanlivější jsou poznatky, které žák získal vlastním úsilím a vlastní prací"

St. Vrána

"Vše, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací"

J.A. Komenský

Při organizování individuálního vyučování **můžeme použít různých prostředků**, jako např.:

- **diferencovaných dílčích úkolů s rozdílným stupněm obtížnosti, různé časové náročnosti, složitosti, komplikovanosti, různých postupů ap. používaných ve vyučovací hodině i mimo ni (úkoly na kartičkách, v učebnicích, doplňkovém materiálu, na disketách, práce s PC atd.) (na přípravě takových úloh se mohou podílet i studenti)**
- osobních krátkodobých i dlouhodobých plánů (na získávání nových poznatků, pro opakování, na "dohánění" zameškaného učiva ap.), sestavených pro určitý předmět (skupinu předmětů) spoluprací učitele a žáka (příp. některého z rodičů, spolužáka ap.) nebo i osobní "smlouvy" s žákem (písemné nebo ústní) o (s)plnění konkrétního úkolu

- projektů, sestavených pro jednotlivce z úkolů jednoho či více předmětů (podle dohody učitelů)
- podílu na plnění vybraného dílčího úkolu skupinového projektu
- svobodně volené práce, tvorby úloh, cvičení, položek testů - ve škole i za domácí úkol
- nechat žáka po osobní domácí přípravě "vyučovat".

Pro takovouto práci s jednotlivými žáky je **nutno vyhradit si čas** jak ve vyučovací hodině (což bývá při současném zpravidla velkém počtu žáků ve třídě velmi složité), tak např. v určitý den v týdnu (konzultace).

To vše ve stylu názvu i obsahu publikace O.Zelinkové: „**Pomoz mi, abych to dokázal**“, Praha, Portál 1997.

Přes všechno, co dobrého individualizované vyučování a učení přináší, nemůžeme zůstat jen u něj. Stále více se v současné době v teoretických pojednáních i v pedagogické praxi hovoří o značném významu tzv. **kooperativního učení** (někdy také tzv. vrstevnické pomoci). Patří zde způsoby práce ve dvojicích, skupinové, ale i vhodně organizačně uzpůsobené hromadné vyučování a učení. Jde o některé formy společného učení, jež rozvíjí nejen rozumové, ale i **sociální dovednosti** (komunikace verbální a neverbální, společenské vystupování, obhajoba názoru atd.).

K nim stručně toto:

2. Učení ve dvojicích

"Kdo učí jiné, učí sebe". J.A.Komenský

"Když lidé vyučují sami se učí" Seneca

Jde o :- vzájemné vysvětlování, zdůvodňování

- "zkoušení" písemné i ústní
- kladení otázek, výměnu názorů
- vzájemné úkolování apod.

Pomáhá to "vyučujícímu" žákovi
vyučovanému žákovi
učiteli v dosažení cíle.

Při řešení stejného úkolu oběma členy dvojice je třeba zajistit, aby skutečně docházelo ke spolupráci, tzn., aby ani jeden z nich nebyl pasivní, "nevezl se", aby jen od druhého neopisoval. Proto, pokud je to jen trochu možné a účelné, zajistíme, jak je již výše uvedeno, aby každý z dvojice měl při této činnosti odlišnou roli (např. zkoušející - zkoušený), aby oba byli zadáním úkolu přinuceni pracovat a spolupracovat.

Obě dvě strany, tj. "vyučující" i vyučovaný mají z takové práce určitý, někdy i velmi značný prospěch. I když žák nikdy nemůže plně nahradit učitele, zodpovědně tento způsob doporučuji. Jde o velmi efektivní a žáky ochotně přijímanou formu výuky.

Učitel zde působí v roli (pro někoho nezvyklé) konzultanta a poradce.

Důležitým výsledkem této činnosti je také vznik a upevňování již zmíněných sociálních dovedností. Na to nesmíme zapomenout.

3. Skupinové vyučování a učení (týmová práce)

Realizuje se ve školní i mimoškolní činnosti a v různých podobách. Obsahuje:

- sestavování projektů, jejich realizaci (řešení)
- krátkodobé a dlouhodobé, individuální i společné úkoly zadané učitelem i samostatně k určitému tématu vymyšlené žáky
- vytváření i řešení modelových situací a problémových úloh (velmi žádoucí)
- praktická cvičení, laboratorní práce
- umělecké, sportovní aj. aktivity, návštěvy výstav, historických památek, exkurze
- dlouhodobější sledování např. nových vědeckých objevů, mezinárodních událostí atd.

V ý h o d y :

- rozvíjení schopností vést dialog, vysvětlovat, zdůvodňovat, obhajovat, pomáhat, spolupracovat
- uvědomění si výhod, někdy i nutnosti týmové práce a určité závislosti na jiných
- rozvoj iniciativy, ale i odpovědnosti.

Kdy začít?

- Rozdílné názory, nejčastěji se uvádí: - věk kolem 9 až 10 let
- optimální věk 10 až 18 let
- nejlepší výsledky 13 až 17 let

Druhy práce:

- 1. diferencovaná** - skupiny mají různé úkoly -- k jednomu tématu
-- k různým tématům
- 2. jednotná** - skupiny mají stejný úkol -- srovnání výsledků.

Práce skupin může mít podobu:

- diskuse k vytypovaným (aktuálním) problémům
 - odpovědi na předem zadané otázky v různé šíři pojaté
 - produkce nápadů, inspirujících myšlenek, názorů, netradičních řešení určitých problémů metodou brainstorming a brainwriting (viz dále kap. 6.4.), jejich obhajoba
 - řešení matematických, gramatických aj. úkolů
 - vyhledávání a zpracovávání důležitých informací z učebnice a jiné (odborné) literatury, z PC, návštěvou knihovny, po exkurzi ap., jejich třídění, hledání vztahů, souvislostí, postižení významu apod.
 - řešení praktických úkolů na cvičném pracovišti, v laboratoři
- a jiných, podle zaměření a potřeb školy vyhledávaných a formulovaných úkolů.**
Vždy je třeba předem promyslet způsob kontroly, zhodnotit závěry.
Podle zadaných (zvolených) úkolů a stanovených cílů pak řešíme tyto organizační otázky, sloužící k zabezpečení efektivního výsledku:

1. Druhy skupin:

- homogenní - podle nadání
 - podle speciálních schopností
 - podle stejného prospěchu
- heterogenní - podle různého prospěchu
 - podle rozdílných dovedností
 - podle technických požadavků
(příp. jiné vhodné a žádoucí kritérium)

2. Stálost skupin:

- skupiny stálé** (na pololetí, školní rok)
- pohyblivé (pro splnění jednoho úkolu)**

3. Velikost skupin:

- nejčastěji 4 až 5 členů
- v každé skupině vždy stanovit - vedoucího skupiny, zapisovatele, příp. mluvčího
- odpovědnost každého člena za splnění dílčích úkolů

4. Způsob sestavení:

- úplná volnost (podle přání žáků)
- podle rozhodnutí učitele (direktivně)
- konsensuálně ("šikovnou" dohodou)
- nahodile (např. použití karetního souboru, vyhledání, kdo má eso od různé barvy, krále apod.

Příprava učitele na takovou práci je značně náročná a je třeba i jen pokusy o ni vysoce ocenit. Zde plně platí, že vyučovací hodina nezačíná pro učitele zvoněním na hodinu, ale již přípravou na ni, ať má jakoukoliv podobu.

Přes mnohdy značnou úspěšnost takovéto činnosti žáků nesmíme podlehnout dojmů, že tato forma výuky je všemocná a vše řešitelná. Aby si zachovala svou efektivitu a pracovní motivaci, nedoporučuje se pracovat ve skupinách po celý den (pokud nejde např. o projekt) a den po dni. Ztratila by svou přitažlivost. Vždy je třeba racionálně zvážit, kdy je účelné ji realizovat.

4. **Hromadné vyučování:** - vyprávění, vysvětlování, popis, přednášky (ty volit velmi uvážlivě)
- rozhovor, besedy, diskuse
- panelové diskuse
- demonstrace, praktické práce aj.

Co je předmětem kritiky tohoto způsobu vyučování? Že jde zpravidla o:

- předávání vědomostí žákům v hotové podobě, většinou všem najednou, zaměstnává se většinou pouze paměť
- soustředění učitele na zajištění pozornosti žáků a udržení kázně
- předávání látky zpravidla na úroveň průměrných žáků
- přizpůsobení rychlosti práce průměrným žákům.

Důsledek?

- "rychlí" žáci se nudí -- vyrušování
- "pomalí" žáci nestačí -- frustrace, stres, vyrušování, apatie, rezignace
- anonymita, pasivita žáků.

5. **Kombinované vyučování** - střídající se, prolínající jednotlivé typy podle potřeby.

6. Velmi efektivním druhem výuky, mnohdy ještě na některých školách málo využívaným, je **seminář**. Doplnuje a rozvíjí ostatní způsoby práce s žáky. Jde o náročnější formu studia, většinou až dosud uplatňovanou na vysokých školách, ale dnes už také i na školách nižšího typu.

Hlavními prvky tradičního semináře jsou referáty, koreferáty, diskuse. Referát i koreferát umožňuje žákům ukázat míru osobní vyspělosti při zpracovávání určité problematiky. Učí je např.:

- jak pracovat s literaturou a jinými zdroji informací (Pc, internetem apod.)
- jak v diskusi hájit svůj názor
- jak správně vést dialog.

Proto je zapotřebí, aby na zpracování takovýchto referátů měl žák dostatek času. Doporučuje se, aby náměty referátů pro seminář měl učitel připraveny již na začátku školního roku a zveřejnil je tak, aby byly žákům předem známé a mohli se před jejich výběrem nad jejich obsahem zamyslet. Výběr tématu se pak provádí zpravidla po dohodě učitele s žákem, nikoliv nahodile (jen podle názoru žáka, což nemusí odpovídat potřebám výuky), ale také ne direktivně (jen co si přeje učitel). I zde je dobré ponechat určitou iniciativu ve volbě témat žákům.

Referáty mohou být **individuální** nebo zpracované **určitým týmem**. Referát by neměl trvat déle než 12 až 15 minut (podle závažnosti a zajímavosti), jinak by se mohl stát únavným a pro ostatní nezajímavým a mohl by tak negativně ovlivnit další důležitou část semináře, tj. diskusi. Aby ostatní účastníci semináře mohli zasvěceně diskutovat a aby na referát mohl navázat další žák koreferátem, měl by být obsah referátu všem ostatním účastníkům předem znám (rozmnožít, zveřejnit na nástěnce teze apod.).

Obsahem koreferátu by mělo být zejména kritické (ne za každou cenu) zhodnocení referátu a vyjádření se (souhlasné či nesouhlasné) k řešené problematice.

Další vedení semináře – viz dále Diskuse a Panelová diskuse.

Při všech těchto formách se může měnit prostředí třídy i její atmosféra.

Nezapomínejme také na svobodně volenou (iniciativní) práci, a to zejména mimo vyučování (např. vyřešit obtížnější úkol navíc, obstarat nějakou pomůcku, pořídit videozáznam, pomoci spolužáku ap.) a také na možnosti racionálního výběru úkolu z několika možností.

Uvedený výčet forem výuky samozřejmě není úplný, promyšlené experimentování je žádoucí.

K výše uváděné problematice (a nejen k ní) doporučuji studium mj. těchto publikací:

Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody, Paido, Brno 2003

Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika, Portál, Praha 2002

Petty, G.: Moderní vyučování, Portál, Praha 1996

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Portál, Praha 2001

Skalková, J.: Obecná didaktika, ISV nakladatelství, Praha 1999 a další (viz příložený seznam).

Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele, GRADA, Praha 2007

3. 6. Výukové metody

"Dej někomu rybu a nasytíš ho na den. Nauč ho rybařit a nasytíš ho na celý život" (čínské přísloví).

Vyučovací jednotka nezačíná zvoněním ve škole (někde dokonce zvonění zrušili), ale často **náročnou (téměř každodenní) přípravou na vyučování (na práci s žáky)**. V ní má učitel promýšlet nejen to, **co bude učit**, ale má se zodpovědně zamýšlet i nad tím **proč** to bude žáky učit, a zejména **jak bude edukační proces svých žáků řídit či podle potřeby ovlivňovat !**

Příprava může být:

1. myšlenková (to vždy)
2. písemná (někdy nutnost)
3. praktická (příprava didaktické techniky aj. pomůcek, příp. nácvik)

Prolínání

Často je, zejména v současné době, provázená nutně i studiem nejnovějších poznatků moderní pedagogiky a psychologie, nových poznatků jednotlivých vědních disciplín i získáváním poznatků a zkušeností z mnoha jiných zdrojů (zkušenosti jiných vyučujících, kontakty se školami s alternativní výukou a školami v zahraničí apod.).

Stále se však v praxi ještě setkáváme s podceňováním přípravy - (viz otázka učitele na začátku hodiny: "Kde jsme minule skončili?")

Návrhy na možný způsob přípravy – viz dále str. 108.

- Volba metody nesmí být
- samoučelná
 - nahodilá
 - módní, ale
 - cílená
 - zodpovědná
 - smysluplná.

Zamysleme se nad těmito výroky:

- Odkud může pocházet toto nejhorší plýtvání času i práce leč z chybné metody?
- Neboť neučí-li se kdo, či je to vina než učitele, který buď neumí nebo nedbá učinit žáka učenlivým.
-aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce vře!
(J. A. Komenský: DIDAKTIKA VELKÁ, r. 1632)

K vybraným vyučovacím metodám

poznatky, názory, zkušenosti, doporučení k zamýšlení, příp., podle podmínek, k realizaci

Vyučovací metoda = postup, způsob, jehož učitel používá k tomu, aby se svými žáky dosáhl stanoveného cíle (cílů) výuky.

Klasifikace metod

Různá – podle zvolených kritérií . Nejednotná terminologie

Pamatujme!

Metoda nepůsobí izolovaně, ale vždy jako součást komplexu různých dalších činitelů, jež pak společně, často i rozhodujícím způsobem, ovlivňují výsledný efekt školní edukace.

Zásada

Žák získává tím více informací a schopností, čím aktivněji je sám zapojen do edukačního procesu!

Zobecnění:

Žáci si zapamatují (existují různé „tabulky“ i individuální rozdíly!):

10% toho, co čtou bez většího volního úsilí
20% toho, co slyší
30% toho, co vidí
50% toho, co vidí a slyší
70% toho, co sami říkají, o čem diskutují
80% toho, co dělají
90% toho, co se pokoušejí naučit druhé

Jen asi 15% se lépe učí pomocí sluchu,

asi 85% se lépe učí pomocí zraku

Slaběji působí v mysl, co přichází do ní jen uchem, nežli, co podáno očím, jež neklamou, a co si může oznámit samotný divák (Horátius).

Kvantitativní efekt výuky - např. v přírodovědných předmětech na SŠ, při použití následných metod (podle průzkumu S.Shapiro):

- | |
|-----------------------------------|
| - přednáška.....5% výsledný efekt |
| - čtení.....10% |
| - audiovizuální metoda.....20% |
| - demonstrace.....30% |
| - diskuze ve skupinách.....50% |
| - praktické cvičení.....70% |
| - vyučování ostatních..... 90% |

O t á z k a - Jak učit dobře (správně, efektivně)?

Neexistuje univerzální recept, platný pro každého jedince, pro každou situaci.

U č i t e l = tvůrčí člověk!

"Jediným učitelem hodným toho jména je ten, který rozvíjí ducha svobodného přemýšlení a cit osobní odpovědnosti".
J.A.Komenský

1. Metody slovní - monologické (zpravidla výklad formou vyprávění, popisu, vysvětlování, přednášky).

Často dnes kritizované metody. Proč?

N e v ý h o d y:

- Všichni žáci stejné tempo - důsledek - pro pomalé žáky je rychlé, pro rychlé je pomalé.
- Učitel se snadno „zapovídá“.

- Výklad podmíní mnohdy jen pamětné osvojení učiva žáky, chybí myšlenková činnost.

- **Jsou žáci přítomni i psychicky? Komunikují s námi? Jak to zjistit?**

- **Chápu učivo? Jak zajistit zpětnou vazbu? Jak přerušit proces zapomínání?**

- **Pozornost** - žáci 17 až 18 let - zpravidla pouze **15 až 20 min.** (to záleží na mnoha okolnostech), pak pozornost klesá. Proč?

Důvody: - nevhodný způsob práce učitele a špatná – nepromyšlená organizace práce žáků

- asociace představ a myšlenek, vyplývající např. z obsahu výuky
- osobní problémy žáka
- nezájem, únava, nuda – příčiny mohou být různé aj.

"Nudit je smrtelný hřích učitele" (J.F.Herbert)

Důsledek:

- aktivní jsou pouze ti žáci, kteří mají o učivo zájem, ostatní se „vezou“, maximálně si podle diktátu nebo sami pořizují sice poznámky do sešitů, ale hlouběji se nad obsahem nezamýšlejí
- žáci mnohdy požadují nadiktovat shrnutí do sešitů, ale - očekávání diktátu = snížení pozornosti během vyučování
- **objevují se projevy nekázně (jednotlivců, skupin) - to ruší (učitele i ostatní žáky) !!**

"Nezaměstná-li se duch čilý věcmi užitečnými, zaměstná se sám věcmi neužitečnými až škodlivými".

"Bojíme se všetečnosti? Avšak čím více se zaměstná jejich (žáků) mysl, tím méně najde k nim přístup všetečnost, která ráda vzniká z duševní nezaměstnanosti" (J.A.Komenský)

Ve třídách, kde se žáci nenudí, mizí až 95% problémů.

Monologické metody nelze však úplně zavrhnout. Proč?

- Slovo učitele může žáky získat až nadchnout, zapůsobit citově .

- „Oduševnělý, konkrétní, jasný a živý výklad učitele působí na žáky mocným a trvalým dojmem, jež nelze podceňovat“

St. Vrána

- „Slovo má lehkost větru a sílu hromu“

V.Hugo

- Žák se učí: - pozorně naslouchat a porozumět pronášenému slovu
 - zachycovat myšlenky
 - vyvíjet úsilí soustředit se, číst z výrazu tváře apod.

Ale musíme je pro to získat, zajistit jejich pozornost a zájem. Jak? – viz dále k ověření navrhovaná různá doporučení.

Pozornost – žáci 17 až 18 let – zpravidla pouze 15 až 20 min.(to ovšem záleží na mnoha okolnostech), pak pozornost klesá. Proč? (stereotyp, nuda, únava apod.)

„Výhody“ (pro učitele) - některé monologické metody (zejména přednáška) :

- nevyžadují mnoho přípravy
- stačí dobrá znalost vědecké disciplíny
- učivo se dá rychle a snadno "probrat".

Metody monologické (stručně –diskuzně – k jejich užití)

1.1. Vyprávění

Metody vyprávění může učitel úspěšně použít při probírání učební látky o přírodních a společenských jevech, které probíhají v určité časové posloupnosti. Při tom ovšem nesmí dojít k tomu, že by učitel jen trochu jinými slovy nebo jiným slovosledem za naprosté myšlenkové pasivity žáků vykládal to, co je někdy i lépe a názorněji zaznamenáno v příslušné učebnici či jiné literatuře. Aby vyprávění nevedlo žáky k postižení pouze jevové stránky, je nutné promyslet jeho použití tak, aby vedlo i k poznávání souvislostí mezi věcmi a jevy, odlišování věcí podstatných od nepodstatných, k dovednosti zobecňovat. Je proto často vhodné **předem žákům stanovit určitý úkol**, který budou muset následně řešit, **položít otázku (otázky)**, na kterou budeme chtít odpověď, **zadat úlohu**, jejímž obsahem bude např. nalézt, formulovat či řešit určitý problém ap. (**toto doporučení se týká i všech ostatních metod, o nichž bude dále pojednáno**, je to významný aktivační činitel, přispívající k zvýšení pozornosti žáka, jeho volního úsilí).

1. 2. Popis

Popisu, izolovaně od ostatních metod, používáme jen v nejnútnejších případech. Odstranění přílišné (nežádoucí) popisnosti, stále ještě mnohdy dominující v pojetí některých předmětů, patří mezi důležité požadavky současnosti na našich školách. Přesto k takovému učení, jehož výsledkem bývá zpravidla prostá reprodukce naučeného, mají mnozí žáci velký sklon

a někdy jsou v tom učiteli přímo podporováni (žáci, kteří pamětně - reprodukcčně - zvládnou učivo jsou lépe hodnoceni, než ti, kteří se pokoušejí používat vlastních slovních obrátů, byť někdy nepodařených).

Popis, i když je pochopitelně někdy žádoucí, ba dokonce nutný a je třeba učit žáky jej rovněž zvládat, nemůže vždy dosti dobře vést k postižení podstatných vlastností popisovaných věcí, jevů ap., ani vzájemných souvislostí. Je-li toho zapotřebí, je lépe zvolit

1.3. Vysvětlování,

které nutí učitele i žáka rozvíjet myšlenkový pochod, jímž se mění obsah poznání ve vědomost.

Používá se většinou tehdy, jestliže chceme, aby žáci pochopili nějaký jev, děj, zprostředkovanou či přímou skutečnost. Jde zpravidla o informace, jež mají jev, objekt, děj apod. žákům přiblížit a srozumitelně jim odhalit jeho podstatu, význam, využití pro praxi apod.

Vysvětlování je umění, jemuž se musíme učit

Má různé podoby a formy. To podle toho, **jaký cíl má splnit, komu je určeno**, v které fázi vzdělávacího procesu je zařazeno a **co je jeho obsahem** (jestli např. jde o vysvětlení chodu nějakého přístroje, pochopení fyzikálního děje, matematické operace, chemické reakce, ošetření zraněného člověka apod.).

Dobré vysvětlení by mělo:

1. Obsahovat hlavně ty **informace, které jsou podstatné** pro jasný a logicky uspořádaný popis vysvětlované skutečnosti (viz didaktická analýza učiva)
2. Využívat, pokud je to žádoucí, těch znalostí a zkušeností, které již žák má **z dřívějšího učení, z mimoškolní zájmové činnosti a také i z jiných vědeckých disciplin či z praxe**.
3. Být přizpůsobeno posluchačům i za tu cenu, že budou vynechána některá fakta, která i učitel – odborník může pokládat za důležité detaily (pokud nejde o opomíjení takových aktuálních údajů, které by postup vysvětlování a jeho výsledky narušily – znehodnotily).
4. Být realizováno **trpělivě a přesvědčivě**.
5. Pokud nejde o přímou skutečnost – co nejvíce v jeho průběhu uplatňovat vhodné **názorniny** (konkrétní předměty, zobrazení, schematické zpodobnění apod.).
6. **Nejdříve se soustředit na problémy podstatné** a teprve pak rozšiřovat, prohlubovat doplňovat, obohacovat o další informace .
7. Zaměřovat se **na klíčové definice, charakteristiky, věty, výroky apod.**; to si předem připravit; zdůraznit jejich význam i **hlasovým projevem, gestikulací, odmlčením se po jejich prezentaci** (pro uložení do „banky krátkodobé paměti“) a podle potřeby je napsat na tabuli (včetně nových termínů) .
8. Vést žáky **k umění dělat si v průběhu vysvětlování poznámky**, pořizovat konspekt, či poznamenávat si nepochopené otázky, problémy, nesrozumitelné definice, nové neznámé pojmy apod.
9. Být ukončeno shrnutím učiva a podle potřeby i **zobecněním a aplikací**.

Pro dosažení dobrého výsledku si ještě k této metodě připomeňme:

- vždy žákům **předem oznámit**, co se chystáte jim vysvětlit **a proč**, co tím sledujete, **k čemu jim sdělované skutečnosti budou !!**
- nikdy nepropadněte pocitu, že musíte žákům sdělit vše, co o dané problematice víte vy sami; v přípravě proveďte **racionální didaktickou analýzu a klasifikaci sdělovaných informací, i celkovou analýzu plánovaného postupu edukace**
- neopakujte, pokud to není ve výjimečných případech nutné, jednu a tutéž věc stále dokola, hledejte **jiné možnosti a styly prezentace**
- dobře vysvětlíte žákům **nové odborné pojmy, cizí termíny**, ale nezahlcujte je jimi, aby vaši mluvě rozuměli
- udržujte s žáky **kontakt** pomocí konkrétních nebo třeba i **jen řečnických otázek**, vytvářejte prostor pro otázky i ze strany žáků
- pokoušejte se sami vnímat to, co vykládáte, jako byste vy sami někomu naslouchali, **nahrajte**

- si své vystoupení a proved'te pak jako součást sebereflexe jeho analýzu
- **průběžně**, vhodnými otázkami, **ověřujte stupeň porozumění, pochopení**
 - **vhodnou motivací** se snažte udržet **pozornost a soustředěnost** žáků na řešený problém
 - nevysvětľujte **příliš dlouho**, doporučená doba je přibližně kolem 15 až 20 minut (podle věku žáků a studentů, zajímavosti či závažnosti vysvětľované problematiky, použité didaktické techniky apod.)
 - pozor **na unavující stereotypy** ve vašem vystoupení a **na používání prázdných (parazitních) slov (tedy, že ano, prostě, ehm)** či v poslední době často i v mediální sféře **nevhodně používaných slov - vlastně, v podstatě, jako aj.)**
 - pamatujte, že vysvětľení samo o sobě nestačí k tomu, aby žáci vysvětľovanou problematiku pochopili a dovedli ji řešit; **je třeba, aby o sdělované skutečnosti přemýšleli a sdělená doporučení, pokud je to možné, nacvičovali, v praxi realizovali.**

Tento způsob výkladu je nutné, jak již bylo dříve uvedeno, doplňovat zápisem na tabuli, názorem, pokusem, demonstrací, zápisem do sešitů, otázkou "proč?" ap.

Vysvětľování je vhodné ze strany učitele používat při osvojování nových vědomostí žáky. Ze strany žáků pak při upevňování vědomostí a dovedností, při procvičování a příp. při zkoušení, kdy žádáme zdůvodnění výroků žáků, prezentaci jejich vědomostí a poznatků.

Výhodně lze vysvětľování použít i při následujícím výkladu nového učiva. Prof. A. Novák hovoří o jednom takovém způsobu v souvislosti s prací žáků s učebnicí. Spočívá v podstatě v obrácení dosavadního obvyklého postupu, podle něhož novou látku nejprve vykládá učitel ve škole a žáci se jí učí doma. Ve skutečnosti je pokládán mnohdy za racionálnější právě opačný postup, tj. aby se žáci (tam, kde je to možné a vhodné) seznamovali s novou látkou předběžně doma. Ve škole by se jí pak za vedení učitele učili tak, že by se pokoušeli nové učivo vysvětľovat za řízení učitele sami a zároveň s tím by se ptali učitele na věci, které nepochopili, které si nedovedou vysvětľit a zdůvodnit. Učitel by pak na základě otázek, diskuse, příp. zjištěných nedostatků některé partie doplňoval, upřesňoval, vysvětľoval, prováděl by podle potřeby předem připravené demonstrace, pokusy, doplňoval by vše názorem. Tím by se ta část vyučovacího procesu, která nepotřebuje tolik soustředění tj. prvotní seznámení s učivem - přenesla domů, zatím co vlastní učení, procvičování a opakování, které je často mnohem náročnější, by se provádělo ve škole. Formoval by se tak zřejmě i větší zájem žáků, příp. i návyk na samostatné vzdělavání i pozdější sebevzdělavání. Navíc by se v praxi mohla realizovat známá teze, že "nejlepší učení je vyučování". Při tom se totiž nejlépe odhalují vlastní konkrétní nedostatky a nevědomosti a naopak upevňují správné poznatky.

Podobných námětů, vedoucích k přímému zapojení žáků do činnosti ve vyučovací hodině, se najde jistě více. Je třeba se jen o ně konkrétně zajímat, vyhledávat je a citlivě, bez apriorního odsouzení, je zkoušet.

1. 4. Přednáška

. Její použití je vhodnější pro starší žáky a studenty. Je to velmi úsporný způsob, který však vyžaduje velkého úsilí ze strany studentů, **vůle k udržení pozornosti** a hlavně pak **značné úsudkové činnosti a schopnosti abstrakce**. Učitelův přednes se musí vyznačovat **vysokou přesvědčivostí a výrazností**, předem dobře promyšleným jasným logickým postupem, případně také **vhodným citovým působením**. Nesmí se však stát jedinou, stále používanou metodou, protože právě zde je největší nebezpečí odsoudit žáka do role pasivního diváka - posluchače, který je fyzicky sice „při tom“, ale myšlenkově může být hodně daleko, vzdálen a nezúčastněn, aniž to učitel vůbec pozná.

Velkou úlohu, a **to nejen zde, ale i u jiných metod a forem práce**, o nichž bude v tomto materiálu dále pojednáno, hraje

Jde o proces zvyšování (nebo naopak poklesu !) aktivity, o mobilizaci sil.

Motivace může být - **racionální, citová, morální (kombinovaná)**

- **vnitřní** (potřeby, cíle, představy, touhy, plány)

a vnější (např. podněty z okolí, určitá forma odměny apod.).

Jak a čím může učitel žáka motivovat?

Např. tím, že

- zdůvodní žáku, které učivo, **k čemu a jak bude bezprostředně či jednou v budoucnu moci používat**, jaký užitek jemu a nejen jemu to může přinést
- dovede ocenit žákovu samostatnost, kreativitu, originalitu, ale i kooperativní chování
- nehodnotí jen výsledek, ale také použitou "cestu" k němu, podnětné nápady
- podporuje zvědavost a touhu po poznání, snahu něčeho dosáhnout, něco vyřešit apod.
- se pokouší vyhledávat u žáka jeho zájmy, sklony (zájem o umění, techniku, četbu, literární tvorbu, přírodní vědy atd.) a ty dobré a žádoucí rozvíjet
- vytváří co nejvíce takových situací, při jejichž řešení by žák měl co nečastější **prožitek úspěchu, povzbuzuje, chválí a odměňuje** vše to, co chválu zaslouží
- oceňuje úsilí žáka, usiluje o rozvoj volných vlastností
- bojuje proti vzniku pocitu nudy (pro nečinnost, neporozumění učivu, rezignaci na řešení obtíží)
- pokouší se neustále vyhledávat kladné stránky žákovy osobnosti
- usiluje o rozvoj vnitřní potřeby žáka více vědět, více umět, zdokonalovat se
- si žák uvědomí, že svými dobrými výkony a výsledky **udělá radost** nejen sobě, ale třeba i svým blízkým, přátelům apod. (vznik pocitu radosti až štěstí).

"Nikdy nepodceňujte radost, uspokojení a výchovnou hodnotu, které žáci získávají ze správného vypracování jakkoli jednoduchého úkolu" (M.Marland)

Nežádoucí motivace: strach z neúspěchu, výsměchu, ponižování, úzkost, bolest aj.

Nejsilnější motivace by měla vyvěrat (zejména u studujících vyšších tříd) z poznání a přesvědčení, že se učí z vlastního zájmu, s vědomím perspektivy vlastního budoucího uplatnění.

Snažme se proto dosáhnout takového stavu, že žáci se budou chtít vzdělávat, uvědoměle získávat nové poznatky. Dobrovolně. Ne jen z donucení. Že si vypěstují potřebu pracovat na sobě! Je to úkol těžký, ale ne nesplnitelný. Nesmíme před ním ustupovat. Pochopitelně, ne každého žáka pro to ihned či dokonce vůbec získáme. Ale pokoušet se o to stále musíme. **Nerezignujeme při prvním nezdaru!**

Závěrem k monologickým metodám – některé rady a doporučení

1. Probírané učivo má být systematicky utříděné, aby žáci snadněji **cháпали vztahy, souvislosti** popisovaných věcí a jevů a tím i lépe učivu rozuměli, což je jedním ze základních předpokladů kvalitního zapamatování.
2. Sled osvětlovaných jevů může probíhat různými logickými postupy (např. deduktivně induktivní aj.). Volba je podmíněna charakterem učiva, věkem žáků, zkušenostmi a dovednostmi učitele. Zpravidla se logické postupy podle potřeby střídají. Nevhodný je postup dogmatický.
3. Myšlenkové procesy, úvahy ap. musí převládat nad popisností a reprodukcí.
4. - Před započítím výkladu **stanovit a zveřejnit cíl (cíle) hodiny**, strukturu, úkoly, otázky, problémy, které budou muset žáci v průběhu nebo na konci hodiny řešit; sdělit, **k čemu budou nové poznatky potřebovat.**
5. Vždy, kdy je to možné, vyučovat pomocí obou mozkových hemisfér (jednota minimálně auditivních a vizuálních vjemů, hledání a chápání vztahů, souvislostí aj).

„ Sluch se zrakem, jazyk s rukou bud'těž ustavičně spojovány“ (J.A.Komenský)

6. Předcházet nesoustředěnosti a únavě vkládáním menších přestávek, realizací prvků mozkové gymnastiky (ukazuje se, že pohyby, při nichž dochází např. ke křížení prstů, celých rukou nebo nohou blahodárně ovlivňuje obě hemisféry), vložit zajímavé momenty pro osvěžení (hru, soutěž, vyprávění, vzpomínku ap.).

7. **Nepředávat žákům v hotové podobě ty poznatky**, které mohou studiem, svou prací získat pravdivě a správně sami. Předávat pouze ty, které nemohou získat sami, nebo jsou tak závažné, že je musí učitel **jasně, jednoznačně, srozumitelně** formulovat (artikulovat) sám.

Dobry učitel ví, kdy má mlčet.

8. Jasně a **srozumitelně artikulovat, zvolit přiměřené tempo řeči** (rychlá řeč ztěžuje ukládání informací do paměti), monotónnost a stereotypní hlasová modulace unavuje. Vyvarovat se již zmíněných **tzv. parazitních či nevhodně použitých slov** (jako, že ano, vlastně, v podstatě aj.).
9. **Řeč může nadchnout i odradit, burcovat i utlumovat až uspávat, iritovat i uklidňovat, vzbudit zájem i odpor** (nahrajte si občas skrytě své vystoupení ve třídě, možná budete mile či nemile překvapeni svým vlastním projevem).
10. Vhodným způsobem **zdůrazňovat hlavní myšlenky**, souvislosti, definice, charakteristiky aj. (zápis na tabuli, hlasová intenzita...).
11. Vést žáky k dovednosti **písemně zachycovat hlavní myšlenky** (pořizovat konspekt).
12. Cizí slova, odborné pojmy, termíny psát na tabuli (práce s tabulí a křídou – viz dále str. 36).
13. **Vždy dát žákům možnost ptát se, vybízet je k tomu (nejen na konci hodiny)!**

„ Proč bych chodila do školy, když všechno, co nám profesor říká trochu jinými slovy, si mohu doma v klidu přečíst v učebnici“. Výrok žákyně v tramvaji

- 14.- **Učit a vést žáky k dovednosti kde a jak** mohou získat další jim dostupné poznatky (učebnice, CD, encyklopedie, slovníky, televize, internet aj.). **Zadávat takové úkoly jako mimoškolní práci.**
15. Sdělovat jim ve vhodné chvíli své názory, předkládat je k diskusi, nevnucovat, nenutit k "papouškování".
16. - **Přerušovat výklad občasnými otázkami (kontrolními, řečnickými), ověřovat si, zda žáci výklad skutečně myšlenkově sledují, jaká je jejich pozornost a míra porozumění učivu.**

Také v případě vlastního vystoupení žáka má dobře realizovaný monolog (ale samozřejmě i dialog a jiné podoby slovního projevu) svůj význam (viz dále např. netradiční hodina nebo při individuálním ústním zkoušení). **Žák se učí souvisle se vyjadřovat, logicky formovat své myšlenky, hájit je a odůvodňovat, vystupovat před kolektivem, učí se tolik člověku potřebným základům rétoriky. Pozor však na nadhodnocování „pilných“ žáků, kteří si pamětně – mechanicky osvojí určité učivo a to pak bez hlubšího zamýšlení a porozumění perfektně prezentují (pokud to někdy není nutné).**

V souvislosti s pojednáním o účinném použití slova při realizaci monologických, ale i jiných slovních metod, nemohu opomenout zdůraznit to, co zpravidla nazýváme **výrazové projevy**. Je dobré uvědomit si, že důležité je **nejen to, co říkáme, ale i to, jak to říkáme**. I když jsem již v předcházejícím textu se k této problematice vyjadřoval a mnohé doporučoval, chci čtenáře tohoto textu upozornit na velmi podrobné, zajímavé a poučné pojednání v publikaci Smékal. V.: Pozvání do psychologie osobnosti, Brno, Barrister & Principal 2002, zvláště pak kap. 4 – Osobnost v zrcadle jednání, část Výrazové projevy, kterou autor začíná citátem:

„Celkový dojem z druhého člověka je určen ze 7% obsahem řeči, z 38 % hlasovými zvláštnostmi a z 55% výrazem (pohybovými zvláštnostmi)“ A. Mehrabian

I přes všechny uvedené kladné stránky monologických metod přece jen máme často pochybnosti, zda splňují náročné požadavky na nový způsob vzdělávání žáků. Mnohdy jistě ano, ale "ať je předávání hotových vědomostí prostřednictvím výkladových metod pojato sebelépe, nezajistí dosažení potřebné úrovně v rozvoji tvůrčího myšlení a samostatnost poznání." (M.N.Skatkin: Škola budoucnosti, SPN,Praha, 1978).

2. Metody slovní dialogické (např.:)

2.1. dialog,

- 2.2. diskuse,
- 2.3. panelová diskuse,
- 2.4. dramatizace aj.

2.1. Dialog (rozhovor – nejednotné pojetí pojmu).

Metoda rozhovoru má v současné naší škole důležité místo. Může mít charakter **motivační, vyvozovací, heuristický, opakovací nebo prověřovací**. Je jí možno použít ve všech fázích vyučovacího procesu, při čemž v každé z nich plní svou specifickou funkci. Nutno však dávat pozor, aby se rozhovor nezvrhl jen na formální, nic nepřinášející hru slov mezi učitelem a žákem.

Jaké jsou podmínky úspěšného pojetí této metody ?

Zkušenosti ukazují, že rozhovor je nutno, jak uvedeno výše, **zvláště u začínajících učitelů**, dobře připravit. To znamená **vytvčít si osnovu rozhovoru, sestavit plán postupu, promyslet a připravit vhodné formulace základních otázek, předem ujasnit příp. formulovat poučky, definice, pravidla, závěry, k nimž má rozhovor dospět**. To ovšem neznamená, že by pak učitel musel dogmaticky a úzkostlivě lpět na tomto předem připraveném postupu a otázkách. Naopak, někdy je vhodné zařadit do rozhovoru i **takové otázky, které sice nesouvisejí přímo s učivem, ale mají třeba velký význam výchovný, jsou motivačního nebo i rekreačního charakteru**. Ale i takové, které vyplynou z průběhu rozhovoru, a učitel je ve své přípravě nepředpokládal.

Rozhovor je vlastně **důležitou součástí a doplňkem mnoha jiných metod a forem práce, jako je pozorování, cvičení, laboratorní práce, exkurze**. Používá se při zkoušení, vyvozování nového učiva, při opakování a procvičování, při systematizaci poznatků v průběhu či na závěr vyučovací hodiny, při pozorování zkoumaných jevů, dějů, předmětů, při analýze pozorování, řešení modelových situací, při práci s učebnicí aj. textem, ale také např. po promítání filmu, přečtení literární ukázky, zhlédnutí videa, po exkurzi, návštěvě divadelního představení, koncertu, vycházce ap.

Při této příležitosti považuji za nutné znovu zdůraznit mnohdy podceňovanou **funkci otázky**,

protože prakticky na ní závisí celý průběh i konečný výsledek.

Otázka je základem rozhovoru. Pomocí ní žák dostává podnět k určité činnosti či myšlenkovým pochodům.

Otázka je důležitým prostředkem **aktivizace, vzbuzení zájmu i pozornosti žáků**.

Otázkami učitel usměrňuje proces myšlení žáka i jeho soustředěnost na hlavní problémy probíraného učiva.

Otázky vyslovené žákem jsou pak významnou formou cvičení dovednosti umět se správně ptát a tím i hledat a řešit problémy.

Při formulaci většiny otázek bychom se měli vyhnout přílišné jednoduchosti, statickosti, bezproblémovosti. Otázky by neměly být úzké (ano - ne), sugestivní, klamné nebo zaměřené jen na pamětnou reprodukci učiva (někdy ovšem je to nutné). Po vyslovení otázky učitelem má mít žák dostatek času k promyšlení a formulování odpovědi bez netrpělivého "povzbuzování" učitelem, a to i při zkoušení.

Podstata rozhovoru spočívá v souvislém střídání otázek a odpovědí mezi učitelem a žákem, který se tak učí (aniž si to třeba uvědomuje), mezi žáky navzájem apod. Jedním z předpokladů úspěchu je aktivita, a to jak učitele v řízení a usměrňování rozhovoru, tak žáka při učení.

Aktivitu musíme v prvé řadě vidět **v intenzitě psychických procesů, v rozvoji intenzivního myšlení žáka**. Není proto ukazatelem aktivity kolik žáků se ve třídě v průběhu vyučovací hodiny hlásí a chce být vyvoláno (tuto aktivitu bychom měli vždy vhodně usměrňovat), **ale kolik skutečně daný problém řeší a vyvíjí úsilí vlastními silami či podle potřeby v kooperaci s jinými žáky se dopátrat nových poznatků**. To je pak nutné ověřovat např. kontrolou výsledků,

shrnujícím rozhovorem, opakováním, kontrolními otázkami, samostatným projevem žáka či jinou vhodnou a psychickému vývoji žáků odpovídající formou.

Metoda rozhovoru není tak snadná, jak se na první pohled zdá a vyžaduje od učitele již vzpomínanou **dobrou přípravu, obratnost, zkušenosti a samozřejmě dokonalé ovládnutí svého vědního oboru.** Je pracnější, namáhavější, zdlouhavější a také někdy únavnější. Proto se mnohdy setkáváme se situací, že i dobře započatý dialog se ve svém průběhu, zpravidla z časových důvodů, mění na monolog učitele, a tak ztrácí tím svůj původní význam. Učivo je sice probráno, ale efekt? Proces učení se většinou přenáší na domácí přípravu žáků.

Stále se ještě setkáváme s tím, že někdy ve třídě převažuje hlas učitele za "absolutního" klidu žáků, že si žáci podle učitelova diktátu zapisují do svých sešitů obsahy, souhrny, poučky, závěry dokonce i výsledky vlastního pozorování nebo si je přepisují z učebnic a jim se pak učí. Pochopitelně, že někdy to tak musí být. Ale ne stále, pokaždé. I tam, kde by toto vše mohli dělat žáci, „pracuje“ za ně učitel.

Někdy slyšíme ve třídě na závěr hodiny jen jednu otázku: „Kdo něčemu nerozuměl?“ I když je nutná, nesmí být formální. **Lépe je přesvědčit se,** kdo čemu a jak rozuměl či nerozuměl, jak žáci učivo zvládli, jaký vůbec byl efekt práce učitele! Jak? Existují různé způsoby, např. řízený rozhovor, diagnostický test, aplikace řešení na nově zadané úlohy aj. Tyto informace by měl mít každý učitel velmi často! Proto se snažme o správný rozvoj rozhovoru. A nezapomeňme **na již dříve vzpomínaný rozvoj oboustranný** (tzn. vést žáky k tomu, **aby se i oni ptali a učitel jim odpovídal**), pomocí něhož budeme moci vytvořit onen bezprostřednější vztah mezi učitelem a žákem, po kterém i dnešní úsilí o změny ve vzdělávání tolik volá.

Závěrem ještě jednou některá doporučení k realizaci úspěšného dialogu s žáky:

- mít předem připravené otázky (základní, zásadní – nepodceňovat!)
 - zajistit **srozumitelnost otázky všem** (pozor na přemíru cizích pojmů)
 - ne otázky sugestivní ("Tak proč by se to nemohlo stát, ne? Co myslíš?")
 - poskytnout **čas od položení otázky** na přemýšlení
 - na vybavení
 - na zformulování odpovědi } min. 3 - 8 vt.
 - pozor na netrpělivé povzbuzování
 - vyvolat žáka jménem zpravidla **až po položení otázky**, po zadání úkolu
 - pozor na dialog pouze s žáky v první lavici a s těmi, co mne cíleně kontaktují vizuálně
 - aktivovat myšlenkovou práci žáků a **komunikovat nejen slovně**, ale používat i komunikaci neverbální (mimika, pohled, gestikulace, tělesné přiblížení nebo oddálení aj.)
 - **vést k vytváření dovednosti ptát se** (umět se správně ptát není vždy snadné)
 - odpověď na otázku ať je, pokud možno, **slyšitelná celé třídě**
 - kde to lze - zajistit **posouzení správnosti odpovědi** (řešení) žáka jeho spolužáky
 - uvědomit si - **okamžitá odměna** = silný motiv; forma - přikývnutí, úsměv, pochvala, povzbuzení
 - **nepřipustit výsměch**, ironizaci, (např. i tzv. „protáčení panenek“)
 - pozor, aby otázky učitele nebyly zaměřovány pouze na vybavování fakt, **ale i na myšlenkovou činnost, na formování názorů a postojů**
 - organizovat lépe ve třídě, kde je méně žáků
 - tvořit otázky vedoucí nejen k rozvoji myšlení nižšího řádu (např. Co znamená pojem...? Jak zní zákon? apod.), ale
 - zejména **vyššího řádu** (Jak bychom to mohli řešit...? Co soudíš o ...? Čím se liší...? Je to správné, jestliže...? Co bylo příčinou...? apod.)
 - využít dialogu mj. také k diagnostikování žáků - jejich znalostí
 - stupni porozumění učivu
 - pozor na možnost vzniku záměrně zavádějících otázek ze strany žáků
 - **někdy zadat žákům, aby si předem připravili otázky (např. za domácí úkol)**
 - dialog by měl vést k **vyššímu stupni pochopení učiva**, nejen k pouhé znalosti.
- Předpoklad úspěšnosti - dokonalé ovládnutí svého vědního oboru, ale i pedagogicko-psychologických zásad práce s žáky !!**

Někteří vědečtí pracovníci rozlišují obsah pojmů **rozhovor a dialog**. Ten je pokládán za rozvinutější formu rozhovoru, kdy dochází ke komunikaci nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem (např. J. Skalková: Obecná didaktika).

Dialogické metody bývají pro učitele pracnější, zdlouhavější, někdy až vyčerpávající a únavné (proto mnohdy zejména z časových důvodů přecházejí v neplánovaný monolog).

Efekt jejich správného použití však může být značně vysoký.

2.2. **Dialogická metoda písemná** (např. test)

Zajišťuje

- zpětnou vazbu

- ověření míry správnosti, relativně spravedlivé hodnocení a mnoho dalších významných funkcí.

Není nutné odpovídat (řešit) vždy hodnotit známkou; více prosazovat jejich **diagnostickou a zpětnovazební funkci** (blíže viz doporučená literatura o testování a str. 90).

2.3. **Diskuze**

Další formou dialogických metod je diskuze, při níž se daný úkol nebo problém řeší kolektivně a výsledek je dílem všech zúčastněných osob. Předpokladem správně vedené diskuse je už jistá myšlenková vyspělost účastníků. Proto se používá zejména ve vyšších třídách. V naukových předmětech je spíše vhodná pro opakování a procvičování učiva. Je však třeba, aby pokud možno vždy vyústila v určitý závěr.

Pro diskuse se vybírají zpravidla témata, která jsou blízká zkušenostem žáků, z denního života, studijní praxe, témata, jimž předcházelo dobré zvládnutí předchozího učiva, samostatné studium, film, videozáznam ap.

Charakteristika průběhu

- **úkol se řeší kolektivně, výsledek je dílem všech (kooperace)**

- **žáci mají možnost vyjádřit své názory, vyslechnout jiné**

- **učitel je v roli moderátora**

- **témata:** - morální (např. šikana, režim školy, rasismus, xenofobie, vztah morálka - právo aj.)

- ekologická (ochrana životního prostředí)

- estetická (vnímání krásna, divadelní představení)

- poznávací, nauková (literární díla - styl, význam historické události – hodnocení, nové vědecké objevy apod.)

- mezinárodní politické dění – postoje,

- sousedé našeho státu) aj.

- prolínání - tzv. "průřezová" témata (např. přírodovědecká, morální, ekologická)

Možnost také využití exkurze, filmu, videa aj. Zde zejména platí –

"Od tupého nazírání k aktivnímu přijímání".

Významné je i např.

- **řešení mravních dilemat**, tj. morální usuzování, názory na řešení problematického úkolu jedince, skupiny, společnosti, např.:

* **nedostatek peněz k zakoupení léku** na nemoc ohrožující život blízkého člověka -

a) krádež peněz --- ano = záchrana blízkého – pravděpodobnost trestu

b) krádež peněz --- ne = utrpení – svědomí?

nebo

* **hrozba špatného školního prospěchu** -

a) podvod u písemné zkoušky: ano = dobrá známka - odměna – stav svědomí ?

b) ne = špatná známka – trest – stav svědomí?

Co je z hlediska morálky lepší? Dá se na to najít odpovídající (tj.morální) řešení?

Na závěr diskuse nemusí být vždy přijaty jednoznačné závěry.

Dialog a diskuse rozvíjejí schopnost žáků komunikovat, reagovat na nové podněty, obhajovat vlastní, ale i cizí názory, s kterými se ztotožňují; rozvíjejí ale také umění naslouchat a hodnotit názory jiných.

Pro realizaci diskuse je vhodné:

- zrušit tradiční rozsazení
- neříkat nejdříve svůj názor (někdo by se chtěl pak zavděčit či naopak zásadně odporovat)
- optimální je skupina 12 až 15 žáků
- vést více v rovině žák - žák
- **nepřipustit napadání, osočování**
- podle potřeby časově limitovat diskusní příspěvky
- nemůže-li se diskuse rozprout - **vhodně provokovat**
- zásada - jeden mluví, ostatní mlčí
- pozor na autoritativní typy, "mluvky" - ovládnutí "diskusního pole"
- zatáhnout do diskuse i pasivní žáky
- dlouhá diskuse unavuje, proto časově ji omezit
- jsou-li přijaty závažné závěry - pak je zapsat.

Určitou obdobou této metody je její realizace formou **tzv.debatních klubů**. Jde většinou o podobná, někdy i identická témata (viz výše).

Debatní klub může mít různou podobu, záleží na potřebách a možnostech školy, charakteru zamýšleného obsahu, věku a úrovni znalostí žáků. Dobré zkušenosti s jejich realizací mají studenti a profesori SŠ, ale organizují se úspěšně již i na 1.stupni ZŠ. Dobrou zkušenost mají některé školy s průběhem debaty ve studovaném cizím jazyce (různá témata).

Debata může být organizována na základě dobrovolné účasti žáků i v mimovyučovací době.

2.4. **Panelová diskuze** V poslední době se také dosti hovoří o tzv. panelové diskusi. Bývá různě pojímána a organizována. Zpravidla se jí zúčastňuje **více odborníků** (např. na zdravotnické škole vyučující ošetrovatelství, chirurgie, vnitřního lékařství, příp. jiných oborů). Účastníci diskuze – studentky a studenti, mohou vznést předem písemně otázky nebo poukázat na problémy a úkoly, které pak řeší z různých odborných hledisek přizvaní odborníci zpravidla výměnou názorů, zkušeností a poznatků mezi sebou. Ostatní (žáci aj.posluchači) naslouchají, dělají si poznámky pro pozdější dotazy apod. Diskuse může být doplněna názorem (obrazy, diafilmy, filmy, videozáznamy, odbornými publikacemi, plánky ap.). Je možno také předem žákům uložit **zopakování určitého učiva, prostudování určité odborné literatury, zpracování referátů, koreferátů, seminárních prací, uspořádání výstavky.** Tato metoda může být vysoce efektivní, ale je časově náročná. Ve třídách středních odborných škol, ale i gymnázií může být dobrou přípravou na budoucí povolání (ve zdravotnictví, stavebnictví, zemědělství aj.). Proto by měla být častěji zařazována ve 3. a 4. ročnících středních škol, a to i v případě dobrovolné účasti studentů - zájemců. Na základních školách by mohla být takovouto diskusí řešena ve vyšších třídách např. témata: ekologie našeho regionu, naše obec a její rozvoj ap.

Charakteristika realizace takovéto diskuze - shrnutí

- Diskuse na zadané téma **mezi několika kompetentními odborníky**, kterou současně sledují další účastníci.
- Podstatou je **diskuze o souboru (panelu) problémů** předem vtypovaných, ale i v průběhu diskuse vzniklých s různou odbornou tematikou (z různých vědních disciplín, školních předmětů – tzv.průřezová témata, i z praxe).
- Jsou zpravidla spojeny **jednou vůdčí myšlenkou** - např. ošetřování nemocných, ekologie, historická událost - její význam, migrace obyvatel a její důsledky, nový vědecký objev ap.

- Podílí se na ní více odborníků např. interní i externí učitelé, bývalí žáci školy - odborníci z praxe, vědečtí pracovníci apod. Žáci mohou vznést otázky a formulovat problémy z oblasti jejich zájmu předem písemně organizátorovi diskuse. Sami však nemusejí být jen pasivními účastníky. Doporučuje se, jak již bylo uvedeno, aby si sami prostudovali určitou odbornou literaturu, zpracovali referáty, koreferáty apod.
- Panelová diskuse může být také spojena s výstavkou prací, knih, časopisů, fotografií, výrobků, odborných pojednání, dále např. s exkurzí ap.
- **Panelové diskuse se mohou účastnit všichni žáci jednoho nebo více ročníků (např. v rámci tzv. otevřeného vyučování, dne projektů), zájemci, či vybraní jedinci z většího kolektivu.**
- Organizuje se buď v době vyučování nebo i mimo vyučování.

2.5. Dramatizace, hra

Velmi často používaná forma na 1.st. ZŠ, dále např. při výuce cizích jazyků ve vyšších třídách apod.

Už J.A.Komenský věnoval této metodě ve svém díle pozornost. Její význam tkví mimo jiné i v možnosti zvyšování zájmu žáků, jejich aktivity, ale často i citového prožití obsahu probírané látky a tím i lepších předpokladů pro zapamatování. Žáci se také cvičí v dovednostech správného vystupování, společenského chování a v rozvoji řečových dovedností. Hodně se proto doporučuje ve výuce cizích jazyků, literatury aj.

2.6. Řešení modelových situací

Modelová situace je popis určitého stavu (události, poměrů, okolností, ve kterých se někdo či něco nachází), který se svou tematikou a stylizací blíží nebo dokonce úplně shoduje se skutečností. Jde o takovou situaci, se kterou se žák např. odborné školy může setkat po absolvování školy ve své praxi. **Obsah tedy vždy musí připomínat skutečnost.**

Modelové situace mohou vymýšlet samotní žáci (prvek kreativity).

Z modelové situace pak vyplývá **modelová úloha.** Vzniká tehdy, jestliže je žákům uloženo řešení modelové situace (vymysli, vyřeš, pomoz, stanov, doporuč, zajisti, vyvolej, odhadni...)

Podstatou činnosti žáků při řešení modelové úlohy je, že používají takových vědomostí a dovedností, které si již dříve osvojili. Jde tedy v prvé řadě o rozvoj schopností aplikačních, ale i o samostatnou nebo naopak kooperativní a v některých případech i tvůrčí práci jednotlivců či skupin.

Takovéto úlohy by se měly zadávat zejména při procvičování a upevňování učiva, po probrání jednotlivých témat k prověření stupně porozumění učivu a schopností používat teoreticky osvojených vědomostí při řešení praktických úkolů. Mohou pokrývat větší celek jednoho i více příbuzných předmětů. Lze takto realizovat požadavek integrované tematické výuky (prolínání poznatků z několika předmětů, již vzpomínaná průřezová témata).

Formy ztvárnění modelových situací a z nich vyplývajících úloh mohou být různé, např.:

- forma ústního zadání
- forma písemná (popis události, jevu, stavu - forma nejčastější)
- videozáznam, film, událost sledovaná v televizi
- skutečná událost za přítomnosti žáků
- jedna nebo více fotografií zachycujících určité situace a stavy
- **možnost kombinace forem.**

Příklady popisu modelové situace (oblast zdravotnictví):

"Na ulici ve vaší blízkosti upadl muž. Podle příznaků máte podezření na počínající hypoglykémii. Podle čeho, mimo posouzení příznaků, můžete zjistit, že se jedná o diabetika? Co podáte postiženému k úpravě hypoglykemického stavu? Co zařídíte dále?"

„Jste v obchodě a jeden z přítomných je stížen náhlou poruchou zdraví. Dává najevo prudkou bolest za hrudní kostí, bolest vystřeluje do horní končetiny. Postižený je zpocený, v obličejí vidíte strach. Jak se zachováte? (Popište všechno, co uděláte pro jeho záchranu.)

Učitelé jiných typů škol a předmětů jistě dovedou způsob tvorby modelových úloh aplikovat do svého vědního oboru a takovéto úlohy tvořit. Dodejme, že v praxi se velmi osvědčily.

Stupeň obtížnosti u takovýchto úloh může být pochopitelně různý. To záleží jak na zadání modelové situace, její složitosti, tak i na charakteru učiva a znalostech žáků.

2.7. Problémové vyučování (různá pojetí)

Metodou s vyšším stupněm obtížnosti je řešení **modelových problémových situací a problémových úloh** vůbec. **Od výše uvedených modelových situací se problémové úlohy liší tím, že žáci při jejich řešení používají nejen dříve osvojených vědomostí, ale jsou nuceni získat navíc (studiem, konzultací ap.) takové poznatky, které až dosud byly pro ně neznámé, ale které pro zdárné vyřešení problému nutně potřebují (blíže o této problematice dále).**

Problém je poznání neznalosti; žák pozná, že něco neví. Je to prvek problémové situace, který vyvolal u žáka obtíž.

Je to tedy subjektivní jev, jež existuje ve vědomí žáka. Vyjádřením takového problému pak vzniká problémová úloha. Lze jí použít téměř ve všech předmětech.

Jak již bylo uvedeno jde o takovou úlohu, kterou žák nemůže vyřešit jen na základě dosud osvojených vědomostí, **ale musí vyvíjet určité činnosti k získání nových poznatků.**

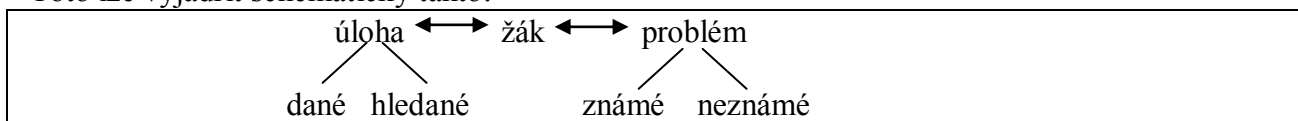
V zadání problémové úlohy jsou tedy vždy obsaženy

prvky dané (známé)
a hledané (pro žáka dosud neznámé).

Žák tedy musí při řešení:

1. nejdříve vybavit si vědomosti známé (dříve osvojené) a pak
2. objevit, získat, odhalit vědomosti dosud neznámé.

Toto lze vyjádřit schematicky takto:



Je důležité znovu tedy připomenout, že žák, když zjistí, že mu určité poznatky k vyřešení úkolu chybí, musí sám, např. studiem potřebné (doporučené) literatury, určité kapitoly (statě) v učebnici, pozorováním praxe ap. je vyhledat a osvojit si je tak, aby je mohl použít.

Požadavky na problémovou úlohu:

- musí vyplývat z učiva, souviset s ním
- musí žáka aktivovat a motivovat, ne odrazovat
- musí obsahovat známé i neznámé skutečnosti (z hlediska žáka)
- žákům musí být jasné, proč úlohu mají řešit, co její vyřešení přinese
- úloha musí odpovídat intelektuálním schopnostem žáků (musí být přiměřená, dostupná).

Zadání (forma) problémové úlohy může mít podobu:

- otázky
- teoretické úlohy
- praktické úlohy.

Když vzniká problémová situace, je někdy vhodné (podle uvážení učitele), žákům sdělit příčinu, proč nemohou problém vyřešit a tím jim naznačit či dokonce určit oblast, ve které mají hledat. Např.:

"Zatím nemůžete zdůvodnit způsoby kompenzace diabetu inzulínem, protože dosud neznáte účinky jednotlivých druhů inzulínových přípravků. Zjistěte tyto údaje studiem v učebnici somatologie a pak úlohu řešte".

Nebo (obecně):

"Nemůžete zatím provést - posoudit - zjistit - sestavit - vypočítat - zpracovat - zhodnotit, protože dosud neznáte - nedovedete - ještě jste se neučili.... Někdy může učitel napovědět např.

takto: *Ještě to nevíte, ale můžete se to dovědět studiem učebnice na str....Zjistit to můžete, jestliže*

Výsledkem učení při řešení problému může být buď samotný výsledek (nové poznatky) nebo výsledek učení (např. metoda, již si žák osvojil, pracovní postup, který dříve neznal, dovednost (kompetenci), kterou dříve neměl ap.).

Sestavování problémových úloh je sice časově náročné, ale výsledný efekt bývá zpravidla značný.

2.8. Netradiční hodina (nebo její část). Např.:

- Žák vystupuje před ostatními v roli učitele, "probírá" s nimi pomocí jím zvolené metody novou látku, nebo řídí opakování, procvičování apod.
- **Učitel zadá za d.ú. žákům prostudovat téma budoucí hodiny (pro žáky nové) s úkolem vypsát si otázky nebo problémy, kterým neporozuměli a ty předložit v další hodině učiteli k řešení („zkoušeným“ je učitel).**
- Žáci předají učiteli několik dnů předem písemně různé odborné a pro ně zajímavé nebo objasnění vyžadující otázky, ať už z minulého nebo nového učiva (aby se učitel mohl na jejich řešení připravit) a pak následuje hodina otázek a odpovědí. Do této následné „učitelské“ činnosti může učitel zapojit i „zdatnější“ žáky.

2.9. Práce s učebnicí (aj. písemnými materiály, dokumentací, časopisy ap.)

Pokyn - "Přečtete si na straně, naučte se od strany" apod. - jen takto - to NE!

Úkoly:

- vypsát hlavní myšlenky, sestavit osnovu, vytvořit kontrolní otázky
- vyhledat určitá tvrzení, postihnout logiku argumentace, hledat souvislosti, důležité informace
- odpovědět na předem nebo po prostudování položené otázky
- prezentovat obsah textu vlastními slovy
- pořídit stručný výtah (konspekt)
- vypracovat shrnutí, zpracovat referát, koreferát
- postihnout význam obsahu textu, zaujmout k němu vlastní postoj aj.

Učit žáky **vyhledávat informace, hodnotit je, hledat vztahy a souvislosti, obhajovat závěry, vést dialog**, to jsou důležité úkoly učitele, jejichž plnění by v jeho práci nemělo chybět. A také **zjišťovat kvalitu porozumění čteného textu**, a to od nejnižších tříd.

Při tom dbát, aby to nebyl výcvik v psaní (mechanickém přepisování textu z učebnice do sešitu).

V souvislosti s tímto způsobem práce upozorňuji na jistě známou, ale ne vždy respektovanou skutečnost, **že učebnice již nemůže být často jediným zdrojem informací pro žáky**. Je třeba poznatky v ní obsažené doplňovat (a někdy i nahrazovat) informacemi z jiných zdrojů, novými vědeckými objevy, **a příklady ze skutečného života** (např. pomocí modelových úloh apod.).

Proto součástí této činnosti by mělo být také vyhledávání informací a orientace při práci s Pc, internetem a jinými moderními prostředky. Některé tyto činnosti lze úspěšně realizovat nejen ve vyučovacích hodinách, ale také jako práci mimo školu (tzv. samostudium, dom. úkol, v zájmových klubech, knihovnách ap.)

Blíže o učení z textu - viz kap. 10, str. 59.

2.10. V souvislosti s výše uvedeným pojednáním o psaném slovu věnujme trochu pozornosti také tak samozřejmé a zdánlivě jednoduché a někdy i podceňované činnosti učitele, jako je **používání školní tabule (nebo flipchartu aj.)**. **Způsob** záznamu je totiž z hlediska psychologie učení dosti významným činitelem, který prokazatelně ovlivňuje výsledný efekt učení žáků. Jde zejména o účelnou a cílenou souhru již dříve zmiňovaných auditivních a vizuálních vjemů, podmiňujících míru a kvalitu zapamatování a ve svých důsledcích i lepší porozumění žákům sdělovaných informací.

Uved'me si proto několik zásad, jež by měly k správnému použití této činnosti přispět.

- Pokud je to možné a žádoucí, ať sluchový vjem předchází vjemu zrakovému. To znamená, že nejdříve něco vyslovíme (poučku, název, termín apod.) a asi po 3 – 5ti vteřinové pomlce to napíšeme na tabuli (jde o proces ukládání informace do „banky krátkodobé paměti“).
- Na tabuli ponecháváme jen to, o čem s žáky právě hovoříme, aby nedošlo k jevu, kdy něco jiného, třeba i náhodně, neúmyslně čtou a něco jiného slyší.
- Po celou dobu výuky můžeme na tabuli ponechat na začátku hodiny oznámený vzdělávací cíl (e) hodiny, příp. osnovu tématu, určenou např. pro opakování na konci hodiny.
- Čistá tabule podporuje účinné učení. Zásada – smazat vše, co nepotřebujeme. Pozor však na viditelnost slov na mokré tabuli, která jsou zřetelná až po chvíli, kdy tabule oschne a učitel k žákům již hovoří o něčem jiném.
- Pro zápis používáme jen klíčová slova (důležité termíny, cizí slova apod.) a pořizujeme jednoduché kresby, schémata (nejlépe vznikající přímo před očima žáků). Rozhodně ne záplavu slov, vět, vzorců apod. Pozor také na psaní na volná místa („do děr“). Takového využívání každého kousíčku volné tabule označuje M.Hunterová jako „pravoohemisférové zvěrstvo“, jež vyvolává v hlavě žáků zmatek.

Zápis na tabuli může mít také vývojovou podobu; to tehdy, jestliže základní pojmy úvodní osnovy (údaje, termíny aj.) jsou postupně doplňovány dalšími klíčovými údaji, až vznikne na tabuli „kostra“(struktura) učiva. To je ovšem třeba i v přípravě na výuku promyslet, a připravit předem takový celkový (konečný) „obraz“ tabule (velmi se to osvědčilo).

K zvýraznění důležitých jevů, např. vzájemné vazby určitých pojmů, koncovek jednotlivých pádů při skloňování, výjimek, postupů řešení úloh apod. používáme rozumně barevné křídly, které vytvářejí ve vědomí a později v podvědomí žáků tzv. „opěrné body“ nebo také tzv. barevné signály, důležité pro snadnější znovuvybavení poznatků.

Také nově ve školách instalované interaktivní tabule jsou přínosem pro výuku. A to nejen tím, že působí svou novostí a svým způsobem - atraktivním používáním (zejména v počátcích) budí pozornost žáků, ale zejména tím, že přinášejí nové možnosti způsobů prezentace poznatků písmem, grafy, obrazem apod., a také možnostmi přímé aktivní účasti žáků při jejich používání.

2.11. V souvislosti s tím obraťme alespoň krátce pozornost i na promyšlenější práci se sešitem, na jeho pracovní charakter a na význam písemné práce žáků.

Sešit by neměl být jen prostým mechanickým záznamem diktátu učitele (pokud to ovšem někdy není nutné). Žáci by si např. mohli ještě před výkladem poznamenat osnovu nově probíraného učiva, při výkladu by se měli učit pořizovat konspekt, ale také značit do diskuse ty otázky, které je při učitelově výkladu napadly, tj.poznamenávat si, čemu např. neporozuměli, co jim nebylo zcela jasné, s čím nesouhlasí, na co mají jiný názor, na co by se tedy měli po výkladu učitele zeptat, co mu sdělit. I to je způsob, jak je přinutit, aby byli aktivně účastní na vyučování. Vždy je však třeba provést určitou formou kontrolu, odstranit nedostatky v záznamech, uvést věci na pravou míru, dojít ke správným závěrům (pokud to lze), aby se pak žák v domácí přípravě neopíral o nepřesná nebo mylná fakta.

Podobně by si měli žáci značit do sešitů své poznámky, připomínky a dotazy, jež je napadly při domácí přípravě, měli by být vedeni k rozvoji dovednosti pořizovat konspekt při studiu učebnice, odborné literatury a jiných materiálů. Sešit by měl sloužit při samostatné práci k řešení úloh, kontrolních otázek, pořizování konceptů ap. Při tom všem je třeba, aby byl zachován systém a aby, zejména v nižších třídách, splňoval i požadavky estetické.

Písemné práce jsou důležité i pro procvičování učiva, protože písemný záznam má zpravidla u většiny žáků v jejich paměti mnohem delší trvání než projev ústní, slyšený. Proto písemné práce různého druhu zařazujeme dle potřeby do všech fází vyučovacího procesu. Přispívají nejen k upevňování vědomostí, k jejich lepšímu zapamatování, ale také k vytváření žádoucích dovedností a návyků.

Písemné práce se také používají při prověrkách a jako podklady pro klasifikaci. Při písemných pracích žáků (např. kontrolních testech aj. písemných zkouškách) se v praxi osvědčila okamžitá realizace prvků zpětné vazby formou vizuální kontroly a opravy. Spočívá v tom, že bezprostředně po skončení práce, ještě před jejím odevzdáním učiteli k opravě, žáci odloží pera, tužky ap. a mohou pak mezi sebou si vyměňovat názory na správnost řešení, konfrontovat obsah

toho co napsali s textem v učebnici, zápisem v sešitě, ptát se učitele - aniž by sami cokoliv dále do práce vpisovali. **Takováto činnost vede k lepšímu uvědomění si vlastních chyb, je v podstatě součástí procesu učení a má silný motivační účinek.** Proto bychom ji měli zařazovat pokud možno po každé takovéto písemné práci a rezervovat si na ni **ještě v téže hodině vždy určitý potřebný čas (blíže viz kap. Testy a testování, str. 90**

2.12. Zmiňme se také stručně o stále ještě dosti často používaném způsobu prezentace poznatku pomocí **zpětného projektoru (i když je dnes už často nahrazován dataprojektorem, má své určité výhody)**

I zde je efektivnější , když zápis, schéma, kresba, vzorec, výpočet vzniká před očima žáků, i když rychlejší je pochopitelně vše si na fólii předem připravit (u složitějších nákresech je to dokonce žádoucí) a žákům pak už jen promítat, jako se to děje pomocí programu promítaného dataprojektorem.

Zpětná projekce patří k významným technickým prostředkům, které je možno v každé škole bez větších problémů pořídit. Slouží jak k projekci psaného nebo kresleného záznamu, který učitel vytváří v průběhu vyučovací hodiny, tak i k projekci předem připravených písemných nebo obrazových materiálů (jedno- nebo vícebarevných), jež navíc mohou skládáním transparentů na sebe vytvářet komplexnější a srozumitelnější pohled žáků na vnímanou skutečnost. Takovéto transparenty (např. v biologii člověka vnitřní orgány, ve výuce chemie, fyziky aj.) můžeme, vedle již hotových - zakoupených, pořizovat průběžně sami ručně, fotografováním a jinými dnes běžně dostupnými metodami rozmnožování.

Práce se zpětným projektořem má mnoho výhod, k nimž např. patří, že:

- učitel pracuje s pomůckou, při čemž je čelem otočen k žákům, může pozorovat jejich reakce, sám také reagovat, doplňovat, upřesňovat,
- na fólii se mnohým učitelům lépe kreslí a píše než na svislou tabulovou plochu,
- předem připravené transparenty urychlují průběh hodiny,
- připravený transparent lze dokreslovat, doplňovat a tak před očima žáků zachytit vývoj zobrazení, textu aj.,
- užití barev napomáhá lepšímu pochopení a zapamatování, usnadňuje orientaci v záznamu, nákrese,
- předem připravených transparentů lze použít i při zjišťování úrovně vědomostí žáků, kdy jim zadáme stručné otázky nebo úkoly k řešení, při rozdělení třídy na skupiny A, B můžeme otázky jednotlivých skupin psát na fólii rozdílnou barvou, což usnadní žákům orientaci v předloženém materiálu (blíže o této problematice viz P. Bastl, M. Stojan: Statická projekce Brno, ÚD SZP 1975).

Při vysvětlování je lepší ukazovat na detaily **přímo na fólii** a nikoliv ukazovátkem na promítaném místě (plátně, stěně), kdy se opět otáčíme k žákům zády.

I zde platí - volbu tohoto způsobu sdělování informací realizovat zdůvodněně, rozumně, nikoliv samoučelně.

2.13. Mezi další prostředky výuky patří využívání možností efektivního použití **televize a videorekordéru.** Jde o tzv. vizualizaci učiva.

K využití televize

Zatímco některé pořady televize jsou přímo určeny školám (výukové televizní pořady) a lze je efektivně při výuce používat, existují i různé jiné pořady, např. populárně-vědecké, filmová zpracování literárních děl, dokumentární pořady, záznamy diskusí s řešením např. některých morálních problémů jedince i společnosti atd., z nichž je třeba dělat racionální, pečlivý výběr podle vhodnosti zařazení do výuky. A to jak vzhledem k jeho vztahu k obsahu výuky určitých předmětů , tak i k věku žáků.

Jak uvádí J. Maňák v publikaci Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody, Brno, Paido 2003, *“Zkušenosti učitelů i výsledky výzkumu prokázaly, že vhodně organizovaná televizní výuka vyvolává u žáků všestrannou aktivitu pozorovací, představovou a myšlenkovou, motivuje je, ovlivňuje jejich emoce a způsobuje také změny v jejich chování a postojích. Potvrdila se také zvýšená koncentrace pozornosti...Ale také upozorňuje ... v některých případech se ukázalo, že převaha nefunkčních informací pozornost narušovala“.*

Dále uvádí některé skutečnosti, které efektivitu využití televize snižují.

Může to v některých případech být např.:

- přílišné zaujetí barevným obrazovým dějem, jež může odvádět pozornost od odborné stránky sdělení
- uniformita televizních lekcí a neosobnost podání zprostředkovaných informací
- informace mohou být zpracovány povrchně a jednostranně, vytěsňují učebnice a knihy
- únava při sledování obrazovky aj.

Zároveň oceňuje tvorbu mnohých televizních pořadů a doporučuje jejich uvážlivé organické začlenění do komplexního edukačního procesu.

Proto je zapotřebí vytvořit vždy vhodné podmínky pro takovouto výuku, tj. **zvážit výběr tématu, účelnost jeho využití, délku projekce, promyslet motivaci žáků, stanovit úkoly - problémy, které budou při tom řešeny, zda a jak zajistit integraci získaných poznatků do soustavy zatím osvojených atd.**

Pokud jde o videorekordéry - dají se na nich použít jak videokazety zakoupené nebo zapůjčené, tak záznamy, které si pořídíme sami svépomocí. Může to být záznam pořízený z programu televizního vysílání (někdy je nutné povolení ČT či jiných stanic) nebo program, který si pořídíme vlastní snímací kamerou. To už je někdy záležitost náročnější a někdy to předpokládá i týmovou práci. Avšak použití takového námi pořízeného záznamu má své velké přednosti, spočívající zejména v tom, že nám mimo jiné poskytuje okamžitou zpětnovazební informaci o určité činnosti žáků, např. v předmětu první pomoc, ošetřování nemocných, zacházení s technickými přístroji aj. Předem vytypovaný a vhodně pořízený videozáznam také umožňuje **zprostředkovaně předvést některé děje, jež nelze v učebně školy demonstrovat např. některé výrobní procesy, činnost na vzdáleném či nepřístupném pracovišti např. v lékařství aj.** Navíc můžeme takovýto záznam promítat i několikrát za sebou a umožnit tak lepší pochopení pozorovaného jevu. Podobně lze využít i CD.

Záznam relací připravených a vysílaných televizí umožňuje, abychom jich použili podle svých časových možností a nemuseli sladovat dobu výuky s dobou vysílání v televizi, abychom mohli použít jen některých fragmentů, opakovaně atd.

2.14. Relativně rychle, velmi racionálně a při tom vysoce efektivně a mnohoúčelově se stále více používá v různých oblastech výuky počítačů.

Počítačová gramotnost je dnes již zcela běžný a oprávněný požadavek a škola by k jeho tvorbě měla výrazně přispívat. J. Strach (in Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody) rozděluje softwarové produkty, které školy mohou pro svou práci s žáky využívat na:

1. programy pro procvičování látky
2. simulační programy a didaktické hry
3. expertní systémy a výukové programy využívající umělé inteligence
4. elektronické učebnice a encyklopedie
5. programy pro řízení laboratorní výuky
6. programy pro výuku programování.

Učitel při výuce s počítačem přijímá nové funkce, např.

- organizátor a manažer vyučovacího procesu, partner žáka, jeho pomocník, rádce
- didaktický programátor
- technolog vyučovacích prostředků, výzkumník v oboru didaktiky.

(viz - Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody, str. 188 – 189)

J.Maňák dále upozorňuje na důležitou úlohu učitele při učení – **učit žáka vnímat a třídit záplavu informací, jež např. počítač prostřednictvím internetu poskytuje, učít se je spojovat se svými dosavadními poznatky a zkušenostmi, správně jich využívat.**

Důležitost dosud uvedených metod a prostředků podtrhuje ta skutečnost, že optický obraz, včetně obrazu slova, nejen ulehčuje žákům učení a lépe přispívá k zapamatování a porozumění (asi 85% žáků se lépe učí pomocí zraku), ale učí je také **racionálně zacházet s písemným materiálem, orientovat se v něm, třídit informace, vyhledávat podstatné myšlenky, sestavovat osnovu pro vlastní projev (ústní i písemný), pořizovat koncepty a konspekty, řešit úkoly s okamžitou zpětnou vazbou a tak aktivně se účastnit edukace.** Takto vedení žáci si odvykají učít se mechanicky celému textu, jen pamětně zvládat určité kvantum učiva. Učí se novému rozumět, a zejména používat poznatků při řešení praktických úkolů.

Největší význam mají **práce tvůrčí** různého druhu, charakteristické zpravidla pro vyšší ročníky, i když se základními prvky a jejich rozvíjením se setkáváme i v nižších třídách. Jsou to např. **záznamy o pozorování, závěry k praktickým cvičením, pokusům ap. Dejte např. žákům (všem nebo jen vybraným) občas za úkol (doma nebo i ve škole) vymyslet na určitou část probíraného učiva modelovou situaci či jiný úkol např. matematický, jazykový atd., včetně návrhu správného řešení.** Nejhodnotnější z nich, po případné úpravě, zadejme ostatním žákům. Vždyť oni nemusejí vždy řešit jen to, co uvádí učebnice nebo jim ukládá učitel. Práce na tvorbě takovýchto úloh může být pro žáky svým způsobem zajímavá (zvláště, zveřejní-li se jméno autora) a přispívá **k rozvoji tvůrčího myšlení.** Navíc je výbornou a nenásilnou formou procvičování a upevňování učiva pro samotné autory a přispívá tak k vyššímu stupni porozumění. Pro učitele vytváří možnost pořádat si takto v průběhu několika málo let celé sady různých úloh, např. i vědomostních testů, kterých pak může používat (po případné již zmíněné úpravě) pro skupinovou nebo individuální práci s žáky v dalších letech a ročnících.

Význam této práce by se ještě zvýšil, jestliže by se žáci pokoušeli o tvorbu takových úloh, jež by měly charakter problému.

2.15. Projektové vyučování a učení

I zde existují různá pojetí - např. forma samostatné práce žáka či skupiny (projekt individuální, skupinový, dlouhodobý, krátkodobý), s různým stupněm obtížnosti, zejména podle věku a schopností žáků. Může to být:

a) projekt na získání nových vědomostí a dovedností (objevování):

- vyhledáním a studiem potřebné literatury
- pokusy, experimentováním
- pozorováním (viz příloha č. 9 výcvik v pozorování) a jinou praktickou nebo výzkumnou činností

b) projekt na opakování a procvičování (např. před rozhodujícími zkouškami, po dlouhodobé absenci ve škole, jak úspěšně zvládnout maturitní zkoušku ap.)

c) projekt na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praxi (např. krátkodobá či dlouhodobá soutěž, praktické uplatnění poznatků v praxi na SOS ap.)

Projekt může být: - **jednopředmětový** (např. Vymírání některých druhů živočichů, Vliv klimatu na způsob obživy člověka)

- **mezipředmětový** (Zdraví a způsob života, Ekologie a životní prostředí)
- **obecně lidský** (např. Vývoj morálky v různých etapách vývoje lidské společnosti) apod.

Možný způsob sestavení projektu

Existují různé typy projektů, různé struktury, mají různý rozsah, různou dobu trvání.

Zásady tvorby: 1. spojení s realitou, zkušenostmi, s životem

2. a) projekt navrhnou a v prvé podobě sestavují žáci, pak následuje konzultace s učitelem, pak definitivní znění

b) projekt od počátku sestavuje učitel ve spolupráci s žáky.

Postup (jeden z možných):

1. Vymezení problému (co chceme zkoumat, řešit, vytvářet, zjistit)
2. Dosavadní poznatky a zkušenosti k řešenému problému (osobní, publikované)
3. Hypotéza (očekávaný výsledek)
4. Kterých metod a prostředků bude použito k řešení problému
5. Úkoly jednotlivců a skupin, časové vymezení pro plnění jednotlivých úkolů
6. Zpracování získaných údajů, poznatků, zkušeností
7. Verifikace hypotézy
8. Závěry.

Příliš dlouhá práce = problémy s motivací a koncentrací.

Doporučená doba trvání : týden až měsíc (není podmínkou).

2.16. Metody názorně demonstrační

Tímto termínem označujeme metody, při kterých vjemy a představy žáků vznikají prostřednictvím smyslových orgánů, aniž by žák na pozorovaný objekt sám působil. Přes velký význam, který mají, jejich vyčlenění z ostatních metod má sloužit jen k jejich teoretickému objasnění, nikoliv jako návod k úplnému osamostatnění v praxi. **Pro zajištění správného rozvoje v procesu poznávání je nutno je spojovat s metodami slovními a s praktickou činností.**

Nejde tedy o pouhé ukázání nějaké pomůcky či předvedení nějakého jevu, ale o učitelem řízené pozorování a získávání nových poznatků. Demonstrovány mohou být např.:

- skutečné předměty a jevy
- modely
- obrazy aj.

Doprovodnými metodami jsou zpravidla vysvětlování, popis, ale také dialog, vedoucí k pochopení podstaty předváděných skutečností.

Jak již bylo uvedeno, podstatou těchto metod je získávání poznatků pomocí přímého poznávání skutečnosti. Protože nejde všechny jevy a předměty pozorovat bezprostředně, je skutečnost mnohdy nahrazována **vhodným názorem**, jako jsou obrazy, modely, přístroje, stroje, soupravy aj. Při jejich použití musíme zajistit, aby žáci nezůstali pouze u povrchního pozorování, ale aby se učili poznávat existující nebo vznikající souvislosti, vytvořili si pojem pozorovaného předmětu nebo jevu, jeho zobecněnou představu.

Vytvořením představ u žáků poznávací proces vlastně začíná. Stává se východiskem k plnému pochopení jevů a musí naň navazovat a jím prolínat další stupeň procesu poznání - to jest *myšlení*.

Pro předvádění předmětů a jevů platí určité obecné požadavky, kterými se má každý učitel řídit. Alespoň stručně některé z nich:

- důkladná příprava učitele, mít v pořádku přístroje a jiné pomůcky
- předváděný předmět upravit tak, aby jej žáci mohli dobře vnímat
- na začátku předvádění zadat otázky nebo úkoly, o kterých žáci vědí, že je budou na konci nebo už v průběhu pozorování řešit
- předvádět pokud možno co největšímu počtu smyslů
- přiměřené tempo a přístupnost všem žákům najednou nebo postupně
- usměrňovat pozorování vhodným slovním doplňkem
- pokud možno předvádět předmět nebo jev v činnosti a v přirozeném prostředí
- pokud je to možné zapojit do předvádění i žáky
- v průběhu předvádění aktivizovat žáky otázkami, úkoly

- po určitých částech zjistit kontrolou, zda žáci předváděnému rozumějí
- má-li učitel pomůcku ve více provedeních, nechat žáky zároveň zkoumat předmět ve skupinách nebo individuálně
- podle potřeby vést žáky k tomu, aby si během předvádění pořizovali některé záznamy, náčrtky, kresby, tabulky
- po skončení vést žáky k tomu, aby se sami pokoušeli shrnout hlavní poznatky
- dát žákům možnost ptát se na to, co jim nebylo jasné
- **ověřit na zadaných úkolech stupeň porozumění učivu i výsledný efekt této práce.**

Každé předvádění má být vedeno tak, aby bylo zároveň pro žáky **výcvikem v pozorování**

Pozorování je důležitá metoda, která má i svůj velký výchovný význam - rozvíjí myšlení žáků, jejich zájmy, podporuje zdravou zvědavost a ve spojení s určitou činností přispívá k vytváření správných pracovních návyků. Žáci se při něm učí shromažďovat fakta, třídít je, sledovat vzájemné souvislosti a závislosti předváděných předmětů a jevů. Získávají nové poznatky pro další praktickou činnost i novou etapu dalšího poznávání.

Pozorování má být vždy vedeno tak, aby žáci, vědomi si úkolu a cíle pozorování, zkoumali jednotlivé znaky pozorovaného objektu a na základě srovnávání dovedli pak dělat závěry. Velmi cenné, vzhledem k aktivitě žáků, je pozorování, které provádějí žáci samostatně individuálně nebo v menších skupinách a pak pod vedením učitele se učí dělat závěry, řeší úkoly.

Zajímavý a vysoce užitečný je způsob pozorování s následnou analýzou vlastní práce. Toho je možno docílit **použitím videokamery** a následného videozáznamu (pro jeho pořízení je v současné době potřeba souhlasu zletilých žáků, příp. jejich rodičů). Může se použít, jak jsem již uvedl dříve, při laboratorních aj. praktických cvičeních, při nácviku určitých dovedností (např. první pomoc, zacházení s určitými nástroji ap.). Činnost žáka se pak hodnotí ve skupině ze záznamu. Žák sám hodnotí svou činnost a spolu s ostatními hledá své chyby, nedostatky, nepřesnosti. Učitel se však při analýze zaměřuje i na ty výkony, které byly bezchybné, vyzvedává je, a dává rady, jak opravit ty, jež vyžadují zlepšení. Při takovéto práci je psychologicky významný moment povzbuzení.

Výcvik v pozorování by měl být veden všude, kde to jen lze. Tak např. i promítání filmu v hodině by mělo mít z tohoto hlediska vysoce pracovní ráz. Před promítáním by měl učitel vždy v úvodním slově oznámit co a proč se bude promítat, na co se hlavně mají žáci při pozorování dynamického obrazu zaměřit, případně zadat otázky a úkoly. Po promítání je žádoucí jednotlivě ústně nebo písemně nebo v kolektivu diskusí provést analýzu promítaného filmu, odpovědět na zadané otázky či řešit stanovené úkoly, zobecnit a formulovat závěr (např. poučení).

Snad na závěr ještě připomenout:

Nácvik pozorování by tedy měl být součástí práce ve všech vyučovacích předmětech, ve všech ročnících. Ať už jde o pozorování krátkodobé či dlouhodobé, nemělo by nikdy skončit jen zjištěním stavu pozorovaného objektu. Vždy by mělo dále pokračovat prováděním analýzy a syntézy, mělo by vytvořit věku žáků odpovídající předpoklady pro rozvoj abstraktního myšlení.

Protože od pozorování je již jen krok k přímé manipulaci s předměty, řekněme si nyní něco o metodách praktické činnosti.

2.17. **Metody praktických činností.**

Zdrojem poznání a tvorby dovedností (fyzických i psychických) je **praktická činnost žáků** a experimentování. Jde o aktivní manipulaci a experimentování s předměty. Práci je nutno připravit tak, aby byly rozvíjeny dovednosti a návyky žáků. To znamená, že učitel by měl

- vést žáky k dovednosti dobře a účelně organizovat práci
- vytvářet a rozvíjet prvky samostatnosti, vytrvalosti, pracovitosti, odpovědnosti a kreativity
- spojovat teoretické poznatky s potřebnými dovednostmi a návyky.

Na rozdíl od předcházejících metod je charakteristická pro metody praktických prací, kromě názoru, **aktivní manipulace a experimentace s předměty.** Tím přispívají k důkladnějšímu

zvládnutí látky , k pochopení vztahů a souvislostí mezi předměty a jevy, vytvářejí dobré předpoklady k rozvoji abstraktního myšlení, vyvolávají aktivitu žáků. Zdrojem poznání je zde přímá práce žáků , jejich praktická činnost.

Praktické metody mají také velký význam výchovný, protože jak samotná praktická činnost, tak dobře organizovaná účelná práce vede žáky k samostatnosti a vytrvalosti, pracovitosti a odpovědnosti za vykonanou práci.

Ukažme si nyní na několika případech použití praktických metod ve vyučovacím procesu.

Druhy praktických činností:

praktika, cvičení, laboratorní práce, praxe na školních pracovištích (aj. označení podle specifit pracovišť), jež mohou být organizována a označována jako:

2.17.1) Ilustrativní metoda praktických prací

Postup:

- oznámit žákům cíl a potřebnost této činnosti
- specifikovat úkol
- **seznámit je se způsoby řešení (dát návod)**
- výběr a příprava pomůcek
- podle potřeby předvést vzorové řešení
- vlastní výkon žáků
- hodnocení a závěr.

2.17.2) Výzkumná metoda praktických prací

Postup:

- stanovení a oznámení problému, který mají žáci řešit
- dotazy na jejich dosavadní vědomosti k stanovené problematice
- **zjistit názory žáků na způsob řešení**
- volba pomůcek a materiálu žáky
- vyžádat zdůvodnění volby postupu i pomůcek (diskuse ve skupině)
- vlastní práce žáků
- kontrola výsledků, zdůvodnění volby
- **zevšeobecnění výsledků, závěr.**

2.17.3) Žákovské pokusy

Mohou být individuální a skupinové, krátkodobé a dlouhodobé

Postup:

- stanovení cíle, významu pokusu
- ověření teoretických znalostí
- **diskuse k postupu**
- příprava pomůcek a materiálu
- vlastní činnost žáků
- kvalitativní analýza výsledků, závěry.

Praktická cvičení, laboratorní práce apod. patří k významným formám vzdělávání žáků, jež vedou u nich k samostatnému myšlení a jednání, ke kreativitě, k úspěšnosti v praxi. Mezi žáky je jejich realizace značně oblíbená a kladně hodnocená.

2.17.4) Myšlenkový pokus

Zajímavý svým způsobem je i tzv. **myšlenkový pokus**, který někteří učitelé občas používají. Mají-li žáci už dostatek vědomostí a zkušeností, zadá učitel např. při opakování nebo procvičování učiva úkol k řešení a žáci úsudkem sami docházejí k určitému závěru. Správnost výsledku dosaženého úsudkem lze ověřit dodatečně praxí. Žáci tuto formu pokusu docela rádi provádějí.

Všechny druhy praktických činností by se dnes už měly stát samozřejmostí. Nemohou mít však výlučné postavení, tak jako ostatně i jiné metody, protože samy o sobě by nemohly všechny požadavky na vyučovací proces uspokojit. Musíme však v nich vidět cestu, jak vést žáky, aby docházeli k novým poznatkům **objevy při své vlastní práci**, samostatným tvůrčím myšlením a

jednáním. To se pochopitelně týká i jiných metod, o nichž byla řeč již dříve. V tom je jejich největší přínos pro naše novodobé pracovní úsilí.

„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno“ (J.A.Komenský)

2.18. Učení praxí

Je důležitou součástí edukačního procesu, zvláště pak na SOŠ, SOU, OU a VOŠ. (Podrobně o této problematice – viz text **Učení praxí, str.68**

Závěrem ke kapitole o vyučovacích metodách připojme a zopakujme znovu ještě několik myšlenek, názorů, rad, zkušeností. **Jsou předkládány Vám k zamýšlení, diskusi, úvaze a jednou, i ve Vaší budoucí pedagogické praxi, k případné realizaci.**

1. **Nedávejme (pokud to není nutné) žákům hotové věci tam, kde je mohou za řízení učitele získat s a m i** studiem, pozorováním, všemi formami úsudku, vlastní prací! Pamatujme - aktivně získané vědomosti = lepší osvojení a trvalejší zapamatování! **Poznatky samostatně a tvořivě získané na základě vlastního hledání jsou žáky hlouběji chápány a lépe osvojeny.** Ukázalo se, že čím víc učitel své žáky "učí" a čím méně jim dává možností k přemýšlení a k činnosti, tím je vyučovací proces méně kvalitní a účinný!!
2. Dejme ve všech vyučovacích hodinách žákům **možnost ptát se**, vytvořme prostor pro otázku, dialog, diskusi. Vedme je k tomu, vyzývejme je, aby projevovali správnou zvědavost, pronášeli své názory, řešili.
3. Nezapomínejme zařazovat na začátku, v průběhu nebo na závěr vyučovací hodiny opakování učiva a jeho procvičování ať už pomocí úkolů či alespoň prostým opakováním těch poznatků, které vytvářejí základ - strukturu probraného učiva. To bývá často podceňováno, zejména ve vyšších třídách. Nezapomínejme také na **průběžné opakování po celé klasifikační období** a ne tedy jen na jeho závěr, kdy takovéto opakování v mnoha předmětech najednou **vytváří tíživou a někdy obtížně řešitelnou situaci pro žáky (viz výsledky průzkumů).** Průběžné opakování má pro dosažení trvalosti vědomostí a jejich upevňování mimořádný význam. Uskutečňuje se rozličnými formami. Hlavní podmínkou úspěšnosti však je, aby se osvojené poznatky **neustále spojovaly s praktickými i teoretickými úlohami.** **Nejlepší formou upevňování učiva pak je jeho a p l i k a c e na řešení nových úkolů.**
4. Pokoušejme se obsahově realizovat **mezipředmětové vztahy (viz např. tzv.průřezová témata ve ŠVP)**, a to nejen při výkladu učiva, ale i při jeho procvičování a upevňování. To ovšem předpokládá dobrou znalost učební osnovy příbuzných předmětů a pochopitelně i znalost obsahu tohoto předmětu. Nebojme se zadat žákům jako přípravu na vyučování i zopakování určitého učiva příbuzného předmětu, jestliže toto učivo vytváří předpoklad lepšího a rychlejšího osvojení učiva nového (např.v předmětech biologie - chemie, jazyk český - dějepis, odborný předmět - cizí jazyk, příbuzné odborné předměty ap.)
5. Nezapomeňme, že prolínání procesu vyučování a učení a **aktivní účast žáků na práci přímo ve vyučovací hodině** nám může pomoci do určité míry řešit i tak často diskutovanou otázku přetěžování žáků. Také tzv. "výuka na doraz", praktikovaná někdy některými učiteli, může být příčinou přetěžování žáků a zejména vzniku stresových situací. Respektujme proto známé **principy duševní hygieny žáků i učitelů.**
6. Nebojme se **pracovního ruchu** v průběhu vyučovací hodiny ve třídě, při samostatné práci. Známý a někdy neúměrně vyžadovaný „absolutní klid“ v každé fázi hodiny je dávno překonán. Jistěže při tom musíme dbát, aby pracovní ruch nepřerostl v nekázeň, která by naopak práci učitele znesnadnila či dokonce úplně narušila. **Nepřipusťme však, aby žáci vyučování "odseděli" v lavicích bez žádoucí vlastní aktivity, bez práce.** Žáci v

takovéto rušnější hodině nesmí spatřovat slabost učitele. Naopak. Musejí si být vědomi, že tento učitel dovede vždy, když je to zapotřebí, soustředit pozornost na sebe, dovede žáky ukáznit. A to bez křiku, hrozeb, zkoušení s výslednou špatnou známkou. Toho může pochopitelně dosáhnout jen ten učitel, který má u žáků **přirozenou autoritu, vyplývající z jeho odbornosti, učitelské dovednosti, ale i osobních vlastností.**

7. Správně vedené vyučování by mělo vést k tomu, aby se žák naučil, **jak se učit.** Vyučovací proces je třeba obsahově i organizačně uspořádat tak, abychom každému žákovi pomáhali v **optimálním rozvoji jeho intelektuálních sil.** Pamatujme - méně nadaný žák je při špatném vyučování vyveden z konceptu a pak rezignuje. Na tom, **jak (nejen co)** učitel učí, velmi záleží. Výzkumy dokládají, že při dobrém vyučování až 75% žáků může přesáhnout dříve dosahovaný průměr.
8. Musíme také konstatovat, že v minulosti se v našich školách nevěnovala z různých důvodů patřičná **pozornost nadaným žákům.** To bychom měli rozhodně napravit. Vždyť právě mnozí z nich budou v blízké či vzdálenější budoucnosti těmi pracovníky, jež budou stát v čele intelektuální činnosti. Zatím udělejme alespoň to, že je budeme v hodinách zaměstnávat různými **vhodnými speciálními činnostmi (viz např. partnerská výuka aj.).**
9. Před probíráním nového učiva oznamme žákům, **co bude cílem i obsahem vyučovací hodiny, a na odborných školách (ale nejen zde), kde v jejich budoucí praxi a k čemu budou tyto nové poznatky potřebovat.** Můžeme jim také sdělit (ústně nebo zápisem na tabuli) otázky, na něž budeme žádat na konci hodiny odpovědi. Je to důležitý aktivační a motivační prvek.
10. Po každé samostatné práci provádějme vždy kontrolu, rozbor, hodnocení (i bez klasifikace). Ale nejen po celkové práci. Žák má mít i v průběhu cvičení, procvičování aj. podobné činnosti možnost ověřovat si správnost plnění dílčích úkolů např. tím, že porovnává dosažené výsledky s příslušným vzorem, který vlastní učitel. **Takováto sebekontrola** prováděná postupně po dílčích krocích mu umožní snadněji najít chyby, kterých se dopustil, vyvarovat se jich v další práci, a naopak - zjištění správnosti a úspěšnosti jej pozitivně motivuje.
11. Systematicky opakujme s žáky i "starší" učivo. Při ověřování výsledků vyučování nelze zdůvodňovat neznalosti žáků velkým časovým odstupem od výkladu tohoto učiva. Pochopitelně, že při tom budeme poznatky a dovednosti diferencovat podle jejich významu pro naplňování profilu absolventa té které školy a rozlišovat **poznatky zprostředkující a finální.**
12. Nenadhodnocujme žáky, kteří učivo (jen) dobře reprodukcčně zvládli. Zadejme vždy ještě otázky ověřující **stupeň porozumění a schopnosti aplikační.**
13. Snažme se vhodným přístupem snižovat nežádoucí školní zátěž, zejména v nižších třídách. Dělejme vše přiměřeně věku žáků, jejich schopnostem, možnostem, mentální vyspělosti. **Citlivě diferencujme.**
14. Neobávejme se občas (příležitostně) **prožít s žáky vyučovací hodinu netradičně,** např. diskusí (informacemi) o nových poznatcích svého vědního oboru, zamýšlením nad otázkami a problémy etickými, estetickými, filozofickými, psychologickými aj., a to jak teoretickými, tak i z praktického života, aktuálních událostí ap.
15. Pokoušejme se všude, kde je to možné a vhodné získávat dostatek objektivních informací o tom, zda a jak se žáci učí. **Zajišťujme realizaci principů zpětné vazby,** účelné a diferencované opakování a procvičování učiva i návaznost mezi tzv. příbuznými předměty.
16. Rozumně ale systematicky zařazujme do učiva **poznatky z nových objevů současné vědy,** vedoucí ke zvýšení kvality vědomostí a zájmu žáků.

17. Vedme žáky k objektivnímu poznávání vlastního stavu a **k sebehodnocení**. Rozvíjíme radost z poznání, z dobře a úspěšně vykonané práce (povzbuzením, pochvalou, svěšením náročnějšího úkolu, samostatné práce). To bývá dosti často opomíjeno a bagatelizováno.
18. Používejme racionálně názor i při procvičování, opakování a pověřování učiva. **Didaktické pomůcky nejsou určeny jen pro fázi seznamování žáků s novým učivem.**
19. Hledejme optimální varianty spojení celotřídních, skupinových a individuálních forem vyučování pro různé předměty podle charakteru učiva a podmínek školy.
20. Provádějme také **kritickou analýzu vlastní práce**. Nehledejme příčiny dílčích neúspěchů vždy jen v žácích, "špatných" učebnicích, osnovách. **Nebojme se přiznat také sami sobě vlastní chybu!** **Nepovažujme se ani před žáky za neomylné, dokonalé, kteří vše vědí.** Uděláme-li chybu, snažme se o nápravu!
21. **Nedomnívejme se nikdy, že když jsme dobří, erudovaní odborníci "svého" vědního oboru, že už také musíme být dobrými učiteli! To je pouze jeden (i když zcela samozřejmý a významný) z předpokladů úspěšné pedagogické činnosti. Nezapomínejme se dále vzdělávat v např. v psychodidaktice, pedagogické psychologii, psychologii osobnosti aj.**

Při tom všem nesmíme zapomenout na jednu mimořádně důležitou věc, která by zasluhovala samostatného pojednání. **Je to spojení a vzájemné prolínání procesu vzdělání a výchovy. Učitel vždy vychovává – ať už chce nebo nechce.** Vyučování - nezávisle na tom, jak se na tuto otázku dívá učitel - formuje vždycky určitým způsobem osobnost žáka: jeho vztah k poznání, světu, životu, jeho intelektuální schopnosti, mravní citění, vůli. Každý učitel by měl hledat a dovedně využívat různých možností správného výchovného působení, aniž by tím žáka názorově "znásilňoval", či chtěl vměstnat do předem připraveného "rámečku". Náměty mohou být obsaženy v učební látce, v metodách vyučování, může je čerpat ze všedního života a dění kolem nás.

Zejména nezapomínejme **na výchovu morální**. Připomínejme si stále, že nám nejde o přípravu **jakéhokoliv člověka, "všeho schopného" odborníka**. Jde o člověka v tom nejhodnotnějším slova smyslu. Člověka **morálního, esteticky citícího, duševně a fyzicky vyspělého a zdravého, myslícího také na svou zemi - vlast, národ**. To nejsou fráze, to je reálný požadavek! **"Snad bude naše mládež o tom přemýšlet a snad pozná, že nemůže být ani národního, ani politického, ani sociálního programu bez programu mravního"** (T.G.Masaryk). Nepatří to snad také k významným odkazům tohoto člověka? **"A proto opakuj, spasí nás, spasí naši mládež čistota - spasí ji síla fyzická a duchovní, spasí ji čistá hlava a čisté srdce"**. Boj proti kriminalitě, toxikománii ap. ten nespočívá jen v opatřeních orgánů státní správy, policie, soudů. **Vše musí začít prevencí již v rodině**, dále ve škole a v různých mimoškolních institucích a organizacích. **Je to věc celé společnosti!**

Při realizaci všech těchto našich snah bychom také neměli v žádném případě zapomínat na **mentální hygienu** celého výchovně vzdělávacího procesu. Její úroveň přímo podmiňuje výsledný efekt vyučování a učení. Proto realizace jejich principů by se měla stát samozřejmou součástí práce v našich školách. "Péče o duševní zdraví mládeže budiž nejvyšším zákonem všech vychovatelů!" (blíže viz J.Meisner: Škola duševního zdraví, SPN, Praha, 1976).

Co říci závěrem po této analýze výukových metod?

Nebylo by zřejmě správné, kdybychom podrobili zkoumání účinnosti a efektivity jednotlivých metod jen tyto metody samy, izolovaně, a z toho si vyvodili, že ta či ona je lepší ostatních. Konec konců i z předcházejícího rozboru vyučovacích metod by bylo si velmi obtížné sestavit nějaké jejich pořadí podle fixní myšlenky jejich vysoké efektivity a modernosti. **Obecně lze sice říci, že určité metody jsou lepší než jiné.** Ale říkat již předem, bez zvážení všech ostatních činitelů ovlivňujících výchovně vzdělávací proces, že některá metoda je lepší a jiná horší, by bylo falešným tvrzením.

Bylo by také nesmyslné (podle mého názoru), klást proti sobě tzv. tradiční metody, jako je přednáška, popis, vysvětlování aj., a metody vedoucí k rozvoji samostatné poznávací činnosti žáků, k rozvoji tvůrčího myšlení. Mezi oběma takto vytvořenými skupinami existuje řada přechodů, shodných rysů a proto mohou být různě využity - jak k rozvoji paměti a myšlení reprodukčního, tak i myšlení tvůrčího. Je však třeba najít správný poměr mezi nimi, oprostit se od stereotypů předem žákům známých, nepřinášejících jim nic nového („Otravný učitel dokáže otrávit všechno“ , „Nudit je smrtelný hřích učitele“).

Měli-li bychom přece jen zhodnotit efektivitu určitých vyučovacích metod, musíme je uvažovat vždy v konkrétní reálné situaci. Je sice pravdou, že o tom, které metody bude použito, rozhoduje učitel, ale jeho rozhodnutí závisí také na mnoha již zmíněných činitelích, jako je rozsah a obsah učiva, časové možnosti, zájmy a úroveň žáků, klíma třídy a školy, možnosti, které na škole má a samozřejmě na tom, jakých výsledků hodlá dosáhnout, jak hodně mu na tom záleží. To je podstatné! Stejná metoda může být, bráno z těchto hledisek, pro něco a u někoho lepší a táž metoda za působení jiných podmínek horší. Nelze si tedy klást otázku, která je lepší, či dokonce nejlepší. Metody, jak již bylo uvedeno, nelze stavět proti sobě. Snad lze souhlasit s výrokem, že dobrá je vždy ta metoda, která byla didakticky správně a ve vhodnou dobu efektivně užitá.

Při přípravě na vyučování, při promýšlení činnosti své i svých žáků musí učitel brát v úvahu celý možný systém metod a jejich komplexní racionální použití s tím, že zpravidla jedna z nich bude pravděpodobně v určitém čase, v určité situaci převažovat nad ostatními (to podle vytčeného cíle) a ostatní budou v určitých částech výuky třeba i významně doplňující, pokud se nestanou v další fázi vyučovací jednotky samy dominantní.

Volba metody = odpovědnost učitele za způsob vyučování a učení !

A nebojme se i v této oblasti racionálně experimentovat, ověřovat, promýšlet, hledat, co je možné na dosavadních metodách zlepšit či co nově zavést. Učitelova svoboda spočívá zejména ve svobodné volbě prostředků, forem a metod práce. Zvláště bychom měli studovat i ty techniky učení, které jsou v některých zemích již dříve či naopak nově zaváděny. **Zaměřují se totiž často na využívání nových vědeckých poznatků o lidské psychice, psychických poznávacích a volních procesech, o posílení paměti, rozvoji myšlení, což vše, podle publikovaných informací, zkracuje dobu osvojování určitého kvanta poznatků kdy i z týdnů na dny.**

Dělejme to vše ale uváženě, cílevědomě, tak, aby vše směřovalo k zabezpečení kvalitního vzdělání, úspěšné výchovy a zachování duševního zdraví žáků a studentů i nás - učitelů.

Některá doporučení pro práci s žáky staršího školního věku,

zejména žáky středních odborných škol a učilišť a **studenty VOŠ** (podle Mužík, J.:Andragogická didaktika, Praha, Codex 2000)

3.1. Postup v učení (stupňování požadavků):

3.1.1. Vštípení a upevnění informací, vědomostí a dovedností

- opakování a zautomatizování činností z předcházející výuky
- otázky jednoduché: Co je kde? Jak se co jmenuje? Jak označujeme jednotlivé části?

3.1.2. Porozumění souvislostem

- pochopení vztahů, formulace vlastními slovy
- otázky: Jak to funguje? Co musíme udělat nejdříve a proč? K čemu to slouží, čemu to zabraňuje atd.

3.1.3. Hledání řešení problémů

- konkrétní úkol z praxe - všechna možná (existující) řešení, hledání nejvhodnější varianty
- neříkat předem řešení správná - ptát se
- předem připravit kvalifikované otázky (tzv. otázky s otevřeným koncem pro myšlení vyššího řádu)

3.1.4. Kreativita - pokus o tvůrčí výkon

- zapojení představivosti, tvůrčí fantazie na řešení ještě neexistujících, ale možných problémů

- neočekávaná, originální řešení, neopakovat dobře známé skutečnosti (pozor na tzv. katechetické otázky)

Vše závisí na zvoleném cíli výuky !

D o p o r u č e n í

- zavést kooperativní učení, tj. skupinové (týmové) aktivity
- výuková činnost ve dvojicích
- afektivní učení, využívající citových prožitků člověka

3.1.5. Prezentace učební látky

- viz vyučovací metody a organizační formy

3.1.6. Žádoucí reakce účastníků

- **žáci analyzují obsahovou stránku učiva (teoretického i praktického)**
- hodnotí její účelnost a použitelnost
- uvádějí své postoje, pocity, názory, dosavadní zkušenosti
(lze provést i sepsáním na papír např. za domácí úkol)

3.1.7. Aplikace výsledků učení

- analýza písemných sdělení, konfrontace rozdílných, závěry
- konfrontace názorů mezi žáky
- aplikace zobecněných poznatků na jednotlivá pracoviště školy.

3.2. Učební atmosféra - podmínky, činnost učitele

- u mnohých žáků je typický strach z chyb a jejich důsledků, zdůraznit - učení s chybou je dovoleno, z chyb se lze učit, ale snažit se je co nejdříve napravit
- vytvářet prostor (čas) na myšlení, formulaci odpovědí, hledání řešení, na otázky
- realizovat princip povzbuzování a odměny
- ne atmosféra strachu, ani při ověřování vědomostí a dovedností
- navázat i neverbální kontakt (pohled, mimika, "řeč tělem")
- nebát se občas (nenásilně) prohodit něco humorného, zábavného
- neutápět se v podrobnostech, co mohou žáci získat sami studiem - ponechat jim
- nepádit kupředu, nezpanikařit, když se něco nedaří
- rozdělit obsáhlejší tematický celek do několika kratších etap
- postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, navazovat na předcházející znalosti, využívat praktických zkušeností z pracovišť, laboratoří
- zvolit postup induktivní nebo deduktivní
- účelně stále motivovat
- co nejvíce pracovat s doporučenou literaturou či předepsanou dokumentací
- zodpovědně se na výuku připravit - viz příloha číslo 5 - Příprava na vyučování
- vždy se přesvědčit, zda bylo dosaženo stanoveného cíle
- zajistit kontrolu a hodnocení výsledků výuky
- cvičit své rétorické dovednosti.

3.3. Speciální didaktické postupy

3.3.1. BRAINSTORMING (burza nápadů)

- je to technika skupinové práce
- skupina 4 až 12 osob
- zpravidla dobrovolná účast
- řídí lektor (moderátor), administrativu zajišťuje zapisovatel
- jde o spontánní nápady, které nesmějí být během jednání kritizovány (myšlenky létající ve vzduchu = "smršť")
- následné vyhodnocování, kritika, odborné posuzování
- přijetí opatření

3.3.2. BRAINWRITING (podobná předcházející) - metoda 6-3-5

- provádí se písemně
- 6 účastníků zapíše 3 možná řešení k nastolenému problému během 5 minut

- pak každý předá list sousedovi, ten zapíše zase 3 řešení atd., až každý list projde celým okruhem
- návrhy mohou být zaznamenávány anonymně
- následuje výběr řešení .

3. 7. Učební pomůcky a didaktická technika

1. Dataprojektor
 2. Zpětný projektor - fólie - předem připravený záznam
 - tvořící se záznam
 - barevnost
 3. Nástěnná tabule, (černá nebo zelená), interaktivní
 3. Flipchart - papírový blok na stojanu
 4. Magnetická tabule
 5. Nástěnná deska s možností přišpendlování - např. na řazení informací, shromažďování nápadů ap.
 6. Videofilmy - profesionálně na zakázku zhotovené
 - vytvořené týmem spolupracovníků podle specifických potřeb školy
 7. Videokamera - zajišťuje vytvoření zpětné vazby, jež umožňuje proces zlepšování činnosti
 8. Internet - nositel obrovského množství informací pro odborné i zájmové studium
 9. Speciální pomůcky zajišťující odbornost výuku
 10. Učebnice, skripta, metodické materiály
 11. Doplnková literatura, časopisy
 12. Vybavení odborných kabinetů
 13. Vybavení laboratoří a odborných pracovišť
- (Blíže viz - Mužík, J.: Andragogická didaktika)

Jiné dělení (Maňák, J.: Nárys didaktiky, Brno, MU 1995))

1. skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky)
2. zobrazení: - obrazy, symbolická zobrazení
 - statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce)
 - dynamická projekce (film, televize, video)
3. zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky)
4. dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo)
5. literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty)
6. programy pro vyučovací automaty a pro počítače

Učebnice aj. text – např. xeroxované materiály, sylaby aj.

- viz studijní materiál Učení z textu
- Využití tabule - viz str. 37.
- Pojetí textu (stručnost, jednoduchost, grafická přitažlivost)
- Žáci - záznam během přednášky? Klady a zápory..
- Učitel - diktování shrnutí? Důsledky.

Odkazy na literaturu – význam.

Moderní didaktická technika

Počítače, nové elektronické učebnice a encyklopedie na CD-ROM aj.

Využití

Současnost – na procvičování látky

- na prezentaci látky
- k simulaci a didaktickým hrám
- vedení žáka cestou jeho vlastního objevování
- analýza chyb
- hodnocení výkonu
- kladení otázek
- zpětná vazba
- kooperativní výuka aj.
- **rozlišovat přínos i meze moderní techniky**

Budoucnost?

- vznik nových didaktických a pedagogických problémů, např. jak zhodnotit mimoškolní využívání multimediálních prostředků?
- přenášet řízení vzdělávacího procesu na žáka?
- změny tradičních postupů práce učitele z hlediska obsahu, metod a forem práce
- problémy vzdělávání a přípravy učitelů
- význam sociologických výzkumů, sledující vliv médií např. na proces socializace, rozvoj osobnosti žáka aj.

Ztráta kontroly učitele nad vzdělávacím procesem? Jeho role?

- blíže viz např.
- Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika, str. 337
- Skalková, J.: Obecná didaktika, str. 249, aj.

8. Didaktické principy

Různá pojetí, různá klasifikace

Možný rozdílný výklad pojmů zásada – princip (u některých autorů učebnic) :

- **principy** jsou nejobecnější zásady
- **didaktické zásady** = obecné požadavky napomáhající optimalizaci edukační činnosti učitelů a žáků

V literárním odkaze J.A.Komenského nalézáme principy

- **názornosti**
- **soustavnosti**
- **uvědomělosti**
- **přiměřenosti**
- **všestrannosti výchovné činnosti**

Různá vytypování a pojetí u různých autorů (podobnosti). Příklady:

1) Podle Průcha, J.: Přehled pedagogiky, Praha, Portál 2000 (s odvoláním na Filová, H.: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky) jde o následující principy

Princip přiměřenosti - Požadavek, aby cíle, obsah, formy a metody vyučování odpovídaly úrovni psychického a fyzického vývoje žáků.

Princip uvědomělosti - Žák musí rozumět tomu, co se má učit, a musí chápat smysl této činnosti.

Princip postupnosti - Při výuce se má postupovat od jednoduchého k složitému.

Princip systematičnosti - Vyučování a učení má respektovat požadavek logicky uspořádaného systému.

Princip názornosti - Ve vyučování se mají používat obrazové a jiné neverbální prostředky prezentace učiva (**87% informací přijímáme zrakem, 9% sluchem, 4% jinými smysly – existence ind.rozdílů**)

Princip aktivity – Vyučování má začleňovat co nejvíce přímých poznávacích činností žáků.
Princip spojení teorie s praxí – Ve vyučování má být zastoupena jak složka teoretická, tak praktická (činnostní).
Princip individuálního přístupu k žákům – Ve vyučování má učitel respektovat individuální zvláštnosti žáků, jejich předpoklady k učení, rodinné zázemí aj.

2) Dále J.Průcha upozorňuje, že američtí autoři M. Pasch et al. formulují důležité, poněkud odlišné principy pro výuku žáků, a to vždy s následujícími doporučeními:

Princip kulturního kontextu – Zajistěte, aby činnosti ve třídě respektovaly důstojnost obou pohlaví a rozličných kultur.
Princip soustředění se na klíčové pojmy – Zajistěte, aby se vaše výuka soustředila na několik klíčových pojmů a generalizací, ne na memorování množství izolovaných fakt.
Princip předchozích znalostí – Zjistěte co vaši žáci z dané látky již znají a připravte takové činnosti, které se o tyto znalosti budou opírat nebo je budou rekonstruovat.
Princip kognitivní náročnosti – Zaměřujte učební činnosti k autentickému projektu nebo vyjádření, k jejichž realizaci je nutno použít tvořivého myšlení.
Princip aktivního zpracování – Pomozte žákům k hlubšímu pochopení myšlenek prostřednictvím přímých zkušeností a aktivního kontaktu s těmito myšlenkami ve smysluplném kontextu.
Princip rozmanitosti – Přizpůsobení výuky různým učebním stylům, potřebám a preferencím žáků.

3.3. Didaktické principy – zejména pro SOŠ a OU (J.Mužík: Andragogická didaktika)

3.3.1. Princip vědeckosti

- používání vědecké terminologie
- začleňování nových vědeckých poznatků do "učebnicového" učiva

3.3.2. Princip orientace na praxi

- zařazovat co nejvíce konkrétních úloh z pracovišť žáků
- analyzovat osobní zkušenosti žáků z jejich dosavadní praxe
- nastolovat takové úlohy, které "trápi" odborné pracovníky na jejich pracovišti

3.3.3. Princip orientace na volný čas

- zadávání dobrovolných úkolů k řešení
- experimenty s učební látkou
- nezatěžovat volný čas určený k relaxaci

3.3.4. Princip aktuálnosti

- kladení důrazu na nově se objevivší otázky, problémy, mezery ve vědění, těžkosti v rozhodování apod., jak je vidí a cítí žáci, učitelé, mistři, instruktoři apod.
- zjistit "poptávku" žáků z odborné praxe - co by si přáli řešit (použít např. dotazníkové akce)

3.3.5. Princip didaktické redukce

- zúžování počtu jednotlivých témat podle důležitosti, nevymýšlet nedůležitá, neaplikovatelná, pro pracoviště nepotřebná
- nevynechat, byť známé, nejdůležitější profesní poznatky
- to realizovat prostřednictvím stanovení vzdělávacích cílů

3.3.6. Princip motivace a participace

- navození kladné atmosféry s důrazem na potřebnost poznatků pro kvalifikovaný výkon profese (motivace, aktivace)
- zdůraznění podílu znalostí a dovedností na profesní kariéře

- zajistit apriorní participaci žáků na průběhu vzdělávání

3.3.7. Princip členění výukového procesu

Výuka není efektivní bez členění výukového procesu na :

- vstup informací aj. poznatků
- uvedení souvislostí s předcházejícími poznatky, s potřebami pracoviště
- aplikaci učební látky na řešení úkolů pracovišť
- kontrolu výsledků

3.3.8. Princip zpětné vazby a transferu

- ověřování určitých, žáky nabytých vědomostí a dovedností
- zajistit transfer uvedených poznatků do reálného života.

M.Kurelová v publikaci Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: Školní didaktika, Praha, Portál 2002, upozorňuje na možný výše uvedený rozdílný výklad pojmů princip a zásada, jež spočívá v míře obecnosti: principy jsou nejobecnější zásady. Dále upozorňuje, že některé zásady mění během svého vývoje svůj původní smysl a obsah, i na vznik nových a **uvádí tento přehled:**

1. **zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka**
2. **zásada vědeckosti**
3. **zásada individuálního přístupu k žákům**
4. **zásada spojení teorie s praxí**
5. **zásada uvědomělosti a aktivity**
6. **zásada názornosti**
7. **zásada soustavnosti a přiměřenosti.**

Mohli bychom ještě připojit další, o nichž se v předcházejících kapitolách nepřímo jako o zásadách či principech hovořilo, jako např. o principu zpětné vazby, principu objevování, principu výchovnosti, principu angažovanosti, principu dobrovolnosti, principu převahy kladného hodnocení, a jiných, jak je můžeme „objevovat“ a uvědomovat si na základě studia další odborné literatury, ale i vlastní praxe. Připomeňme –

ovlivnění výsledku výuky použitím určitých zásad je vždy dáno (správnou) **mírou jejich uplatnění.**

3. 9. Závěry a některá doporučení pro praxi

A. Doporučení pro práci učitelů:

- V přípravě promýšlejme více způsobů, jak vysvětlit pro žáky obtížnou látku. Když nezabere jeden, zkusme druhý způsob. Neopakujme jednu a tutéž věc stále stejně.
- Žáci si snadněji a lépe zapamatují ty poznatky, které získali pomocí určitých činností (např. vyhledáním v učebnici, pokusy, samostatným zpracováním, vysvětlováním někomu apod. Je to lepší než i pečlivé naslouchání. Proto – kde je to jen trochu možné, preferujme **učení „objevováním“**. Lze k tomu využít mnoha metod, jako je např. diskuse, dialog, práce s textem, činností pomocí počítačů, řešení problémových úloh, panelové diskuse, ale také exkurzí, pozorování, žákovských pokusů aj.
- Při zadávání úkolů pro samostatnou práci je nutné se vždy přesvědčit, zda žáci vědí, co a jak mají dělat a že se v případě potřeby mohou s důvěrou obrátit na učitele, aniž je ten bude za to kárat.
- Úkolujme problémové žáky (promyslet to v přípravě), abychom je mohli pochválit za určitou činnost. Nečekejme, až zase něco provedou, abychom je mohli trestat.
- Používejme pozitivní výzvy k práci. Např. "Martine, dej se do toho (a přestaň se tady flákat“- to už ne!)
- Žáci si snadněji zapamatují to, co má pro ně citový význam (důležitost správné motivace).

- Probrané učivo se musí používat, připomínat, osvěžovat. Proto v průběhu učení vytvářejme ve vědomí žáků tzv. opěrné (vybavovací) body a zajistíme účinné procvičování a opakování učiva.
- **Pokud je to možné, zajistíme po každém opakování a procvičování, aby se žáci dověděli, jaké jsou jejich osobní výsledky po této činnosti, neboť je známo, že procvičování bez znalosti výsledku se zpravidla pro mnohé žáky stává jen ztrátou času (zajistit zpětnovazební informace např. pomocí testu bez klasifikace)**
- Usilujme o rozvoj zvědavosti a projevy radosti a uspokojení z objevování. Nechme žáky prožít úspěch. Prosazujme učení bez stresu.
- Používejme bezprostřední odměnu za vykonanou práci, a to vnější (ze strany učitele) = úsměv, pochvala, dobrá známka,
vnitřní (tu zvlášť) = prožitek radosti, že něco žák umí, že něco dokáže.
- Nešetřeme zaslouženou chválou a formami ocenění.
- Pokoušejme se o zavedení autotestací vedoucí k poznání vlastního stavu a k sebehodnocení.
- Složitější úkoly rozdělme do více dílčích kroků (např. při řešení matematických úloh) a po každém z nich zjišťujme, zda je žáci pochopili (je bezcenné učivo "probrat", při čemž mnoho žáků učivu nerozumí). Každý krok můžeme zvlášť zdůvodňovat a hodnotit.
- Postupujme od jednoduchých úloh, které zvládnou i tzv. "slabší" žáci, k složitějším.
- Poslední pak ať jsou úkoly náročné, určené pro ty nejschopnější (např. tzv. testy úrovně, které nám pomohou zjistit, až kam jsou žáci při zvyšování obtížnosti jejich řešení schopni „dojít“).
- Úkoly podle potřeby diferencujme podle obtížnosti, složitosti, časové náročnosti i za domácí úkol.
- Vedme žáky k umění pořizovat si poznámky. Žáci raději chtějí na konci hodiny nadiktovat nové učivo. Je to pro ně pohodlnější - nemusejí v hodině dávat pozor. Proto diktát omezme jen na nejnnutnější míru.

"V tom chybují učitelé, kteří chtějí provést vzdělání mládeže jim svěřené hojným diktováním a učením nazpaměť bez bedlivého vysvětlení. Rovněž ti, kteří vysvětlovat chtějí, ale nevědí jak" (J.A.Komenský)

Ověrujme, zda žáci si nové poznatky nejen zapamatovali, ale hlavně, zda jim porozuměli.

Znalosti, kterým žáci nerozumí, jsou pro ně nepříjemné, snižují jejich chuť a odhodlání pracovat, zbavují sebedůvěry.

"Nic jim nebudiž ukládáno zapamatovat si, leč čemu náležitě porozuměli".

"Nikomu nebudiž dovoleno odříkávat, čemu nerozumí nebo co nedovede vyložit...Vědět totiž znamená znát věc v příčinné souvislosti" J.A.Komenský

Poznámky ať jsou zpracovávány racionálně; kompenzují nedostatečnost lidské paměti.

Žák má potřebu ptát se. Dejme jim k tomu časový prostor! Avšak obávaného učitele se žáci na nic nezeptají (a on má alespoň "pokoj").

Žák by měl mít vždy pocit, že v hodině něčeho dosáhl (něco se naučil, něco poznal, získal apod.). To zajistit je někdy velmi obtížné, ale pokoušejme se stále o to. Mj. k tomu slouží i správně provedené **hodnocení na konci vyučovací hodiny**.

Kontrola žákovské práce a oprava chyb je účinná tehdy, jestliže následuje **bezprostředně po vykonání určité práce**. Rychlost opravy např. zajišťují testy.

Chyba, pokud to není nutné, by neměla být "cestou" k trestu, ale k nalezení správnosti, pravdy.

Velkou chybou je, když někdy (u některého vyučujícího) čekají žáci na ohodnocení svých prací i týdny a třeba se pak dovídají jen klasifikaci bez konkrétní (individuální) analýzy

nedostatků a chyb. Oprava písemných prací by pokud možno vždy měla mít charakter opakování a procvičování učiva, měla by být součástí procesu učení.

Obecně sdílené vědomosti a společné tempo práce vedou zpravidla k nezdaru, k neúspěchu.

Hledejme příčinu "pedagogických nemocí". Poučení od lékařů: když někoho stále bolí hlava, nestačí předepsat alnagon. Ten neléčí, jen tlumí bolest,.

Neříkejme žákům, že jsou (s prominutím) blbci, když něco nepochopí. Zamysleme se i nad sebou, nad svými schopnostmi. **Dělám to dobře?**

A. Einstein: "Kdo neumí žáku vědecké poznatky vysvětlit, je buď neschopný anebo podvodník".

- Minimalizujeme **působení demotivačních činitelů**, k nimž patří zejména:
 - strach z neúspěchu
 - strach z výsměchu učitele a spolužáků
 - nepochopení učiva
 - úzkost z předcházejícího neúspěchu
 - obava z nepřístupného jednání vyučujícího.

Ale nesnižujeme náročnost!

- Někteří žáci mají strach z některé vyučovací hodiny. Co je toho příčinou? Čeho se bojí? Pokusme se to zjistit (rozhovorem, jednoduchým anonymním dotazníkem).

Který způsob výuky mají 11 až 18letí žáci nejraději (výsledky průzkumu) ?

diskusi, dialog, počítače, laboratorní práce, pokusy
studium ve studovně, knihovně, možnost volby vlastní práce.

Co mají nejméně rádi? Slohové práce, přednášky, zkoušení u tabule.

Takto se v průzkumu vyslovilo až 80% respondentů.

Je také žádoucí přenést určitou část odpovědnosti za učení na žáky. Jak? Např.:

1. Učit je, jak se efektivně učit
2. Kde je to možné - používat heuristickou formu získávání nových poznatků.
3. **Zadávat, zprvu pokusně, prostudování nového učiva za domácí úkol a do vyučovací hodiny pak zařadit dotazy na to, co nepochopili, diskusi k řešeným problémům, vysvětlování ap.**
4. **Doporučit žákům, aby při samostatné práci (kde je to žádoucí a kde je to součástí kooperativního učení) hledali radu nejdříve u spolužáka (ne opisováním) a pak teprve požádali o pomoc vyučujícího.**
5. Zavádět formy kontroly, opravy a hodnocení vlastní práce (např. při opravě testů aj. forem písemných zkoušek), morálně žáky předem zavazovat, aby pracovali fěr a nepodváděli.
6. Zavést dobrovolnost v přihlášení se k opravě nerozhodné finální známky (asi 14 dní před uzavřením klasifikace).
7. Vybraným jednotlivcům (např. žákům po nemoci, zvláště nadaným či naopak zaostávajícím) doporučit zpracování individuálního plánu učení na týden (měsíc či jiný časový interval), v němž si po konzultaci s příslušným vyučujícím stanoví pomocí dílčích kroků, co by se měli v předmětu X doučit.

Závěrem k této problematice si připomeňme znovu několik důležitých úkolů a zásad, sloužících k zvyšování kvality a účinnosti naší práce. **Je to:**

1. Prolínání vyučování a učení, boj proti pasivitě žáků, aktivní práce žáků již ve vyučovací hodině, racionální omezení používání výkladu, zkvalitnění výuky použitím metody objevování a prozkoumávání, co nejvíce spojovat výuku se skutečným životem, s realitou.
2. Častá komunikace pokud možno se všemi žáky.
3. Zavádění do vyučovacího procesu, vedle samostatné práce, i prvků kooperativního učení, při němž získávají žáci nejen poznatky a dovednosti vědomostní, ale i dovednosti sociální.
4. Správné a efektivní využívání dvou základních projevů psychiky - **PAMĚTI a MYŠLENÍ**, využívání nových poznatků z výzkumu mozku.

5. Podíl na tvorbě mentálních programů žáků, tj.

- vytvářet soustavu vědomostí, dovedností a návyků
- začleňovat nové informace do struktury dřívějších
- rozvíjet schopnost uchovat v paměti soubor informací a schopnost jejich znovuvybavení a kreativního používání
- vést žáky k správnému stylu myšlení a uvažování.

6. Realizace principu zpětné vazby, vedoucí

- k ověřování výsledků práce (učitele i žáka)
- k zjišťování úrovně pochopení a porozumění učivu
- ke korekci vzdělávací práce.

Zpětná vazba může být do vyučovacího procesu začleněna v různou dobu a může mít různou podobu. Nejčastěji hovoříme o **zpětné vazbě**:

- **bezprostřední** - ve vyučovací hodině v průběhu práce žáků, bezprostředně po jejím skončení (např. test bez klasifikace, řešení úlohu aj.)
- **odložené** – např. po opravě písemky v dalších dnech, po zprávách o prospěchu svých žáků, kteří jsou už ve vyšší třídě, na jiné škole, na VŠ, v praxi
- **dílčí** - při ověřování znalostí žáků z jedné vyučovací hodiny, jednoho tématu
- **celkové** - výstupní znalosti při ukončení studia na ZŠ, SŠ, maturitní zkouška ap.

Nikdy tento proces nepodceňujme!

Má mimořádně důležitý význam jak pro práci učitele, tak i žáka. Může i rozhodujícím způsobem ovlivnit výsledky práce všech, kteří se na vzdělávacím procesu podílejí.

7. Zajištění účelné a účinné motivace jako předpokladu úspěšného učení a ovlivnění žáků, aby se učit chtěli. Motivujme jak na začátku práce s žáky, tak i v jejím průběhu, zejména zdůrazňováním potřebnosti a užitečnosti toho, čemu se učí.
8. Vytváření správného interakčního vztahu učitel - žák, jako podmínky úspěšnosti práce, zdravého vývoje a duševního zdraví učitele i žáka. Totéž platí i pro vztahy učitel – učitel, učitel – vedení školy aj.
9. Uvědomění si, že zkušenosti, nadání a schopnosti jednotlivých žáků jsou natolik rozdílné, že učit všechny žáky všem obecně sdíleným vědomostem, požadovat od všech stejné výsledky, používat pro všechny stejné (společné) tempo práce, jakoby vyhovující všem, je předem odsouzeno k nezdaru.
10. Používání prostředků a metod pedagogickopsychologické diagnostiky, podnětné využívání procesu poznávání sebe i jiných.
11. Při tvorbě RVP zohlednění možnosti zavádět do školní praxe integrovanou tematickou výuku jako je např. prolínání poznatků získávaných žáky v CJL, DEJ, OBN aj., či v odborných předmětech ve SOŠ a U apod. a podílet se tak na utváření komplexnějšího pojetí výuky, odpovídajícího novému kurikulu a skutečnému životu.

A nezapomeňme, že

"Vedle vzdělání je největší starostí demokracie výchova" (T.G.Masaryk)

"Výchova je největší problém a nejtěžší, jaký kdy může být člověku uložen" I.Kant .

Vzdělávat - a nevychovávat – to nejde. Učitel ať chce nebo nechce, ať si to uvědomuje či ne – vychovává. Lze ovšem vzdělávat a vychovávat dobře, ale také špatně.

Mějme na paměti, že nejčastější formou sociálního učení je **napodobování** chování, jednání, postojů a emocionálních reakcí jiných lidí, tedy i nás – učitelů.

Nejen vzdělání, ale, jak již bylo zdůrazněno - **mravnost a moudrost** necht' jsou cílem našeho snažení při práci s mladými lidmi. **Buďme jim příkladem a učme je jak získávat žádoucí dovednosti a nové poznatky vlastní prací, učme je, kde je hledat, jak je analyzovat a hodnotit, jaké postoje k nim zaujímat, učme je umění pozorovat, promýšlet, orientovat se ve složitém světě, učme je vytvářet si své vlastní názory, ale i uvážlivě se zamýšlet nad názory jiných.**

"Je lépe lidi učit, jak mají myslet, než co si mají myslet" (Ch.Lichtenberg).

Ještě před definitivním závěrem této kapitoly bych rád připomenul skutečnost, že již delší dobu je předmětem diskusí jak v teoretické oblasti, tak i v odborné učitelské veřejnosti proces, nazvaný

pedagogická evaluace efektivity práce školy.

Dělíme ji na externí (prováděna zejména orgány inspekce) a vnitřní (autoevaluace).

Jde o zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, charakterizujících stav, kvalitu a efektivnost práce školy. Zahrnuje hodnocení procesů, výsledků, projektů aj. aktivit. Tato činnost se zpravidla realizuje podle různých modelů, jejichž jednotlivá kritéria (faktory) – jejich plnění, charakterizují a ovlivňují míru efektivity práce školy. U nás externí evaluaci provádějí a vyhodnocují členové ČŠI při svých inspekčních návštěvách škol.

Dále - volně zpracováno podle Průcha, J.: Pedagogická evaluace, MU CDVU, Brno 1996.

Pojem pedagogická evaluace má v naší i zahraniční odborné literatuře několikery výklad, různé pojetí. Např. je to „zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, vzdělávacích projektů, vzdělávacích výsledků aj.“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: Pedagogický slovník, Portál, Praha 2001, str. 155). Nebo také – Je to proces, který „se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, tj. monitorování a měření těchto jevů“ (J. Průcha: Pedagogická evaluace, MU CDVU, Brno 1996, str.10).

V pedagogické teorii a praxi zpravidla hovoříme o evaluaci:

- 1/ vzdělávacích potřeb**
- 2/ vzdělávacích programů**
- 3/ učebnic**
- 4/ reálné výuky**
- 5/ edukačního prostředí (klimatu)**
- 6/ vzdělávacích výsledků**
- 7/ efektů vzdělávání**
- 8/ efektivnosti škol**
- 9/ pedagogického výzkumu aj.**

ad 1) Evaluace vzdělávacích potřeb

Je to zjišťování, monitorování a analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, různých skupin populace, institucí, obcí, regionů, zemí. Je důležitá pro implikace do praxe. Můžeme je rozdělit na:

- a) vzdělávací potřeby na národní úrovni – definovány jako národní cíle vzdělávání
- b) vzdělávací potřeby jednotlivců nebo jednotlivých skupin populace – především v oblasti profesní přípravy, odborného vzdělávání, rekvalifikace apod. (např. vzdělávací potřeby učitelů, nekvalifikovaných dospělých, určitých skupin zaměstnanců – cizí jazyka apod.).

ad 2) Evaluace vzdělávacích programů

Jde o různé programy, plány projekty vzdělávání (např. SP) včetně cílů a obsahu vzdělávání – evaluace kurikula – jeho efektivnosti, proveditelnosti.

ad 3) Evaluace učebnic

Struktura, obsah, rozsah, obtížnost, obrazové komponenty, jejich využívání, postoje učitelů a žáků k učebnicím.

ad 4) Evaluace výuky (učení a vyučování)

Zjišťování a vyhodnocování charakteristik průběhů a podmínek vzdělávacích procesů ve školním a jiném prostředí. Patří zde i evaluace učitelovy výkonnosti.

Evaluaci výuky zpravidla dělíme na externí (provádí ji orgány inspekce aj. instituce) a vnitřní (autoevaluace), kdy škola hodnotí sama sebe.

Pro zajištění zdárného průběhu pedagogické evaluace a tím i jednoho z předpokladů úspěšnosti práce školy je mj. důležité znát i názory a z nich vyplývající postoje žáků a učitelů na někdy až detailní skutečnosti průběhu školní edukace. Ty se totiž podílejí na vzniku a vývoji vztahů, jež mohou někdy až rozhodujícím způsobem ovlivňovat efektivitu práce všech účastníků edukačního procesu a celkové klima školy i konkrétní třídy. Jde zejména o vztah učitel – žák, žák – žák, učitel – vedení školy, škola – rodiče (veřejnost). Charakter a kvalita vztahu ovlivňují zmíněný průběh i výsledky vzdělávací práce školy, učení a chování žáků, účinnost motivace, aktivitu a kreativitu všech účastníků procesu, i míru odpovědnosti za výsledky vlastní činnosti.

Zjišťování příčin vzniku těchto vztahů i důsledků z nich vyplývajících je důležitou součástí evaluace efektivitu práce školy. Proto považuji za důležité získávat informace o stavu a vývoji těchto vztahů i o příčinách případných jejich změn a přispívat tak k tolik potřebné autoevaluaci efektivnosti práce školy.

V souvislosti s tím si klademe otázku – Co vše (z hlediska zmíněných vztahů) ovlivňuje v konkrétních podmínkách výsledky práce školy? Abychom mohli na takto položenou otázku co nepravdivěji odpovědět, používáme k získání průkazných informací různé techniky. Je jich poměrně velké množství. J. Průcha je dělí na techniky objektivní - např. pozorování ve třídě, hospitace aj. a subjektivní – např. ústní či písemné výpovědi účastníků výuky, tedy učitelů a žáků. Nelze jednoznačně tvrdit, že ta či ona technika je lepší než jiná. Žádoucí je kombinace několika různých, vzájemná konfrontace výsledků takovýchto i jiných šetření, jejich objektivizace (blíže viz J. Průcha (Pedagogická evaluace, MU CDVV 1996, str. 64 a další).

ad 5) Evaluace edukačních prostředí

Také používáme pojmy „atmosféra“ (třídy, vyučovací hodiny) nebo „klima“ (třídy, školy).

Vybraná kritéria pro hodnocení a ovlivňování klimatu školy a třídy (prolínání)

1. Způsob celkového řízení školy, chování a jednání vedoucích pracovníků školy vůči učitelům a žákům, řešení konfliktů.
2. Způsoby stanovování úkolů, podíl učitelů a žáků na rozhodování, příležitost zapojovat se do dění ve škole. Vliv učitelů a žáků na chod školy.
3. Způsoby a úroveň pedagogického řízení školy, kvalita hospitační činnosti. Úroveň výchovné práce školy.
4. Proces výuky - inovace, možnosti volby v rámci kurikula školy, účinnost pedagogické práce, úroveň pracovní morálky, prvky samostatnosti a kreativity.
5. Hodnocení učitelů a žáků --- způsoby, náročnost, objektivita, spravedlnost, procesy sebereflexe. Realizace metod pedagogicko-psychologické diagnostiky.
6. Zajištění odborného rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů.
7. Učitelovo chování a jednání → aktivní, angažované, ↘ pasivní, „plnič“ norem a příkazů.
8. Spolupráce učitelů, kolegialita, žádoucí (potřebná) soudržnost.
9. Kvalita a způsoby mezilidské a pedagogické komunikace učitelů.

10. Možnosti relaxace a psychické regenerace pedagogických pracovníků školy, psychohygiena a psychoterapie, prevence syndromu vyhoření.

11. Existence demotivačních činitelů v práci učitelů a žáků, jejich eliminace.

12. Výsledky vnější evaluace, kvalita procesů autoevaluace.

Jiná (podle specifických podmínek a potřeb školy).

* * * * *

Způsoby měření (zjišťování úrovně) klimatu školy (podle J. Mareše – in Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha, Portál 2001) :

- 1/ Nestandardizované pozorování
- 2/ Standardizované pozorování
- 3/ Zúčastněné pozorování
- 4/ Rozhovor (zpravidla polostandardizovaný)
- 5/ Dotazníky

ad 6) **Evaluace vzdělávacích výsledků**

Považována za hlavní součást pedagogické evaluace. Jde o zjišťování, měření a vyhodnocování vzdělávacích výsledků žáků, o hodnocení dosahovaných vzdělávacích cílů.

1. Srovnávání vzdělávacích výsledků ve stejném předmětu mezi různými druhy škol.
2. Srovnávání vzdělávacích výsledků ve stejném druhu škol mezi jednotlivými předměty (zde zjišťujeme např. vliv různých vstupních determinantů, jako kvalifikovanost pedagogických pracovníků ve škole, časové ztráty ve výuce, materiálně technické vybavení školy aj.)
3. Hodnocení vzdělávacích výsledků absolventů škol – většinou se provádí pomocí vstupních testů na vyšším typu školy.
4. Komplexní evaluace vzdělávacích výsledků a jejich determinant, tj. co vše ovlivňuje (kromě samotného učiva) vytváření určitých vzdělávacích výsledků u jedince (např. charakteristiky žáků, učitelů, učebnic, způsobů výuky, vybavení školy, způsoby komunikace, kvalita klimatu třídy atd.).

ad 7) **Evaluace vzdělávacích efektů**

Je zaměřena na hodnocení dlouhodobých důsledků vzdělávacích procesů. Jde např. o úspěšnost osob v zaměstnání, životní a profesní uspokojení, účast v politickém rozhodování, výši dosahovaných výdělků atd.

ad 8) **Evaluace efektivnosti škol**

Snaží se zjišťovat, analyzovat a vyhodnocovat, jaké charakteristiky mají školy, jež lze považovat za „efektivní“, „prosperující“ oproti školám „neefektivním“. Jde o komplexnější proces, než jenom hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, i když i podle nich jsou školy hodnoceny.

Základním nástrojem evaluace efektivnosti škol je výčet faktorů, které charakterizují efektivní školu. Děje se tak podle různých modelů. Tak např. Mortimore, P., et al.: A Study of Effective Junior Schools, přispívají k efektivnosti školy nejvíce tyto faktory:

- 1) cílevědomé vedení školy
- 2) angažovaný zástupce ředitele
- 3) angažování učitelé
- 4) shoda učitelů ve vykonávání profesních povinností
- 5) přesná strukturace času každého výukového dne
- 6) výuka intelektuálně náročná
- 7) edukační prostředí zaměřené pracovně
- 8) soustředěnost výuky na daná témata

- 9) maximální komunikace mezi učiteli a žáky
- 10) časté hodnocení výkonu žáků
- 11) spolupráce učitelů a školy a s rodiči
- 12) příjemné klima ve škole (pro žáky i pro učitele)

ad 9) **Evaluace pedagogické vědy/výzkumu**

Jde o zjišťování, nakolik jsou pedagogická věda a pedagogický výzkum soustředěny na naléhavé problémy vzdělávací praxe.

Vedle toho může efektivnost práce školy větší či menší měrou ovlivnit také např. její velikost, sociální a etnické složení žákovské populace a zejména stabilita učitelského sboru..

10. Učení z textu

Důležitým úkolem učitele je vést žáky k uvědomění si a poznání nejen toho, co se mají učit a naučit, ale také - jak se mají učit, kde a jak získávat nové poznatky, a učit je tyto poznatky analyzovat, hodnotit, používat. Vést žáky k tomu, aby všude, kde je to možné, svou vlastní činností se podíleli na tvorbě vlastních mentálních programů. To vše tak, aby výsledek této jejich činnosti byl efektivní a pro ně, pokud možno, i zajímavý a upotřebitelný.

V tomto edukačním procesu má nezastupitelné místo práce s textem. Dá se říci, že její význam dokonce neustále vzrůstá. Naučné statě o učení z textu, názory na učení z knih, jsou významnou součástí nejen mnohých novodobých odborných publikací, ale setkáváme se s nimi již i podstatně dříve. Pro ilustraci:

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu, bez knih pak nikdo nebývá učený ani ve škole...avšak nestačí knihy jen číst, musí být čteny pozorně.....knihy tě učeným neučiní, nýbrž studium knih.“ (J.A.Komenský)

I my se budeme v tomto našem pojednání problematice práce s textem, který v současné době už nemusí mít jen podobu statí v učebnici věnovat, byť ne tak obsáhle a detailně, jako je tomu v odborné literatuře, uvedené v závěru tohoto textu (doporučuji zájemcům k prostudování).

Učení z textu je záměrná činnost, pro kterou jsou charakteristické následující procesy: motivování – vnímání – porozumění – zapamatování – vybavování – metakognice (poznávání toho, jak člověk poznává). Všechny tyto procesy souhrnně v psychologii označujeme jako recepte textu, což znamená příjem podnětu – informace smyslovým orgánem a přeměnu vnějšího podnětu na nervový proces, který přenáší získanou informaci nervovým systémem nervovým centrům.

Základem učení z textu je umění správně a dokonale číst. Průběh tohoto procesu by se dal, vzhledem k respektování věku žáků a jejich mentální vyspělosti, charakterizovat asi takto: učení základům techniky čtení ----- čtení s porozuměním textu, chápáním jeho obsahu ----- umění získané poznatky zpracovávat a účelně i efektivně používat.

Tento proces, jehož jednotlivé fáze se zpravidla prolínají, může u žáků probíhat rozdílně. Učitel by jej měl však pečlivě od nejnižších tříd sledovat, průběžně diagnostikovat a individuální práci s žáky zdokonalovat. Není to nijak snadné, neboť, jak obecně známo, možnosti a míra individuálního přístupu jsou podmíněny mnoha činiteli, mj. podmínkami, které učitel ve třídě má, zejména však počtem žáků. Ale přesto by o tuto činnost měl, pokud je to jen trochu možné, diferencovaně u aktuálně potřebných žáků, usilovat. .

Proč se o tomto způsobu učení tolik hovoří? Jeho potřebnost pro vzdělávání žáků a studentů je nejen po dobu jejich školních docházky neoddiskutovatelná. Probíhá nejen ve škole, ale dnes již více než dříve např. i v domácím prostředí, v mimoškolních institucích, v distančním vzdělávání, v rekvalifikačních kurzech, při použití multimediální metody vzdělávání i v pracovním procesu. Stává se důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Návštěvy ve vyučovacích hodinách a pozorování práce učitelů s žáky však dokazují, že někteří vyučující stále tento způsob učení opomíjejí či dokonce podceňují, a to jak ve všeobecně vzdělávacích předmětech, tak i v předmětech odborných, jež jsou profilací školy a jsou základem přípravy žáků na jejich budoucí profesi. Učitelé to dělají většinou proto, že se domnívají, že jen právě oni sami dovedou žákům

potřebné informace předat nejlépe a pak požadují po žácích, aby se jim v této jimi přednesené podobě naučili. I mnozí žáci a studenti považují, z různých důvodů, tento způsob výuky za nejlepší, protože se jim daří obsah přednesené látky v učitelem žádané podobě pamětně více či méně lépe zvládnout (zvláště, když jim učitel na konci hodiny nadiktuje pro ně přijatelnější „shrnutí“) a při zkoušení přednést, za což bývají i velmi dobře hodnoceni. Jistě, existuje i takové učivo, které svým obsahem a závažností vyžaduje, aby bylo učitelem jasně, srozumitelně a se zaujetím předneseno, ale nemělo by se to stát převažující či dokonce jedinou, stále používanou metodou, a to i tehdy, jestliže to není nutné.

Jak dokazují výsledky druhé fáze mezinárodního výzkumu PISA (zjišťování a srovnávání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků, zveřejněné na konci roku 2004), jež je realizován organizací OECD, a jehož se zúčastnilo 41 zemí všech světadílů (z ČR to bylo 9919 žáků 9.r.ZŠ a 1.r.G, SOŠ a SOU), mnohý edukační proces i na našich školách, v některých předmětech, u některých učitelů je stále více zaměřen na pamětné osvojování učiva žáky (vědomosti), než na to, jak je oni sami dovedou získávat a následně, jak dovedou s novými, ale i dříve osvojenými poznatky pracovat (dovednosti).

„Moderní informační společnost vyžaduje gramotnost jiného typu, než jsou encyklopedické znalosti. Žák sypajícího z rukávu válečná data a seznamy literárních děl by měl nahradit spíše obrázek samostatného mladého člověka, jenž je schopen použít získané vědomosti ke zorientování se ve složitém světě informací.“ (A.Zámečnicková, P.Petrásek: Výzkum PISA zhodnotí výsledky českého školství).

Podle této zprávy naši žáci sice nedopadli špatně: proti předcházejícím létům se zlepšili v řešení matematických úloh (15.místo) a přírodovědných úloh (9.místo), avšak jejich čtenářská úroveň zůstává, bohužel, stále stejná - žáci se umístili na 24.místě. Výzkum také odhalil nevyrovnanost kvality vzdělávání v různých typech škol i velké rozdíly mezi dobrými a slabšími studenty a žáky. Analyzátoři výsledků výzkumu se domnívají, že jednou z příčin zjištěných nedostatků je právě u mnohých žáků **nížší gramotnost čtení s porozuměním** a menší schopnost umět pracovat s diagramy, jež jsou zpravidla grafickým znázorněním vztahů, časového průběhu jevů, prostorového rozmístění objektů apod.

Také studie Centra pro sociální a ekonomické integrace (Ceses), pracoviště Karlovy univerzity, popisující vývoj i současnost naší země v různých oblastech našeho života, zveřejňuje i některé informace týkající se problémů vzdělávání, a srovnává je na základě údajů získaných pomocí auditu s jinými státy. Pokud jde o naše školství konstatuje, že:

V matematice a přírodních vědách si čeští žáci ZŠ v mezinárodním srovnání vedli velmi dobře, ale středoškoláci spíše podprůměrně. Opakovaný výzkum ukázal největší propad v dosažených výsledcích ze všech zúčastněných zemí.

Ve schopnosti pracovat s informacemi a rozumět delšímu textu spadá ČR pod průměr vyspělých zemí.

Z toho všeho, ale i z jiných „domácích“ zjištění vyplývá naléhavá nutnost změny práce mnohých učitelů, vytváření podmínek na školách pro tuto náročnou a zodpovědnou práci (kde tomu tak dosud není), ale i další vzdělávání pedagogických pracovníků zejména v oblasti získávání, respektování a používání nových (i dřívějších) vědeckých poznatků o průběhu psychických procesů u žáků při učení, o činnosti mozku.

Jeden ze závěrů? Přehodnocení a vylepšení vyučovacích metod všude, kde je to vhodné a žádoucí. To se, jak to vyplývá z předcházejících faktů, týká **i práce s textem**, které se budeme dále věnovat jako činnosti významně potřebné.

Postupů, jak pracovat s textem, je pochopitelně více. Záleží to na mnoha okolnostech, např. na znalostech a zkušenostech učitele, na jeho úsilí, snaze, pracovních podmínkách, na charakteru předmětu i jednotlivých konkrétních témat, na druhu, kvalitě a rozsáhlosti textu, na potřebách a zájmu žáků, počtu žáků ve třídě, na kvalitě třídního klimatu atd., atd. To vše by měl, pro práci na dosažení stanovených cílů, zvažovat učitel již při přípravě na výuku a podle toho se i rozhodovat.

Pro ilustraci, k zamýšlení a k případné **tvůrčí realizaci** uvádím několik možných způsobů práce s textem jako příklad. Mějme při tom na paměti, že čtení samo o sobě ještě nemusí znamenat učení, že automaticky nezaručuje získávání znalostí. Čtení by mělo ale vždy, kdy je to žádoucí, v učení vyústit. Jak to uskutečnit - tomu se budeme dále věnovat.

. Použiji zde volné zpracování názorů, rad a doporučení, uváděných v některých odborných publikacích, doplněné o již dříve zmíněné mé zkušenosti z hospitací. Považuji za důležité pedagogické pracovníky s nimi seznámit. A těm, kteří je již znají, ale v praxi je dosud nepoužívají, je znovu připomenout. Po mých zkušenostech z návštěv vyučovacích hodin, kdy jsem se setkal s mnoha rozdílnými přístupy vyučujících k této problematice, to považuji za potřebné. Snad je to povede k zamýšlení, jak se znalostí **vlastních podmínek** a na základě svých dosavadních zkušeností lze těchto níže uváděných návrhů **tvůrčím způsobem** využívat.

Příklad číslo 1 (modifikovaně podle J.Čáp., J.Mareš:Psychologie pro učitele, kap.15 – Učení z textu)

Níže uvedený program je určený žákům. Lze jej začlenit do komplexu činností žáka a nazvat **Učit se, jak se učit.** Měl by se stát, třeba i v určitých vhodných obměnách, nedílnou součástí většiny vyučovacích hodin i domácí práce žáka, pracuje-li s textem.. Je pochopitelné, že při jeho realizaci je nutno přihlédnout k věku a k mentální vyspělosti žáků, k charakteru předmětu a obsahu textu, k dosavadním znalostem a dovednostem žáků, ke stanovenému vzdělávacímu cíli. Co by mohl obsahovat?

Postupy vhodné pro práci s textem (modifikovaně podle: Sarigová, 1996, str.180)

Typ činnosti (úkol)	Podrobnější charakteristika činností žáka
vyhledávání	najít a reprodukovat hlavní body (myšlenky, tvrzení) studovaného textu
propojení	najít vztahy a souvislosti nových informací uvedených v textu s dosavadními, dříve naučenými znalostmi
vysvětlení	najít nejasná, obtížná, problematická místa ve studovaném textu; zjistit, v čem přesně problém spočívá; naplánovat si, co s tím udělám; zkoušet problém vyřešit; vyzkoušet několik variant řešení, ne jenom jednu
transformování	nalézt svůj vlastní, originální způsob, jak vyjádřit význam a smysl toho, co je nejdůležitější ve studovaném textu (nakreslit obrázek, schéma, vymyslet metaforu, příběh apod.)
posouzení	přístupovat k předkládaným informacím kriticky; zaujímat k nim vlastní stanovisko, postoj; udělat si na věc svůj názor, pokoušet se jej obhajovat
použití	promýšlet, jak by bylo možné použít nových poznatků v budoucnu, při jiné příležitosti
rozšíření	vytvářet nové znalosti tak, že se využije všech šesti předchozích typů činnosti

Stanovený cíl učení se dá rozpracovat do dílčích pokynů, doporučení, otázek, úkolů , kterými se pak žák řídí při práci s textem, ať už ve škole či při učení doma. Opět následující příklad:

Návodné otázky pro takovýto postup (Sarigová,1996, str.179)

1. 1.1. Jak zní hlavní myšlenka nebo tvrzení tohoto textu?
2. 2.1. Co ti dělá největší problém při učení tohoto textu?
 - 2.2. Čemu v něm konkrétně nerozumíš?
 - Jak to chceš řešit? Co s tím chceš udělat?
 - Máš ještě nějaké jiné problémy, další nejasnosti při učení se z tohoto textu?
3. 3.1. Co ti důležité myšlenky tohoto textu připomínají?
 - 3.2. Vzpomeň si na něco - z toho, co už ses učil(a) dřív – co je podobné tomu, co se právě teď nového učíš z textu, anebo s tím nějak souvisí?
4. 4.1. Co si myslíš o hlavních myšlenkách tohoto textu?
 - 4.2. Jaké pocity tyto myšlenky v tobě vyvolávají?
 - 4.3. Souhlasíš s tím, co jsi přečetl (ses dověděl)?
 - 4.4. Jak bys charakterizoval hlavní myšlenky tohoto textu? (Např. jsou zajímavé, hloupé apod.) Proč si to myslíš? Čím bys své stanovisko zdůvodnil?
5. 5.1. Dokážeš vyložit myšlenky tohoto textu vlastními slovy?
 - 5.2. Napadá tě nějaká nová vlastní myšlenka, která souvisí s tímto textem?
 - Dokážeš vymyslet nějaký obrázek, příběh, hru, křížovku nebo další nápad, který souvisí s touto novou myšlenkou, s novými poznatky?

Starším žákům lze uložit např. vypracovat osnovu čteného, vyjádřit určité věci (např. vztahy) graficky, vypracovat návrh vědomostního testu k ověření získaných znalostí atd. Nápady žáků i učitelů a jejich zkušenosti jistě tyto a jiné možnosti zajímavě doplní.

Příklad číslo 2 (modifikovaně podle J. Maňák, V. Švec: Výukové metody, kap. 2.1.4 Práce s textem)

Počáteční výcvik čtení se zaměřuje na čtení hlasité a tiché. Při respektování individuálních schopností žáků zvyšujeme postupně (a diferencovaně) požadavky na plynulost, výraznost, porozumění obsahu, příp. i rychlost.

Při nácviku se u některých jedinců vyskytují obtíže, které vyžadují trpělivý, ale při tom důsledný přístup učitele. K nejčastějším nedostatkům počátečních čtecích dovedností patří zejména slabikování, zadržávání, nedostatky v členění slov či celých vět, nesprávný přízvuk, komolení slov, špatné dýchání a mnohé jiné, jak je dobře znají zejména učitelé 1.stupně ZŠ (ale nejen oni).

Mnohdy je třeba vyhledat i odbornou pomoc u psychologů a v PPP.

Při práci s textem jde především o to, **aby žák čtenému porozuměl**, tj. dovedl dešifrovat text. Tato dovednost se projevuje tím, že žák dovede:

- vyčlenit a označit v textu (např. podtržením, barevným zvýrazněním) nebo vypsát klíčové informace a hlavní myšlenky
- stanovit vztah mezi těmito informacemi
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria
- vyjádřit uspořádané informace graficky
- prezentovat obsah textu vlastními slovy
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko
- zformulovat otázky k textu
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.

Žáci a studenti mohou k uvedeným činnostem dnes využívat vedle učebnic různých příruček, slovníků, atlasů, encyklopedií, kompendií, skriptových materiálů, také časopisů různého zaměření i různé magazíny (i když působení některých z nich na mládež je mnohdy pochybné). Neměla by se zanedbávat četba krásné literatury a básní. Vedle toho mají mnozí žáci dnes k dispozici také texty zprostředkovávané moderními médii, zejména televizí a počítačem. A těchto textových informací bude stále přibývat.

K neznámějším a nejčastěji používaným technikám práce s textem patří:

Excerpování – studijní čtení, při němž si žák pořizuje výpisky především z těch částí textu, které jsou pro něj významné, zajímavé, zamýšlí se při tom nad zjištěnými problémy, konfrontuje zjištěné skutečnosti se svými dosavadními poznatky zkušenostmi, názory, přemýšlí o způsobech řešení zadaných úkolů.

Konspektování – **podrobné excerpování celého textu.**

K dalším možným úkolům, jež učitel zadává žákům, či si je žáci sami vymýšlejí a stanovují patří např.:

- vyhledávání v textu důležitých pojmů, termínů, zajímavých slov
- členění textu na odstavce, vymýšlení vhodných nadpisů nad úseky textu
- formulování výstižných otázek k problémovým okruhům
- otázky a náměty pro diskusi
- poznamenávání dotazů na učitele při nepochopení některých pojmů
- poznamenávání postupů, myšlenek, které zvláště zaujaly
- zápisy do žakovských deníků, sešitů
- pořizování tabulek, schémat, diagramů, přehledů atd. atd.

I zde lze úspěšně uplatnit četné nápady a zkušenosti učitele i žáků.

Příklad číslo 3 (modifikovaně podle G.Petty: Moderní vyučování, kap. 26 – Učení z textu a vyhledávání informací)

G. Petty uvádí tři přístupy ke studiu formou čtení a označuje je jako:

1. **Povrchový přístup**, při němž žáci jsou pasivní a chtějí:
 - zvládnout celé téma
 - naučit se co nejvíce stran
 - najít správné odpovědi na položené otázky
 - vstříbat přesně dané vědomosti, naučit se látku doslova.

2. **Hlubkový přístup** – žáci jsou duševně aktivní a chtějí znát:
- hlavní myšlenky
 - souvislosti
 - smysl určitých dosud jim nejasných částí učiva
 - oprávněnost závěrů (předložených v hotové podobě či jimi vytvořených)
 - logiku argumentace, na čem je postavena, jak a čím je zdůvodněna
 - co znamená obsah textu ve svých důsledcích.

3. **Nulový přístup.**

Při něm žáci pouze mechanicky pročítají text v domnění, že jim automaticky „naskáče“ do hlavy, a chtějí to mít co nejrychleji za sebou. Při tom často myslí na mnoho jiných, pro ně zaujímavějších, z hlediska učení však nepodstatných až učení narušujících věcí.

Aby docházelo k co nejefektivnějšímu učení, je v odborné literatuře doporučováno použití některých z následujících činností (jde o techniky v našich školách mnohými učiteli s různým stupněm úspěšnosti dosti často používané).

1/ **Zajímavé čtecí činnosti** - lze realizovat jen u některých vhodných knih či článků.

Vyzvání žáků, aby v článku našli vysvětlení něčeho záhadného, o čem dosud neslyšeli, nebo co je pro ně překvapivé, objevné, udivující, pobuřující apod.

2/ **Poznámky z četby.**

Žáci mají za úkol pořídit z čteného textu stručný výtah, vypracovat shrnutí, vypsát hlavní myšlenky, sestavit osnovu, pořídit konspekt apod. Zde je třeba dávat pozor na to, aby u žáků nedocházelo k mechanickému přepisování textu z učebnice do sešitu.

3/ **Přepracování tématu**

Seřadit jevy v textu popisované podle jiných kritérií - např. chronologicky, podle závažnosti, podle výskytu jevů podstatných a nepodstatných, vyčleněním kladných a záporných jevů, přehodnocením negativních popisovaných vlastností tak, aby popis vyzněl pozitivně, co by měl člověk udělat, aby zabránil popisované hroící katastrofě atd.

4/ **Vyhledávání informací**

Vyhledat informace vztahující se k charakteristice určité zmiňované osobnosti, k určitému ději, zjistit příčiny jeho vzniku, odpovědět na zadané otázky, vyhledat údaje vztahující se k řešení určitého problému atd.

5/ **Kritika textu**

Žáci mají kriticky zhodnotit např. následující: Odpovídá délka textu důležitosti řešené problematiky? Používá autor textu argumenty, kterým lze oponovat? Měl něco více zdůraznit či rozvést? Je text srozumitelně napsán? Nejsou uváděná fakta sdělována nesrozumitelně? Dogmaticky? Je text zpracován přehledně? Neobsahuje přemíru cizích slov, která by mohla být lépe nahrazena českými (nebo opačně)?

6/ **Zpracování referátu**

Žáci zpracovávají buď stanovený úsek učiva nebo taková témata, jimiž obohacují výuku o zajímavé „neučebnicové“ poznatky.

Pro některé žáky jde zpravidla o náročnější činnost, proto jim poskytneme potřebný čas na zpracování, příp. i vhodnou pomoc tak, aby jejich vystoupení nebylo ztrátou času pro ostatní žáky i pro ně samé nebo neskončilo nežádoucím neúspěchem. To znamená, že vedle výběru (nebo stanovení) tématu jim poradíme např. použití určitého média, literaturu, z níž mohou čerpat, dohodneme se na rozsahu referátu, způsobu a době prezentace apod. Vše velmi taktně tak, aby to žák nechápal jako jednoznačný pokyn, který by omezoval jeho iniciativu, vynalézavost, kreativitu.

Referáty mohou zpracovávat jednotlivci, dvojice nebo i větší skupiny žáků.

Někdy, je-li to vhodné, může referující pro své spolužáky zpracovat shrnující poznámky. Všechny tyto výše uvedené činnosti učí žáky dovednosti vyhledávat potřebné informace,

zpracovávat je, hledat souvislosti, je využívat a používat .

Učení z textu je činnost, která u mnohých žáků vyžaduje mnohdy tichou koncentraci, zpravidla o samotě. Jak již bylo několikrát zdůrazněno, základem tohoto učení je četba. Proto je podle mnohých odborníků žádoucí zadávat ji i za domácí úkol (zde se v mnoha případech osvědčila vhodná spolupráce s rodiči žáka), ale vždy s určitým záměrem, cílem. Podle potřeby lze toto realizovat i individuálním plánem pro domácí práci žáka.

Příklad číslo 4 – (modifikovaně podle J.Skalková: Obecná didaktika, kap. 8.4c) – Metody práce s učebnicí a knihou)

Je to jedna z nejdůležitějších metod jak pro získávání nových poznatků, tak pro jejich upevňování.

Úkolem učitele je postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně s učebnicí (s textem) a to **ve všech předmětech** vždy, kdy je to vhodné a žádoucí.

Výcvik čtení s porozuměním není jednoduchá záležitost. Vyžaduje pomoc učitele např. tak, že formuluje otázky, úkoly, vysvětluje obtížná slova, termíny, vede k reprodukci vlastními slovy. To vše tak, aby docházelo, při respektování věku žáků, jejich dosavadních znalostí a dovedností, k náročnějšímu myšlenkovému úsilí. Ne tedy pouhá mechanická reprodukce textu, s čímž se ještě v mnoha případech setkáváme (i když někdy je i to potřebné).

Jak usilovat o žádoucí vzrůstající samostatnost žáků při práci s učebnicí, knihou či jinou literaturou? Příklad možného postupu:

přečtení textu jako celku
rozdělení textu na části (odstavce)

- samostatné čtení odstavce v učebnici
- vyčlenit hlavní myšlenku (y)
- tu možno vyznačit podtrháváním, vypisováním (základ osnovy)
- formulovat tuto myšlenku vlastními slovy
- podobně zpracovat další části
- vyhledat odpověď na zadanou (kontrolní) otázku (y)
- samostatná reprodukce jednotlivých částí a následně celého textu
- zdůvodnění významu a užitečnosti (potřebnosti) studovaného textu, diskuze o přečteném

Starší žáci mohou navíc provést již vzpomínané

1/ **excerpování**, tj. pořizování výpisků z těch částí, které jsou významné, zajímavé apod.

2/ **konspektování**, tj. podrobné excerpování celého textu (pojednání, tématu, článku, knihy).

Také učitel může svou činností přispět ke zvýšení účinnosti tohoto způsobu učení např. tím, zpřehlední obtížnější učivo v průběhu jeho recipování předem připraveným nebo postupně vznikajícím zápisem na tabuli („vývojová“ osnova), že udělá učivo srozumitelnějším objasňováním nových termínů, cizích pojmů, zajímavějším uváděním příkladů z jiných informačních zdrojů, ukázkami z literárních aj. uměleckých děl atd., atd.

K technice práce s tištěným (promítaným) slovem také patří umění využívat názorného doprovodu slova, tj. ilustrací, diagramů, schémat, plánek, mapek, tabulek atd. Vedle funkce poznávací mohou také mít funkci estetickou a emocionálně motivační. Mohou být jak předem v textu, na tabuli, na fólii dané, tak samotnými žáky v průběhu studia textu kreativně vytvořené. Pomáhá to lepšímu porozumění, zapamatování i vybavování. Využívejme toho!

Úkolem školy je také učit žáky pracovat s doplňkovou (pomocnou) literaturou, jako jsou slovníky, tabulky, ročenky, sbírky úloh, encyklopedie aj.

Je žádoucí vést žáky i k pokud možno pravidelné četbě novin, populárních časopisů apod., které rozvíjejí jejich intelektuální potřeby a rozšiřují poznání získané ve školní výuce.

Všechny tyto i některé další způsoby, uváděné jak v odborné literatuře, tak prováděné samotnými učiteli v praxi, mají mnohé prvky práce s žáky nejen společné, relativně stejné, ale i odlišné. Všechny však spojuje zpravidla jeden prvek dominantní - tj. **realizovat aktivní práci žáků, bojovat proti pasivitě.**

Diagnostika učení z textu

Diagnostika je nedílnou součástí edukačního procesu. Prolíná jím stále, ať už si to její účastníci uvědomují nebo ne. Podle toho pak může být záměrná či nahodilá, systematická či chaotická, dobrá, prospěšná či nekvalitní, zavádějící, neefektivní, neúčinná. Její dílčí i finální výsledky mají mimořádně potřebnou **funkci zpětnovazebních informací** a jsou důležité

pro žáka – vedou k poznání toho, co a jak ví a neví, čemu by měl věnovat více pozornosti a času, co by měl zkvalitnit, na co se více zaměřit atd.

Výsledek takového procesu sebepoznávání bývá pro mnohé silným aktivačním činitelem v jejich další práci a možným zdrojem úspěchu;

pro učitele – napomáhají ke kvalitnějšímu poznávání a následnému hodnocení učení žáka, zvyšují objektivitu v jeho hodnocení, vedou k sebehodnocení a následné korekci své činnosti s žáky.

Vedle nejčastěji používaného způsobu ověřování výsledků práce žáků, tj. ústního a písemného zkoušení, jež může mít různou podobu (zde pozor na formu zadání a obsah otázek – doporučuji nejdůležitější otázky předem promyslet a připravit), by mělo pokud možno vždy existovat zjištění, nakolik žák textu porozuměl a jak umí získané poznatky používat. Podle J. Mareše (Čáp, J., Mareš, J. : Psychologie pro učitele, str. 487 - 490) můžeme způsob ověřování výsledků tohoto učení rozdělit na:

- 1. diagnostiku opírající se o přímou práci s textem**
- 2. diagnostiku bez přímé práce s textem.**

ad 1.

1.1. Pozorování žáka při učení z textu (ve škole)

- hospitující ve vyučovací hodině (např., ředitel, zástupce ředitele, kolega, školní psycholog) zapisuje a vyhodnocuje projevy vybraného žáka (žáků) při různých činnostech v průběhu výuky
- totéž provádí vyučující sám s tím, že výsledky pozorování zapisuje zpravidla bezprostředně po ukončení vyučovací hodiny
- jiná osoba než vyučující snímá, nahrává (audio, video), analyzuje a vyhodnocuje činnost žáka včetně jeho neverbálních projevů (pozor na možnou přetvářku při snímání kamerou)
- podobně vyučující nahrává, analyzuje a vyhodnocuje např. činnost žáků při skupinovém vyučování, při práci ve dvojicích.

1.2. Studium hlasitého uvažování

- žák je požádán, aby se pokoušel upřímně říkat nahlas úvahy, které ho při recipování textu napadají a jež si člověk většinou říká „jen v duchu“ (např. *Tomu vůbec nerozumím, Co je to za hloupost, To je nějaké divné, To se mně moc líbí, To znám atd.*)
- výroky nahrávat (zapisovat), analyzovat, zkoumat příčiny, vyvozovat závěry pro další práci žáka i učitele.

1.3. Zkoumání žakových produktů

- zde máme na mysli rozbor a hodnocení grafických výtvorů žáka v textu (knize, sešitu), které žák spontánně vytváří, když zpracovává text (podtrhávání, barevné značení, různé značky, poznámky, glosy aj.)
- dále zde patří různé grafické výtvořky (náčrtky, kresby...), když se nudí.

1.4. Selekce informací

Vycházíme z předpokladu, že v textu můžeme roztřídit informace podle jejich důležitosti např. na informace hlavní, vedlejší, okrajové, nadbytečné. Žák je požádán,

- aby vybral z textu ty informace (slova, věty), které považuje za hlavní (to lze provést ústně, písemně, v písemném textu podtrháváním)
- aby z textu informace vybral, roztřídil podle stanovených kritérií (např. podle důležitosti, dějové posloupnosti, souvislosti s jiným učivem apod.) a sestavil z nich tabulku.

1.5. Doplňování informací

- doplňování záměrně vynechaných slov v souvislém textu (např. doplňovací test); počet a význam vynechaných slov ovlivní obtížnost této činnosti (pozor na množství a logiku vynechávek, které mohou způsobit „nečitelnost“ a tedy až nesrozumitelnost textu).

1.6. Uspořádání informací

- žák dostane části textu (dílní informace) např. na kartičkách a má za úkol z přeházených částí textu vytvořit věcně správně (tematický, logicky) propojený celek, postup (např. dílní úkony správného postupu při poskytnutí první předlékařské pomoci při určitém zranění jiného člověka).

1.7. Kondenzování informací

- základem této činnosti je zjistit, zda žáci dovedou rozsáhlejší text zkrátit a zhustit na nejpodstatnější obsah (jakýsi souhrn); tato zkrácená varianta může mít různou podobu a její provedení může být ztíženo např. stanovením počtu slov, počtem rádků, velikostí rámečku, do něhož má svou verzi vepsat apod.

1.8. Strukturování informací

1.9.

- principem této činnosti je zjistit, zda je starší žák schopen pochopit a stanovit hierarchické uspořádání pojmů v předloženém textu, určit vztahy mezi nejdůležitějšími pojmy a znázornit to strukturovaně - např.

časová následnost pojem A → pojem B (*nejprve, a potom; předchází něčemu; poté; dále je; následuje po něčem*)

totožnost pojem A ≡ pojem B (*je identický s; je to totéž jako*)

větší než pojem A > pojem B (*více než; širší než; vyšší než*)

menší než pojem A < pojem B (*méně než; užší než; nižší než*)

možnost pojem A ~> pojem B (*může vést; může vyústit; někdy způsobí, že; za jistých okolností nastane*)

podobnost pojem A ≈ pojem B (*je podobný; podobá se; blíží se svými charakteristikami; obdobně jako*)

• negace podobnosti pojem A ✕ pojem B (*liší se od; je rozdíl mezi; nepodobá se; na rozdíl od*)

kauzalita pojem A => pojem B (*jestliže, pak; je příčinou, že; nutně vede k; způsobí, že; vyvolá*)
apod.

1.9. Testy povolující žákům pomůcky

Jde o náročnější testy, jejichž položky se nedají řešit jen na základě pamětného zvládnutí učiva nebo opsáním řešení ze studijního materiálu. Žák při testování může mít otevřenou učebnici, slovník, tabulky aj. Zjišťujeme dovednost žáka, najít v různorodých materiálech informace, které potřebuje k řešení problému a použít je.

1.10. Řešení modelových situací a problémových úloh

Jde o velmi účinnou metodu jak pro práci s textem, tak pro ověřování úrovně a schopností žáků v používání osvojených poznatků

ad 2.

Pro ověření výsledků učení z textu lze použít např. vědomostních testů s různými typy dílčích položek. Patří k nim např. takové položky, kde jsou nabídnuta řešení – odpovědi (tzv. položky polytomické – A,B,C,D). Žáci mají za úkol vybrat a označit správnou (správné).

Tento typ položek má tu výhodu, že se dá snadno a rychle vyhodnocovat (opravovat např. pomocí šablony), ale nemá na druhou stranu vždy tak vysokou vypovídací hodnotu o tom, co zjišťujeme, tj. o porozumění a výsledném efektu učení z textu (jde o psychický proces znovupoznání, založeném hlavně na použití paměti). Úlohy jdou ztížit např. tím, že při označení správné odpovědi požadujeme, aby ji žák zdůvodnil, stanovil jistotu správnosti svého řešení apod. Proto někdy, zejména v nestandardizovaných – učitelských testech, raději používáme tzv. **položky volné (otevřené)** různého znění, jejichž řešení vyžaduje od žáka širší, volnější zpracování i zapojení myšlenkových procesů (otázky např.: *Napiš co víš o, Charakterizuj biologii jako vědu, Vyjádři se k uvedeným skutečnostem, Popiš a zdůvodni... apod.*) Jsou obtížněji vyhodnotitelné, ale mají vyšší individuální vypovídací hodnotu o schopnostech a znalostech žáka. (blíže viz např. Hališka, J.: Jak testy sestavit a pracovat s nimi, Brno, SSS 1999).

Jinou metodou je **praktické použití znalostí získaných učním z textu.** Základem je zjistit, zda žák zvládl znalosti nejen teoreticky, ale také, zda je umí použít, aplikovat. Jde zejména o řešení již zmíněných problémových úloh, provedení experimentu, sestavení pomůcky, uvedení do chodu přístroje, jeho použití v praxi, vykonání složitější činnosti na тренаžeru, řešení cvičných úkolů v laboratoři, plnění úkolů na cvičném pracovišti nebo přímo v pracovních podmínkách apod. Diagnostika se opírá o přímé nebo zprostředkované (videozáznam) pozorování a následnou analýzu žákovy činnosti.

Doporučená literatura

- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha, Portál 2001
- Gavora, P.: Žiak a text, Bratislava, SPN 1992
- Kulič, V.: Psychologie řízeného učení, Praha, Academia 1992
- Linhart, J.: Základy psychologie učení, Praha, SNP 1982
- Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody, Brno, Paido 2003
- Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů, Praha, Portál 1998
- Petty, G.: Moderní vyučování, Praha, Portál 1998
- Průcha, J.: Učení z textu a didaktická informace, Praha, Academia 1987
- Skalková, J.: Obecná didaktika, Praha, ISV nakladatelství 1999 a další – viz uvedený seznam v závěru této i jiných publikací.

U č e n í p r a x í

(žáků a studentů)

Učení praxí je takové učení, jehož úkolem je postupné získávání odborných poznatků, dovedností a návyků, odborných i životních zkušeností ve spojitosti s reálnou praxí.

Učení praxí probíhá jak na pracovištích blízkých reálným podmínkám (např. v odborných učebnách školy), tak přímo v přirozených pracovních podmínkách, v podnicích, na odborných pracovištích, v institucích, laboratořích, v reálném životě (to podle odborné profilace a možností té které školy).

Úkoly tohoto učení:

1. integrovat vědomosti, dovednosti a návyky do jednoho funkčního celku, **překonávat izolovanost jednotlivých předmětů**
2. Uplatňovat komplexní přístup k řešení problémů, vyplývajících z konkrétních úkolů praxe
3. Rozšiřovat, doplňovat a kvalitativně rozvíjet dosavadní znalosti z teorie o nové poznatky získané praktickou činností
4. Spojovat školu – obsah výuky s reálným životem, vést k pochopení spojitosti ve škole osvojených poznatků s potřebami praxe
5. Učit žáky řešit úkoly v konkrétním (odborném) prostředí konkrétními (odbornými) činnostmi

6. Vést žáky k projevům vlastní aktivity při řešení stanovených úkolů, k racionálně zdůvodněnému používání prvků kreativity
7. Dát žákům možnost aktivně se podílet na přípravě své budoucí profese (to zejména na všech typech OŠ a OU)
8. Vytvářet podmínky pro to, aby se žáci mohli účelně a cíleně spolupodílet na formování sebe jako budoucího kvalifikovaného pracovníka – profesionála.

Učitel by si měl při tom uvědomit, že:

- stupeň a kvalita žákova porozumění pojmům, principům, procesům se stále vyvíjí, kvalitativně mění, a to jak v závislosti na úrovni teoretického vzdělávání, tak na délce a kvalitě vykonávané odborné praxe, na získávání nových poznatků i zkušeností
- možnosti uplatnění osvojovaných odborných pojmů a dalších znalostí poznají žáci zpravidla lépe teprve tehdy, když je nějakou dobu účelně v praxi užívají
- umění žáků správně uplatňovat své znalosti, vytvářet a upevňovat další žádoucí dovednosti - to je podmíněno mj. i tím, že budou pracovat mezi odborníky a vstřebávat atmosféru prostředí.

Učitel praxe se musí na plnění těchto úkolů zodpovědně připravovat.

Nepřipravovat se = vysoká pravděpodobnost možného neúspěchu při plnění výše uvedených úkolů.

II. Příprava na výuku, v níž se učení praxí realizuje

K zajištění úspěšnosti a efektivity výuky praxí je nutné, aby učitel praxe v přípravě na výuku (tu nepodceňujeme!) sklouobil dříve uvedené úkoly s konkrétními podmínkami, potřebami a normami pracoviště, kde toto učení praxí probíhá. To někdy nebývá snadné.

I zde platí, že pro pedagogického pracovníka nezačíná výuka „zvonením na vyučovací jednotku“, ale **přípravou na tuto činnost**, v níž do značné míry završuje u žáků proces učení, a to stupněm **porozumění učivu** (viz ono známé – *slyšet = zapomenout; slyšet a vidět = zapamatovat; slyšet, vidět a dělat = porozumět*).

Co by měla takováto příprava na výuku obsahovat, co by měl učitel předem promyslet ?

- Stanovení **cíle (cílů) výuky** (čeho chce dosáhnout, očekávaný výsledek), a to jak z hlediska stanovených vzdělávacích (školních) standardů – RVP a ŠVP, tak i příp. aktuálních potřeb pracoviště, kde výuka praxí probíhá. Obojí je třeba perfektně znát a skloubit.
- Obsah a způsob nenásilné, ale průběh i výsledky výuky efektivně ovlivňující **motivace** žáků, vzbuzení zájmu a odhodlání o co nejoptimálnější výkon. Motivace nesmí být jednorázovým aktem ze strany učitele, ale pokud je to možné a vhodné má v různé podobě a s různou intenzitou **persvědčivě postupovat** celým vyučovacím procesem.
- Organizaci a způsob zahájení praktické výuky i její průběh **vzhledem k aktuálním potřebám pracoviště** (pokud takovéto potřeby existují - např. v nemocnici, laboratoři, dílně apod.), tj. **jaké zvolí postupy práce** pro sebe a pro žáky, jak je zabezpečí.
- Potřebnost a příp. i způsob a obsah **individuálního vedení** žáků.
- Možné **způsoby kooperace** (žák – žák, žák – učitel, žák – jiní zaměstnanci školního pracoviště apod.).
- Způsoby **průběžného i závěrečného hodnocení** žáků, **kritéria** pro posouzení a hodnocení správného provedení žákům zadaných úkolů, účinnou realizaci prvků **zpětné vazby**.
- **Jak ukončit výuku**, příp. jaké úkoly uložit žákům pro příští praxi.

Učitel musí mít také přehled o tom, zda má připraveny k funkčnímu použití všechny pomůcky, přístroje, techniku apod., které bude k výuce praxe potřebovat.

Důležité také je, aby promýšlel způsoby, jak učit žáky správně odhadovat následky svého chování a jednání v průběhu praxe a přejímat za to odpovědnost !

Praktická cvičení se mohou v některých případech stát frustrujícími zážitky, kdy ani učitel praxe netuší, co se může v následující chvíli přihodit. Na to je třeba se připravit a promyslet, kde může dojít k selhání (např. v nemocnici – možné neadekvátní chování konkrétního pacienta apod.).

III. Úkoly, zajišťující efektivitu učení praxí, při jejím zahájení a v jejím průběhu

- Uvést žáky do problematiky, kterou budou řešit (dnešní program), **oznámit cíl(e) výuky.**
 - Žáci mají vědět (případně i spolurozhodnout), **co, jak a proč** budou určitou činnost provádět zadaným způsobem co se od nich očekává aby dělali i **jak** to mohou nejlépe provést (možnost příp. zopakování školních - teoretických vědomostí).
 - Různí žáci mohou ve stejnou dobu vykonávat na různých pracovištích různé činnosti, proto, je-li to žádoucí, zadat diferencovaně předem připravené a promyšlené konkrétní úkoly.
 - Složitější úkoly, podle potřeby a podmínek pracoviště, předat žákům písemně.
 - Dávat žákům **prostor a čas na otázky**, vztahující se k organizaci i k odbornosti řešení po nich vyžadovaných úkolů.
 - Povzbuzovat **důvěru žáků** ve vlastní schopnosti, kde je to žádoucí, často chválit, taktně vytýkat a odstraňovat příp. chyby v jejich práci.
 - Po ukončení praktické práce vést žáky k tomu, aby byli schopni posoudit vlastní výkon a charakterizovat jimi řešené problémy. To znamená např.: položit jim otázky typu:
 1. *„Na které problémy jste dnes „narazili“, jak jste je řešili?“*
 2. *„Co jste se dnes naučili?“ „Které vědomosti (dovednosti) jste získali?“*
 3. *“Co se Vám dnes povedlo a co ne?“ „Co byste příště dělali jinak a proč?“*
 4. *„Které vědomosti (dovednosti) jste postrádali?“*
- (aj. podle charakteru pracoviště, stanovených cílů, zadaných úkolů atd.)

To mj. znamená - podle charakteru pracoviště zjistit **dosažení i afektivního cíle**, tj. stupně **citového reagování** na podněty, situace, zátěže, vyplývající z prostředí praxe (např. v nemocničním prostředí – umění vcítit se do situace pacientů a poznat terapeutickou hodnotu víry ve své uzdravení), položit žákům např. otázku

„Jaké pocity jste dnes prožívali?“ „Co vás nejvíce (ne)uspokojilo (rozrušilo)?“

Na závěr:

- provést analýzu výkonů žáků (i jednotlivě)
- zhodnotit průběh praxe
- vytvořit opět prostor pro otázky
- uložit pořizování zápisu o činnosti do deníků či pracovištěm požadované dokumentace
- zajistit splnění dalších úkolů, vyplývajících z podmínek a požadavků pracoviště.

IV. Učení pozorováním a napodobou

Nedílnou součástí učení praxí (ale nejen jeho) je i **učení pozorováním (observační) a učení napodobou.**

Pozorování a napodobování patří k nejstarším způsobům získávání a následného předávání poznatků. I když jsou v současnosti převážně vnímány jako specifické formy sociálního učení, tj. získávání sociálních dovedností, důležitých pro zastávání určitých společenských rolí, jako je např.

rozvoj schopností pracovat v týmu, vést, řídit, komunikovat, významně podporují i **kognitivní procesy**. Proto jim musíme, vedle kreativního uplatňování teoretických poznatků, věnovat patřičnou pozornost i v učení praxí.

Pozorování může být:

záměrné	-	nahodilé
systematické	-	příležitostné
zjevné	-	skryté
přirozené	-	laboratorní
přímé	-	zprostředkované (např. videozáznam) apod.

Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), jiní lidé (extrospekce), objekty, jevy, procesy, chod a účinek používání přístrojů, společenské a přírodní jevy atd., atd.

Pozorování má svůj zásadní význam v procesu učení a je třeba ho s žáky soustavně nacvičovat.

Při realizaci učení praxí (pozorováním a nápodobou), i při výuce (jen) ve školních podmínkách, je vhodné **předem stanovit** žákům konkrétní **úkoly pro pozorování (např. koho – co pozorovat, které činnosti, posuzovat příčiny a důsledky těchto činností, klady a zápory aj., podle předmětu pozorování a stanovených cílů výuky)** a následně pak provést jeho analýzu, **zhodnotit průběh i výsledky** (formou kontrolních otázek, příp. i písemným zpracováním či jinak), a pokud je to možné a vhodné, provést i **zobecnění**.

Jiný možný způsob je nestanovovat předem dílčí konkrétní úkoly, ale žádat, aby žáci pozorovali to, co je nejvíce zaujme, a k tomu pak aby sdělovali své názory a postoje. Doporučuji zjistit vhodnými otázkami i jejich některé mimořádné zážitky (často velmi zajímavé i intenzivní). I je pak komentovat (analyzovat, zhodnotit, verifikovat).

Napodobování je proces, při němž žák ve školních i mimoškolních podmínkách zkouší opakovat po učiteli (vychovateli, školiteli, mistrovi ...) způsoby různých činností, některé projevy jeho chování, komunikace, ale třeba i sdělené myšlenky, postoje, prožitky. Při tom je důležité si stále uvědomovat, že špatný model (osoba, její práce, způsob plnění úkolů, činnosti, charakterové vlastnosti apod.) může právě v procesu napodobování vést ke vzniku špatných dovedností, špatných návyků u žáků, aniž si oni třeba i uvědomí, že tato činnost není profesionálně správná. Napodobování může být svým projevem záměrné nebo bezděčné, ovlivněno racionálně nebo citově, může působit pozitivně, ale i negativně.

Velmi úzce souvisí a často se prolíná s **učením observačním**.

Rozsah, trvalost, intenzita a přesnost napodobování závisí na mnoha činitelích (viz dále). Je významné zejména při senzomotorickém učení, kdy názorný příklad vede k rychlejšímu a dokonalejšímu osvojení nových dovedností, někdy **detailních**, úzce specializovaných, či naopak **složitých - celkových**, jako je např. odborné ošetření raněných, nemocných, zacházení s přístroji, pomůckami v laboratoři, práce s nástroji, atd.

Z hlediska vývoje osvojování dovedností žáků je třeba zdůraznit, že nápodoba by neměla být zcela mechanická, lépe vyjádřeno bezmyšlenkovitá, i když mnohé úkony musejí být zautomatizovány, ale je třeba vést žáky k tomu, aby dovedli i zdůvodnit, proč se určitý výkon (úkon) provádí právě tak, a zároveň zda by nemohl být uskutečněn jinak, tj. lépe, úspěšněji.

Pro správný vývoj učebního procesu pomocí metody napodobování znovu zdůrazněme **odpovědnost učitele za přesné, správné, zdůvodněné předvádění určitých úkonů**. To proto, aby se nestalo, jak již bylo dříve uvedeno, že se žáci budou učit napodobovat činnosti prováděné příp. i nedbale či dokonce nesprávně, a tedy i špatně.

Co vše ovlivňuje a podmiňuje výsledky učení pozorováním a nápodobou?

Jsou to mj. následující činitelé:

- vlastnosti pozorovatele, jeho vztah k pozorovanému objektu, vůle, zájem, odpovědnost, hodnota a význam vykonávané (tj. pozorované a napodobované) činnosti
- kvalita a rozsah zapamatování, možnost symbolického a následně motorického nácviku, sebezpozorování, účinnost zpětné vazby
- motorické napodobení, jeho úspěšnost, prožitek prospěšnosti, úspěchu
- způsob a kvalita autoregulace, motivace, sebesilování.

Škola současnosti = škola činností, aktivit

Pojmem **aktivita** označujeme v pedagogickém pojetí takové činnosti účastníků vzdělávacího procesu, při nichž musí ve své činnosti vyvíjet potřebné úsilí a uplatňovat prvky iniciativy, kreativity, samostatnosti i kooperace, a tím zvyšovat výkon a efektivitu vlastní práce.

K zajištění učení praxí jako aktivního procesu by si pedagogický pracovník měl uvědomovat mj. **tyto skutečnosti**:

1. **Žáci si zpravidla nepamatují vše a přesně, co jim učitel vykládal, co četli v učebnici či jinak získali, ale vytvářejí si vlastní osobní verzi sdělovaných poznatků. Aby došlo ke správnému osvojení, potřebují žáci o získávaných skutečnostech přemýšlet, o nich diskutovat, potřebují je používat.** Nejlépe si poznatky osvojí aktivním procvičováním a jejich aplikací na řešení problémových situací a úloh.

2. **Nejvíce je naučí taková praktická činnost, která vychází z dobře zvládnuté teorie.** Připomeňme zde jednu z četných didaktických zásad J.A.Komenského pro osvojování nových poznatků žáky: *“Sluch se zrakem, jazyk s rukou buďtež ustavičně spojovány“*.

Lépe se žáci něco naučí, když to sami dělají, než když jenom poslouchají nebo se dívají (viz ono staročínské: *Slyším a zapomínám, vidím a pamatuji, dělám a rozumím*).

I z toho můžeme odvodit velkou odpovědnost učitelů praxe (at' už se jim na různých pracovištích profesně říká jakkoliv) za výsledky vzdělávání žáků i náročnost jejich práce jak již v přípravě na výuku, tak v samotném průběhu vzdělávacího procesu. Pro zdokonalování svých činností potřebují žáci mj. nejen dobré vysvětlení, ale zejména korigovanou praxi, tj. potřebují pod kontrolou svého učitele teoreticky nabyté vědomosti a dovednosti používat, je procvičovat a profesionálně se tak zdokonalovat.

3. **Pro zvyšování aktivity ve vyučovacím procesu i pro neméně důležitý pocit přiměřeného uspokojení, potřebují žáci za to, že se něčemu naučí, že něco udělají dobře, určitou odměnu. Ta může být různá, např. odměna vnitřní - již zmíněný pocit uspokojení, že něco udělali dobře, někomu pomohli, poradili apod., tak i odměna vnější, jako je pochvala, úsměv, povzbuzující slova, vděk, jež zmíněný pocit uspokojení znásobují.**

Má-li být odměna účinná a povzbuzující, je třeba, aby následovala co nejdříve po správném úkonu, reakci. Tehdy se stává nejučinnější motivací pro další činnost žáka.

4. Učení můžeme také označit jako proces postupného zdokonalování. **To zabere pochopitelně určitý čas. Důležitým činitelem onoho zdokonalování je mj. pozitivní motivace, k níž zejména patří minulé, současné i očekávané úspěchy žáka. Nic není úspěšnějšího než úspěch ! Pokud žák úspěch nepozná, či je za provedené, byť i nepodařené, úkony různými nevhodnými formami kárán nebo dokonce trestán (ironizace, výsměch, znevážení, nespravedlivé hodnocení apod.), zpravidla se vzdá snahy dále se učit a zdokonalovat, rezignuje. Žáci by také neměli být motivováni strachem z neúspěchu, ale snahou a přímo touhou uspět, i pocitem odpovědnosti.**

5. Základem úspěšné praxe je, jak již bylo zdůrazněno, **dobrá teoretická znalost řešení očekávaného úkonu, ke které mj. účinně přispívá i metoda vysvětlování.**

Pokud je to možné a vhodné, doporučuje se následující postup:

- **Vysvětlit žákům, jak a proč se určitá dovednost realizuje tak, jak je to požadováno. Tedy projednat s žáky všechny důležité informace, jež se týkají jejich následné činnosti.**
- **Žáci musí přesně vědět, co se po nich žádá a jak to mají vykonat. Je-li to v podmínkách jejich praktické činnosti možné a vhodné či dokonce potřebné, předvést jim praktickou ukázkou, postup, jak daný úkol co nejlépe vyřešit, splnit. Zde jde zpravidla o předvedení všech detailních úkonů odborníkem.**
- **Žáci následně požadovaný úkol plní, a to buď celý najednou nebo po částech a pak jednotlivé dílčí kroky spojují v jeden celek. Umožňuje-li to situace, měly by být jednotlivé kroky nacvičovány nejdříve pomalu a teprve pak – postupně - by mělo být dosahováno požadované rychlosti.**

- **Plnění úkolu je kontrolováno a příp. opravováno jak učitelem, tak i samotnými žáky. Následuje hodnocení, jehož součástí by měly být i další otázky žáků, zejména k té problematice, jež vyvolala jejich případné pochybnosti o správnosti řešení zadaného úkolu**
6. Podobně můžeme učení praxí realizovat (doplňovat) tak, že východiskem je přímá nebo zprostředkovaná zkušenost. Postup může být následující:
- a) Pozorování zkušeného odborníka – profesionála při jeho činnosti. Pozorování může být zajištěno přímo nebo např. z videozáznamu.
 - b) Diskuse všech zúčastněných o vnímané situaci, o průběhu a smyslu činnosti, kterou sledovali, vznášení dotazů na nepochopené skutečnosti, zvláštnosti, názory, jak by oni postupovali apod.
 - c) Simulační hra = hra, která modeluje profesionální situaci. Vyučující seznámí žáky s určitou, předem hypoteticky vytvořenou modelovou situací nebo i se skutečnou událostí z dřívějšího a žáci pak navrhnou způsoby a postupy konkrétních řešení, hledají a hodnotí varianty i jiných možných způsobů, zkoumají a vyjadřují se k důsledkům jejich použití v reálných situacích, pokoušejí se o správná zobecnění.
 - d) Úspěšně zde lze využít i brainstormingové metody, jako jedné z technik, rozvíjející tvořivé myšlení.

Připomenutí na závěr

- Žáci pozorují a někdy i obdivují (nebo také odsuzují) model = vzor chování a jednání, mnozí ho pak napodobují. Pedagogický pracovník (a samozřejmě nejen on), ať už si to uvědomuje nebo ne, ať chce či nechce, je v mnohém vzorem pro své žáky – pozitivním nebo i negativním.

- Pouhé pozorování nějakého průběhu, nějaké činnosti již přináší částečný učební efekt a někdy může, do určité míry, i nahradit skutečně prováděné určité činnosti. Proto hodně záleží na tom, co, kdy a jak žáci jako součást výuky pozorují a příp. následně napodobují.

- Ať panuje jakýkoliv vztah mezi učitelem a žákem, je vždy součástí sociálního působení. To se projeví např. tím, že - stále spolu verbálně i neverbálně komunikují

- vytvářejí si typický styl interakce (např. partnerský, ale také autoritativní, útočný, obranný aj.)

- Při výuce je třeba zajistit pozitivní transfer, a to: - známého na nové

- teoretického do praxe a opačně.

Učení praxí, jak již bylo zdůrazněno, má významné místo v procesu učení a nikdy by nemělo být odbyto či dokonce zneužito např. jen pro potřebný úklid pracoviště za nepřítomné pracovníky úklidu, na momentální pomocné práce apod., i když úklid a pořádek na pracovišti by měl být **samozřejmou součástí** tohoto výcviku.

To bylo několik příkladů, jak zajistit, aby učení praxí bylo opravdu, pokud je to jen trochu možné, aktivním procesem. Jistě je jich více. Účinně jimi bojujeme proti pasivitě žáků. Další nápady i poučení nám poskytnou:

studium odborné literatury (to nepodceňujeme)

praktické, cenné zkušenosti mnohých učitelů praxe.

Využívejme toho !

11. Zkoušení, hodnocení, klasifikace

Jde o celou řadu více či méně závažných (diskuzních) problémů – proto podrobněji.

11.1. Význam zkoušení, hodnocení vědomostí a dovedností, a klasifikace žáků

. *Nejdříve si připomeňme některé pojmy používané v procesu hodnocení nejčastěji.*

Patří zde:

1.EVALUACE = zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu,efektivnost celé vzdělávací soustavy nebo její částí. Patří zde zejména hodnocení vzdělávacích procesů, vzdělávacích výsledků aj.součástí vzdělávacího systému. Je dnes samostatnou vědní disciplínou.

2.SUMATIVNÍ hodnocení = hodnocení výsledků výuky. Cílem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (finální).

3.FORMATIVNÍ hodnocení = průběžné, korektivní, zpětnovazební. Pomáhá diagnostikovat závady, typické chyby,odstraňovat nedostatky, hledat cesty k dosahování stanovených cílů. Prostředky: průběžné zkoušení a známkování, tesy, body aj.

4.KRITERIÁLNÍ hodnocení = zhodnotit, jak žák splnil určitý úkol (kritérium). Nezáleží na výkonu ostatních . Žák není srovnáván s výkony jiných žáků, ale je hodnocen podle toho, jak sám splnil stanovený cíl (úkol), jak zvládl stanovené učivo.

Hodnotí se: vyhověl – nevyhověl , splnil – nesplnil (zvládl – nezvládl)

5.NORMATIVNÍ hodnocení = *hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních (určité normě). Kritérium si může učitel stanovit podle svého uvážení a potřeby sám.*

6.AUTENTICKÉ hodnocení = typ hodnocení, kdy jeho objektem nejsou uměle sestavené úkoly, testové položky apod., ale procesy, při nichž vznikají nové hodnoty (např. i v mimoškolní činnosti).

7.DIAGNOSTICKÉ hodnocení = je zaměřeno na odhalení učebních obtíží a problémů žáků. Překrývá se s formativním..

(Blíže viz J.Průcha,E.Walterová, J.Mareš: Pedagogický slovník,Portál,s.r.o.,Praha 2001)

A nyní k uvedené problematice, tj. **k významu** .

Zjišťování dosažené úrovně vědomostí a dovedností žáků, jejich hodnocení a klasifikace, je jednou z forem ověřování výsledků školní edukace.

Pro žáka je hodnocení a klasifikace oceňováním úrovně jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také vztahu k předmětu i oceňováním všeho toho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Patří sem úsilí, zájem, pracovitost, píle a mnoho dalších vnějších i vnitřních činitelů. Výsledky jednotlivých žáků jsou rozhodujícím způsobem ovlivňovány jejich schopnostmi (nadáním) a snaživostí (pílí), ale také způsobem vzdělávací a výchovné práce učitele, rodinným a širším sociálním prostředím (zaměření rodičů, sourozenců, přátel, kamarádů), i názory samotných žáků (zejména staršího školního věku) na použitelnost získaných vědomostí a dovedností v jejich budoucím životě.

Názory na to jak a kdy hodnotit žáky a co z učiva stanoveného RVP a ŠVP je učivem finálním a co a jak se má podílet na tvorbě a rozvoji klíčových dovedností žáků, nebo co je pouze učivem zprostředkujícím a informativním, se často různí. Vcelku však můžeme konstatovat, že mnoho odborníků, zabývajících se problémy vzdělávání a výchovy, ať už z teoretického prostředí či z praxe, se shoduje v tom, že bez určitého způsobu hodnocení nelze úspěšně výchovně vzdělávací činnost uskutečňovat. Navíc patří, podle mého názoru, k nejcitlivějším a nejobtížnějším činnostem učitele. Proto je také správné a žádoucí si při této příležitosti připomenout známou skutečnost, že způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení žáka významně ovlivňuje :

jeho životní zaměření a vytváření postojů k životu vůbec
kvalitu vztahu učitel – žák, žák – škola, žák - vzdělávání
způsob a efektivitu další práce učitele i žáka
formování morálního vědomí
tvorbu a vývoj charakterových vlastností
celkovou kvalitu školní práce (její výsledky)
tvorbu a vývoj klíčových kompetencí
a v neposlední řadě i duševní zdraví žáka i učitele.

Již od nejnižších tříd základní školy je třeba vhodnou formou vést žáky k pochopení základního principu hodnocení úspěšnosti jejich vzdělávání, to znamená, že za výsledky tohoto procesu nesou velkou a někdy i rozhodující odpovědnost oni sami. Že vedle již zmíněného možného nadání či dokonce talentu zde hraje velkou roli jejich **aktivní přístup** k tomu, co jim učitel a škola "dává". Učitel, že jim v této jejich činnosti pomáhá, radí, usměrňuje je. To ovšem

pro nás, učitele, nikterak neznámá, že bychom byli zbaveni odpovědnosti za to, co a jak děláme. Jak již bylo vícekrát zdůrazněno, role učitele je v tomto procesu zatím stále nezastupitelná. Neboť on to je, kdo by měl umně, takticky, cíleně řídít vzdělávací proces, kdo rozvíjí nebo naopak potlačuje iniciativu a aktivitu žáků, samostatnou práci, jejich **tvořivost**. A to, vedle mnoha dalších úkolů, které mu role učitele přináší, je hodně těžký úkol (jak každý, kdo chce tuto práci vykonávat dobře, potvrdí).

Vraťme se však k problematice hodnocení a klasifikace. V dalším pojednání vycházíme ze skutečnosti, že klasifikace je dosud ve většině škol důležitou součástí hodnocení žáků a že tedy je třeba se touto problematikou zabývat.

11.2. Které zásady a k čemu by učitel při hodnocení žáků měl přihlížet?

1. Hodnocení žáka by mělo být vždy co nejvíce objektivní a spravedlivé.

Většina lidí je velmi citlivá na hodnocení své osoby. Tedy i žáci. Objektivita a spravedlnost hodnocení, tj. nestrannost a nezaujatost, je předpokladem zvyšování a udržování aktivity žáka. Je také důležitým činitelem jeho morálního formování i duševního zdraví (blíže o této problematice v kapitole 9.4.).

Určitého vysokého stupně objektivity a spravedlnosti můžeme dosáhnout tím, že nehodnotíme žáka jen podle náhodného, někdy i jediného výsledku nebo projevu. Je třeba použít více metod a forem prověřování, několika druhů a typů zkoušek, hodnotit žáka v různých činnostech. Hodnotit podle ústních i písemných projevů (někteří žáci raději odpovídají ústně, jiní písemně; a v obou případech často s rozdílnými výsledky), při ověřování menších i větších celků atd. A. Tuček ve své publikaci *Problémy školního hodnocení žáků* (Praha, SPN, 1966) výstižně nazval školní hodnocení jako "důležitý předmět ve škole mravnosti".

2. Hodnocení by mělo působit na žáka povzbudivě.

Je obecně známo a praxí potvrzeno, že **prožitky úspěchu, radost** z dobře vykonané práce vedou často, zejména "slabší" žáky, k posilování zájmu o učení a jeho výsledky a pomáhají jim tak bojovat proti vlastnímu pocitu méněcennosti, jímž doslova trpí zejména ti, kteří jsou vystaveni častějšímu negativnímu hodnocení. Opačně - žáci "dobří" jsou pozitivně motivováni k další úspěšné práci.

3. Klasifikace by měla být pravdivá.

Hodnocení žáka se nesmí opírat o domněnky či dojmy učitele, i když se tyto mohou později třeba ukázat jako správné. Zvláště tam, kde se výsledné hodnocení na konci klasifikačního období vyjadřuje hodnotícími výroky a soudy (nikoliv známku), je nutno vycházet **z dokonalého poznání** vědomostního profilu žáka, z důkladné analýzy jeho průběžné práce a výsledků této práce. Není vždy snadné výstižně vyjádřit to, co odpovídá skutečnosti, nemá-li takovéto hodnocení být formální, frázovitě. To samozřejmě platí i pro klasifikaci známku, jež je v podstatě jakýmsi dohodnutým symbolem, zastupujícím určité, předem taxativně stanovené slovní hodnocení (viz různé "klasifikační řády").

4. Hodnocení by mělo být syntézou lidskosti a náročnosti vůči žákovi.

Při zkoušení a klasifikaci buďme lidští, což ovšem neznámá, že bychom měli slevovat z požadavků, jež jsme si předem uvážlivě a racionálně stanovili. Odhalujme vědomostní nedostatky žáka takovým způsobem, abychom jej nezesměšňovali a neubíjeli jeho někdy i jen nepatrnou snahu a zájem něčeho dobrého dosáhnout. Orientujme se na kladné stránky jeho projevu a činnosti, pokoušejme se dozvědět nejen to, co nezná, ale **více i to, co zná**. Je bohužel pravdou, že u některých učitelů se dosud hodnocení opírá spíše o trest než o podněcování prvků tvůrčí práce. Nezavádějme do naší práce soustavu trestajícího hodnocení, proti němuž si žáci, často motivováni strachem, pak vytvářejí "soustavu podvádění".

5. Hodnocení by mělo "vzít na vědomí" vývoj žáka.

Každý z nás, lidí, se ve svém životě ve větší či menší míře v leccems mění. Někdy to lze zachytit i v relativně kratším čase, jakým je pro žáka např. klasifikační období. Nevytypujme si

pro něj, někdy i podle náhodného neúplného hodnocení, určitý klasifikační stupeň, který mu pak zatvrzele přiřazujeme - ať už veřejně či v podvědomí. Je třeba sledovat a vzít na vědomí, jak např. určité nové poznatky, naše působení, sociální prostředí ap. mění žáka, a v jakém smyslu. Pozitivně nebo negativně?! Jaký vliv mají na jeho rozumový, ale i **mravní vývoj**! Není to vždy snadné, ale pokoušet se o to bychom měli stále.

O významu hodnocení (a klasifikace) by se dalo hovořit i psát ještě mnohem více, než bylo dosud vysloveno. A to i o věcech velmi závažných. Ale o nich i o dalších, souvisejících s hodnocením žáků, se konkrétně pokouším v následujících kapitolách.

11.3. Zkoušení a hodnocení – funkce

Při teoretické analýze procesu hodnocení žáka můžeme rozlišit mj. tyto funkce:

1. Motivační.

Zkoušení a hodnocení má nesporně u mnohých žáků vliv na kvalitu a udržování učební aktivity žáka. Jak je nám dobře známo, i velmi nadaný žák může v učení dosahovat jen průměrných či dokonce podprůměrných výsledků, jestliže nebude pro učení náležitě motivován. A naopak - žák průměrný při dobré motivaci může vyvinout velké úsilí, aby dosáhl dobrých výsledků. Vedle nejvýznamnějších motivů učení, jako je touha po poznání, po uznání, společenské prestiži, budoucím profesním uplatnění ap. hraje důležitou motivační roli pro žáka **spravedlnost v jeho osobním hodnocení**, v klasifikaci. Jak již bylo mnohokrát řečeno a v praxi potvrzeno, je pocit spravedlnosti při hodnocení **základním předpokladem zvyšování a udržování aktivity žáka**. Připomeňme, že mladí lidé jsou po této stránce velmi citliví a často snadno zranitelní.

Silným motivačním činitelem je pro mnoho žáků také očekávání zkoušky. Proto se nebojme **mnohdy jim dopředu oznámit**, že budou zkoušení (ústně nebo písemně) a z čeho to bude (bez detailů). Osvědčilo se to.

2. Diagnostická a zpětnovazební.

Zkoušení žáka nám má pomoci zjistit úroveň jeho vědomostí, dovedností a návyků, objevovat a rozpoznávat schopnosti, zjišťovat jeho přednosti i nedostatky v učení. Proto prostředek a metoda získávání takovýchto informací musí být **vysoce validní**, aby informace, které o žákovi získáváme, byly co nejobjektivnější a **pomohly nám také do určité míry zhodnotit efektivitu naší vlastní práce s žáky**.

Průběh a výsledky prověřování mají však také **pomoci samotnému žáku uvědomit si a poznat své nedostatky ve vědomostech a dovednostech**, a to ne obecně, že nic neumí, ale **konkrétně**: které vědomosti si neosvojil, co umí a co neumí a co se má doučit, čemu nerozuměl, co si má zopakovat, na co by se měl svého učitele zeptat ap.

Pamatujme: **sebezpoznání (poznání vlastního stavu) i ve vzdělávacím procesu patří k nejsilnějším aktivačním a motivačním činitelům**.

3. Kontrolní.

Slouží jako důležitá informace pro zjištění, **zda se žáci učí, jaká je úspěšnost jejich práce**. Vždyť zjišťování úrovně vědomostí a dovedností a jejich klasifikace je také do určité míry donucovacím prostředkem k tomu, aby se žáci učili.

4. Podklady pro klasifikaci

Jde o informace, jež učitel získává v průběhu klasifikačního období různými způsoby, kdy si ověřuje nejen na jaké úrovni je vědomostní profil žáka, ale do určité míry i jeho skutečný mentální (psychický, rozumový) program. Tyto informace pak **po pečlivé analýze** používá pro stanovení výsledného hodnocení žáka, vyjádřeného pak buď slovně nebo pomocí klasifikačních stupňů.

Takto vyčleněné jednotlivé funkce se pochopitelně v praxi prolínají a vzájemně doplňují.

Připomeňme si dále ještě (snad poněkud podrobněji), že jedna z nejstarších aplikovaných disciplin vědecké psychologie – psychologie pedagogická – **klade důraz na takové hodnocení, které:**

1) Je žákem vnitřně přijato jako správné.

Toho dosáhneme tím, že hodnocení je presvědčivé, průkazné, konkrétní, ne nahodilé, neovlivněné osobními vztahy či dokonce momentální náladou učitele. Proto:

- a) při ústním zkoušení bychom vždy žáku měli sdělit, jakou kvalitu měly jeho odpovědi, řešení, zdůvodnění apod., jak správně či naopak chybně co řešil, sdělil, použil a **p r o č** je proto hodnocen určitým klasifikačním stupněm, který mu učitel oznamuje;
- b) při písemném ověřování vědomostí a dovedností by žák měl v co nejkratší době po takovéto zkoušce (nejlépe bezprostředně, pokud možno ještě v téže hodině) mít možnost zjistit (třeba jen vizuálně), jakých chyb se ve své práci dopustil, jak má vypadat (znít) správné řešení, co si má zopakovat, lépe zapamatovat, osvojit, použít atd. Žák by pokud možno neměl odcházet po výuce ze školy, aniž by věděl, zda pracoval správně, či jakých chyb se v písemné práci dopustil. Chyba, která je fixována časem, se mnohem obtížněji odstraňuje, nežli chyba, na kterou je poukázáno bezprostředně po jejím vzniku (objevení).

- 2) Skýtá žákovi informace, jak má v další své učební činnosti postupovat, aby dosáhl úspěchu, jak korigovat svou ne příliš úspěšnou činnost (viz funkce diagnostická a zpětnovazební).

3) Přetváří se v sebehodnocení, sebeocenění.

Žák se snaží sám sebe ohodnotit a dojít tak k závěru, že hodnota výsledků jeho práce je např. vysoká nebo nízká, kolísavá, nejistá apod., ale vždy s tím, že je možné být lepší, jistější, když pro to něco, třeba to, co mu poradí učitel, bude dělat. Nikdy by sebehodnocení nemělo vyústit v pesimistický či dokonce deprivující a deprimující závěr. Vždy je třeba pomoci žákovi nacházet východiska z případných neutěšených situací.

K sebehodnocení může přispět i taková praxe, kdy žák, předem morálně motivován a učitelem zavázán, si sám opravuje např. písemnou práci a na základě počtu jím vyhledaných správných či nesprávných řešení (počtu chyb, neřešených úloh) „dosazuje“, podle učitelem zveřejněné předlohy, svou klasifikační známku.

Jiného způsobu sebehodnocení můžeme u žáka dosáhnout tehdy, jestliže po předání učitelem oklasifikované písemné práce, ve které nejsou chyby vyznačeny, má žák za úkol sám nedostatky (chyby) vyhledat a následně zdůvodnit, proč je asi hodnocen známku, a toto sdělit učiteli, příp. s ním vyvolat zdůvodňující dialog.

4) Je rozloženo do různých fází učební činnosti.

Hodnotíme žáka nejen podle výsledků jednorázových zkoušení (např. na začátku vyučovací hodiny), ale i v průběhu výuky. Všímáme si jeho aktivity, snahy, pracovitosti, kreativity, účasti v různých odborných a zájmových soutěžích, obstarávání učivo doplňujících a rozšiřujících pomocných materiálů apod., tedy i v těch fázích, kdy si žák myslí, že není zrovna teď hodnocen známku, ale ví, že jeho aktivita bude při jejím stanovení zohledněna.

Hodnocení je tedy zaměřeno jak na dílčí výsledky, tak na celkovou práci žáka.

5) Vede k pochopení vlastní odpovědnosti

Žák si má uvědomit, že jeho hodnocení a klasifikace není momentálním nahodilým výmyslem učitele, ale že za výsledek své práce je **spoluodpovědný** i on.

Spoluodpovědnosti lze dosáhnout např. i tak, že v určitém časovém předstihu (min. 2 až 3 týdnů), oznámí učitel žákům, jak (jakým klasifikačním stupněm) je hodlá na konci klasifikačního období hodnotit. Zároveň je upozorní, že v jeho dalších vyučovacích hodinách už bude vyvolávat jen ty, kteří se sami přihlásí. Ti také budou mít šanci si tímto způsobem klasifikaci zásadně ovlivnit. To zejména platí při hodnocení některých žáků tzv. nerozhodnými známkami (např. 2 až 3), ale šanci mají i ostatní. Žák pak nemůže říci „On mně dal čtverku“ ale „Kdybych chtěl, měl jsem možnost být hodnocen lepší známkou“.

6) Vytváří u žáka zdravé sebevědomí

„Já to dokážu“ by neměl být ojedinělý výrok. Nebo alespoň „Já se o to pokusím“, „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Pak pochválit třeba i jen snahu nebo částečný úspěch. Nikdy nezpochybnit činnost žáka ještě dříve, než začal pracovat. V žádném případě „neubíjet“ sebevědomí žáka, neodhalovat jen nedostatky, nedokazovat, že nic neumí, neříkat mu, že je lajdák, že to stejně nezvládne apod. Naopak – hledat a objevovat i možné kladné stránky jeho osobnosti, pozitivní prvky jeho práce, podchycovat projevený zájem, pokoušet se ovlivnit vůli i chuť k učení. Ale také taktně usměrňovat přílišné, nesebekritické sebevědomí, vedoucí mnohdy k pocitu výjimečnosti, nadřazenosti či dokonce k pohrdání ostatními.

K posilování a růstu takového zdravého sebevědomí slouží zejména u „slabších“ žáků např. zadávání diferencovaných úloh, slovní povzbuzování, zdůvodnění, občas se vyskytující odlišná mírnější klasifikace (za „lehčí“ úkol – dobrá známka se zdůvodňujícím komentářem pro povzbuzení). To si ovšem může dovolit ten učitel, který si nezavedl nesprávný způsob stanovení finální známky na základě výpočtu průměru ze všech známek za klasifikační období.

11.4. Duševní hygiena zkoušky; vztah učitel – žák

Duševní zdraví je, jak známo, do velké míry závislé na vnitřní dispozici organismu jednotlivce, dále na případných poruchách, např. smyslů, některých orgánů ap., ale také nezanedbatelně na životních a společenských podmínkách pracovních, životním prostředí, na režimu práce a odpočinku, na způsobu života, kvalitě a podobě vztahů mezi lidmi atd. Mezi tyto činitele patří a na naše duševní zdraví působí i to, jak je na nás nazíráno jinými lidmi, jaké **hodnotící soudy a výroky jsou o nás vyslovovány**, jak jsme hodnoceni. To se vztahuje samozřejmě i na žáky a studenty. Dokonce se dá říci, že to působí na tyto mladé lidi tak silně, že se, zejména jde-li o hodnocení negativní, s takto vzniklým stavem mnohdy jen těžko psychicky vyrovnávají. My, učitelé, a jistě nejen my, bychom si tak stále měli připomínat, že duševní stav není jednou provždy daný, uzavřený, ale že je lépe jej chápat jako neuzavřený proces, jež ovlivňuje každý z nás. Také bychom si měli být vědomi toho, že v duševním stavu našich žáků může jít o někdy značně silné výkyvy od tzv. normálu, typického do určité míry pro každého jedince a že se na něm podílejí zejména temperamentové vlastnosti, způsob prožívání, chování a jednání lidí.

Z výše uvedeného hlediska nám nemůže být lhostejné, jak probíhá proces hodnocení žáka, včetně oceňování jeho vědomostní úrovně.

S přihlédnutím k poslání této publikace bude zřejmě lepší, když nyní opustíme teoretické úvahy, obsažené v mnohem širší a erudovanější podobě v různých učebnicích a vědeckých pojednáních a přejdeme ke konkrétním skutečnostem, jež se ve vztahu mezi učitelem a žákem při hodnocení žáků mohou vyskytnout, příp. před čím je třeba varovat (což pochopitelně závisí na názorech a postojích jednoho každého z nás). K mnohým těmto problémům jsem se již vyjádřil v jiné publikaci (Hališka, J., Mareš, J. : Učitelské řemeslo i umění), ale považuji za nutné je vzhledem k obsahu této práce znovu připomenout.

Úvodem se nejdříve zamysleme na tím, **co vše může učitele ovlivnit** při zkoušení, hodnocení a klasifikaci žáků, hlavně pak z hlediska objektivity a spravedlnosti hodnocení. Je to:

1) Formování vztahu sympatií a antipatií a tzv. "umění" prvního dojmu. Sympatičtí žáci mohou být hodnoceni tolerantněji, pro ty, kteří sympatičtí nejsou, mohou být použita přísnější měřítka. První dojem vede k předčasnému, ne třeba vždy správnému zobecnění.

2) Různost hodnocení žáka. Může se projevit jak v rozdílném hodnocení jednoho a téhož žáka za stejný výkon různými učiteli (např. při opravě jedné a téže písemné práce dvěma učiteli, při zkoušení před komisí ap.), tak i týmž učitelem při posuzování žákova (zejména písemného) výkonu po určitém časovém odstupu.

3) Faktor náhody. V některých případech se stává dokonce rozhodující pro stanovení finální známky. Projevuje se formou "štěstí", jakou otázku či úkol žák dostane k řešení. Spočívá ve stanovení a formulaci otázek a úkolů (různá šíře, různý stupeň obtížnosti), v době, kdy je volán (např. jak dlouhý je časový interval od výkladu a procvičování určitého učiva po zkoušku). Náhoda ovlivňuje hodnocení žáků zvláště u těch učitelů, kteří si v přípravě na vyučování nepromýšlejí zkoušení a teprve ve vyučovací hodině namátkově vyvolávají žáky (podle data, čísla v třídní knize, podle abecedy ap.), kterým dávají stereotypně se opakující otázky či naopak otázky a úkoly takové, které je momentálně napadnou (i když i ony nemusejí být vždy nehodnotné).

4) Vliv písma a úpravy. Pěkně napsané a graficky úpravné práce svádějí někdy k tolerantnější klasifikaci jejího obsahu - a naopak.

5) Různost v požadavcích na žáka. Některý učitel vyžaduje ve svém předmětu detailní podrobnosti, jiný v paralelní třídě z téhož učiva žádá jen obecnější přehled. Někdo více preferuje pamětné, převážně mechanické osvojení učiva, jiný jeho logické zvládnutí a samostatnou interpretaci. Někdo chce odpověď okamžitě, jiný dá žákovi čas na rozmyšlenou. Někdo přihlíží k míře úsilí žáka, pracovnímu tempu, ke stupni nadání, jiný ne.

Často se také setkáváme s rozdílnými názory na to, co s osvojovaného učiva je podstatné a tvoří jeho důležitou strukturu a co ne, co je tedy hrubý nedostatek ve vědomostech žáka a co jen nepodstatná chyba.

6) Psychický stav učitele a žáka. I učitel, jako každý jiný člověk, má své osobní starosti, problémy, těžkosti, mnohdy natolik vážné, že nejde na ně nemyslet. Ale má i radostné prožitky. Je prokázáno, že při starostech, špatné náladě, hněvu ap. má sklon zpravidla více vnímat negativní prvky v projevu žáka a zpřísnit klasifikaci. Obráceně - radost, dobrá nálada, osobní úspěch vedou u něj k větší toleranci. Také žák, ve všech svých věkových obdobích, má své problémy (např. sváry mezi rodiči, tragické události v rodině, zamilovanost atd.), o nichž učitel neví, ale ty mohou mít značný vliv, třeba i dlouhodobý, na jeho výkon.

7) Sepětí klasifikace známkou se slovním hodnocením. Absence této zásady někdy značně snižuje motivační funkci klasifikace. Žák neví, jak a za co byl hodnocen, čemu má věnovat větší pozornost v přípravě na vyučování. To pak pochopitelně nepřispívá k jeho vyšší aktivaci. Bohužel se s tím v praxi ještě stále setkáváme. Je třeba vždy žáku oznámit např.: "**Hodnotím tě známkou tři, protože jsi uměl to a to a neuměl**"

8) Průběh a obsah zkoušení. Před zkouškou, ať už ústní či písemnou, by měl učitel vždy navodit vlídnou atmosféru, prostou bezdůvodného strachu, aniž by při tom akt zkoušky nějak zlehčoval. Ne tedy "opájet se" jakousi pomyslnou mocí nad žáky, navodit atmosféru strachu (což někdy mohou žáci vycítit z chování a jednání učitele, jeho výrazu v obličeji, ve slovním projevu).

Při zkoušení by se učitel neměl zaměřovat jen na reprodukci učiva, jež se žák naučil ze sešitu nebo z učebnice, ale při hodnocení by měl zejména přihlídnout, pochopitelně diferencovaně, podle věku žáků např.:

- k ucelenosti, přesnosti a trvalosti osvojení těch poznatků, které vytvářejí strukturu učební látky jeho předmětu
- ke schopnosti žáků vyjádřit vztahy mezi poznatky, zda dovedou postihnout a charakterizovat mezipředmětové souvislosti učiva příbuzných předmětů
- ke kvalitě a rozsahu požadované intelektuální a motorické činnosti
- ke schopnosti umět uplatňovat osvojené vědomosti a dovednosti při řešení teoretických i praktických úkolů a problémových úloh
- ke schopnosti využívat a zobecňovat zkušenosti a poznatky získané při praktických činnostech
- ke kvalitě myšlení, především jeho logice, samostatnosti, kreativitě
- k aktivitě v přístupu k činnostem, zájmu o ně a vztahu k nim

- k přesnosti, výstižnosti a odborné jazykové správnosti ústního i písemného projevu
- k osvojení praktických dovedností, návyků, zvládnutí účelných způsobů práce
- k využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech (to zejména v různých cvičeních, laboratorních pracích) apod.

To vše podle věku žáků, druhu školy a obsahu vzdělávání podle zásad stanovených v RVP a úkolů obsažených ve ŠVP.

Pro plánování a realizaci své další pedagogické práce by mu tyto údaje také měly sloužit (jako zpětná vazba) pro posouzení, jakou měrou se tyto vědomosti a dovednosti podílejí na tvorbě a **vývoji klíčových kompetencí žáků, tj.**

- **kompetence k učení**
- **kompetence k řešení problémů**
- **kompetence komunikativní**
- **kompetence sociální a personální**
- **kompetence občanské**
- **kompetence pracovní (ZŠ).**

Uveďme si nyní **některé další úvahy a názory**, jež vyplývají jak z vlastních pozorování ve vyučovacích hodinách, z průzkumů, anket, tak i ze studia odborné literatury.

Pochopitelně - nejsou žádným univerzálním či jedinečným účinným a správným vyjádřením toho, jak si při zkoušení a klasifikaci počínat či čemu se naopak vyhnout. Vždy je třeba posoudit konkrétní situaci, podmínky, ve kterých se učitel a žák ocitli, a pak se teprve rozhodnout. Ale k zamýšlení a případně výměně názorů k této problematice určitě přispějí.

Co tedy považují za nutné konkrétně připomenout?

K prevenci neprospěchu a naopak k úspěšnému zvládnutí vzdělávacích povinností žáků by měly významně přispět i metody a formy práce učitele s žáky. Důležitou úlohu zde hraje úsilí učitele vést žáky nejen k tomu, co se mají učit a naučit, ale také vytváření dovedností jak se úspěšně a efektivně učit. To může dokonce být pro finální výsledky práce žáka rozhodující. Proto:

- Měli bychom volit (pokud možno) vždy takové formy zkoušení, při kterých žák vystupuje nikoliv jako pasivní objekt hodnocení, ale jako **aktivní subjekt**. Nezdravé napětí by tak bylo nahrazeno očekáváním vlastního, byť sebemenšího uplatnění (např. při tvorbě úloh, při práci s přístroji, chystáním vytypovaných pomůcek, doplňováním odpovědí jiných žáků, uplatněním doplňujících poznatků z vlastní četby, z práce s PC, zájmové činnosti aj. pro učitele dosud neznámých vědomostí a dovedností z mimoškolní činnosti).
- **Žák by měl mít také možnost rozhodnout se, že se sám a dobrovolně přihlásí k vyzkoušení, při čemž může uplatnit i takové poznatky, jež sám nabyt, které se vztahují třeba jen vzdáleně k učivu či přesahují požadavky učebních osnov. To bychom měli uplatňovat také u prospěchově slabších žáků. Dát šanci je zpravidla vždy motivující.**
- Vytvořme takovou atmosféru ve vyučovacích hodinách, že žák se nebude obávat sdělit učiteli, čemu nepochopil, co dosud nezná, jakou by potřeboval pomoc.
- Uvědomme si, že jsou i takoví žáci, kteří těžce nesou, jsou-li převážně negativně hodnoceni, často v napjatých zkuškových situacích. Může u nich vniknout odpor vůči předmětu, který se může rozšířit na odpor vůči škole, vůči vzdělávání vůbec. To vše může vést k záškoláctví, k páchání i trestné činnosti, k zrodu delikventa. Nechejme, pokud možno, i toho nejslabšího žáka prožít byť jen i dílčí úspěch. Může to mít silný motivační a aktivační účinek. Dejme „klopýtnuvším“ žákům již zmíněnou šanci.
- Úsměv učitele by se nikdy neměl změnit ve výsměch! Nevhodné poznámky, ironizování či dokonce zesměšňování před zkouškou, v jejím průběhu nebo po ní působí depresivně.

Nedovolme takovýto přístup k žákovi ani ze strany ostatních žáků, kteří, zejména v nižších třídách, k tomu mají velký sklon.

- Stará pedagogická moudrost, platící dodnes, říká: Non scholae, sed vitae discimus (neučíme se pro školu, ale pro život). Ta by měla žáky vést k uvědomělému osvojování si učiva (vštěpujme jim to od útlého věku) a některé učitele ke korekci mnohdy ještě existujícího nešvaru, jímž je "honba za známkami" (známkovací mánie). Někteří učitelé (a nejen oni) dosud považují klasifikaci za cíl a smysl svého snažení. Mnozí z nich to dělají ve snaze po maximální objektivitě svého hodnocení, jiní proto, že považují zkoušení a klasifikaci za přirozený donucovací prostředek. Bohužel, někteří i proto, aby žáka "nachytali na hruškách" a mohli mu tak dokázat, kolik toho ještě neumí, jak je hloupý.

Na otázku – Jak často hodnotit? By podle mého názoru zněla odpověď:

Verbálně a neverbálně velmi často, při čemž dávat přednost kladnému hodnocení; **známkou – uváženě.**

- V určitých případech může učitel použít tzv. relativního hodnocení. Spočívá v tom, že nejistému, ustrašenému žákovi dá poněkud lepší známku, aby tak povzbudil jeho sebevědomí a větší zaměření na školní práci. Naopak - talentovanému žákovi "pohrozí" horší známkou, aby ho tak přivedl k dosahování lepších výsledků, než jaké má. Toto hodnocení je nutno i po zdůvodnění žákům používat obezřetně a v další fázi je doplňovat kontrolou očekávaných lepších výsledků, tzn. sledovat jeho účinnost.
- Často je v odborných kruzích i v praxi diskutována otázka strachu před zkoušením. Ptáme se - je to pozitivní nebo negativní činitel? Dá se říci, že v mírné formě může být občasný strach činitelem aktivačním; strach ze špatné známky nutí mnohého žáka lépe se učit, připravit se na opravu špatné známky ap. Bylo by ovšem mylné domnívat se, že vytrvalým strachem ze špatné známky lze proces učení aktivizovat. Nezdravé duševní napětí, deprese, pocity beznaděje vedou k odporu, k lhostejnosti, jsou demobilizující. Narušují normální činnost mozku, zejména vybavování dříve vnímaných skutečností z paměti a jejich logické, myšlenkové zpracování.
Nežádoucí strach je odstraňován mj. návykem na zkouškovou situaci. Zkoušení by tedy nemělo být tak říkajíc přepadovou záležitostí, vyskytující se zejména např. těsně před ukončením klasifikačního období, při "ukázňování" žáků, má-li učitel nedobrou náladu ap.

Zkoušení by také nemělo být výsledkem. Ověřování vědomostí žáků by v těchto případech ani nemuselo být spojeno s klasifikací. Jak nám dají mnozí učitelé za pravdu, i bez klasifikace se dá při takovémto způsobu ověřování udělat obraz o zvládnutí učiva mnohými (nebo i všemi) žáky.

Učitel by neměl hodnotit jen to, co vyplývá z osnov, z obsahu učiva, a je žákem někdy jen pasivně, bez porozumění reprodukováno. Jak již bylo dříve uvedeno, měl by používat i takových metod a forem ověřování stavu vědomostí a následného hodnocení, při nichž by se mohla více uplatňovat aktivita, příp. i **tvůrčí činnost žáka**. Vedle uplatnění poznatků, např. z mimoškolní četby, četby populárně vědeckých časopisů, práce s PC, ze zájmové činnosti ap., se příležitost k tomu také naskytá v různých formách praktických prací, jež navazují na příslušnou teorii. Klasifikace praktických prací by neměla být podceňována či dokonce ve vztahu k teoretické části předmětu odmítána.

Zde zdůrazňuji - nebojme se tzv. "širšího záběru" učiva, tedy jinak řečeno – mezipředmětových souvislostí, v nově nastupovaném vzdělávacím stylu – integrované tematické výuky. Příklad z praxe: učitel CEJ uložil žákům, aby si pro budoucí hodinu zopakovali potřebné učivo z DEJ, učitel BIO - potřebné učivo z CHE, FYZ z MAT apod. a při zkoušení s na to ptal. To ovšem vyžaduje dobrou znalost „příbuzných“ předmětů, žádoucích souvislostí i jejich potřebné časové sladění (pokud k tomu nedošlo již při tvorbě ŠVP – viz tzv. průřezová témata). **Takovýto komplexní přístup k mnohým informacím a faktům je často mnohem významnější a potřebnější, než perfektní znalost izolovaných informací.**

Mnozí učitelé zcela správně rozlišují při didaktické analýze učiva v přípravě na vyučování **učivo nadstandardní, standardní** (také mu někdy říkáme učivo „půlnoční“), **tolerovanou neznalost a**

učivo informativní. To má sloužit na jedné straně k zvládnání vědomostí a dovedností, jež jsou součástí vzdělávacího profilu žáka a jeho mentálních programů, na straně druhé k eliminaci nepodstatných fakt a informací, vedoucích k přetěžování žáků.

„Představujeme si mozek jako skladiště, které lze zaplňovat, místo toho, abychom jej chápali jako nástroj, který lze používat“ (J.W.Gardener).

Pedagogičtí psychologové také upozorňují na práci s žáky s tzv. **reflektivním poznávacím stylem!** Jsou to takoví jedinci, kteří se obtížněji rozhodují pro určitý postup, i když jsou velmi dobře připraveni. Jejich váhání zabírá někdy tolik času, že se učitel stává netrpělivým a obviňuje je z nedostatečné přípravy. Tím u takového žáka narůstá nervozita, jeho tempo se zpomaluje, začne se chovat nejistě a učitel dochází k závěru, že jde o nepřipraveného až špatného žáka, který si zaslouží horší známku. Důsledkem toho je skutečný pokles výkonnosti, za který, tak říkajíc, žák nemůže, byl k němu „dotlačen“.

V pedagogické praxi bychom také mohli častěji používat hodnocení **diferencovanými úkoly.** Co to znamená? Je to metoda, které již mnozí učitelé používají. Žák, který dříve, případně lépe splní nějaký úkol, by měl dostat další, doplňující úkoly. Kdo naopak pracuje pomaleji, příp. hůře, tomu jsou z téže látky zadávány úkoly jednodušší, méně náročné. Pořízení takovýchto úloh s různou obtížností bývá pro učitele, zejména na začátku jeho práce, náročné na čas. Není to ale problém neřešitelný. Pomoci mohou i samotní žáci tím, že **takovéto úlohy pro sbírku učitele sami vytvářejí,** což přispívá k rozvoji prvků **kreativity** v jejich práci. Pozor však na jednu skutečnost: když některý tzv. rychlý žák zjistí, že bude dostávat další úkoly, záměrně zpomalí tempo, aby se tomu příště vyhnul. Tomu je možné předejít např. individuální dohodou s žákem o takovéto práci, zadáním ne více úloh, ale složitějším úkolem s náročnějším řešením, tvorbou úloh s řešením samotným žákem přímo ve vyučovací hodině pro své spolužáky apod.

Diferencované úlohy však vyžadují i diferencované hodnocení. Nutně, vedle známky, ještě hodnocení slovní, jehož obsahem je zdůvodnění určité známky.

Vedle této problematiky se objevují při zkoušení, hodnocení a klasifikaci žáků u některých učitelů ještě další, často **problematické a diskusní skutečnosti,** zjištěné při návštěvách vyučovacích hodin, k nimž mj. patří:

- Používání zkoušení ke "zvýšení" autority učitele a kázně žáků.
- Zdůrazňování mimořádné závažnosti zkoušky, kdy silné vzrušení (strach, obava z neúspěchu a tím i z nepříznivého hodnocení) může vést u žáka k útlumu logické paměti i jeho myšlenkových procesů.
- Zkoušení žáků, kteří se nějak provinili, "za trest"; snižování známky z prospěchu za nekázeň.
- Vynalézání rafinovaných otázek (nejde o otázky problémové, které jsou naopak žádoucí), kterými chce učitel záměrně dokázat, že žák umí na známku, kterou mu předem přisoudil on.
- Stanovení známky (při dílčím zkoušení) na základě srovnávání žáků mezi sebou ("Když XY dostal 2, tak ty si zasloužíš 3"), či dokonce, byť podvědomě, srovnávání s vědomostmi vlastními. Žáky lze samozřejmě srovnávat. Ale tehdy, dostávají-li ve stejné době a za stejných podmínek k řešení stejné úkoly a problémy. To např. při řešení úkolů didaktických testů, písemných úkolů z matematiky, chemie, fyziky, odborných předmětů ap.
- Nepřípravenost učitele na zkoušení, tj. - které žáky vyvolá, jaké otázky či úkoly jim dá k řešení (to vše by měl promýšlet již v přípravě na vyučování).
- Nepozorné sledování odpovědi žáka.
- Příliš rázný zásah na začátku zkoušky, časté (nežádoucí) zásahy do jejího průběhu, netrpělivost, diskriminace pomalejších žáků (to i u písemného zkoušení). Při písemných zkouškách a testech uplatňování předem praxí neověřených časových limitů, které pak žáci nemohou splnit, čímž z časových důvodů pak "dosahují" horších výsledků, i když učivo znají. Někteří žáci se i při ústním zkoušení potřebují odpověď promyslet a zbavit se silné počáteční trémy. Dejme jim k tomu čas (minimálně by se měl pohybovat mezi 3 až 8 vteřinami od položení otázky, zadání úkolu).

<ul style="list-style-type: none"> • Chlad či obráceně žoviální "kolegiálnost" vůči žákům.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferování "svého" předmětu natolik neúměrnými nároky, že dochází k jednostrannému přetěžování žáků tak, že již pak časově nezvládají přípravu na další předměty. To vzniká zejména tehdy, jestliže nevhodně použitými formami a metodami práce učitele v hodině je učení žáků zcela přeneseno na domácí práci.
<ul style="list-style-type: none"> • Podléhání dojmu z klasifikace v předcházejícím klasifikačním období, tzv. "živnost" žáka na určitou známku, neschopnost učitele rozpoznat vývojové změny žáka a vzít je nejen na vědomí, ale také s nimi počítat v dalším průběhu hodnocení.
<ul style="list-style-type: none"> • Bezděčné přenášení vlastností z žáka, kterého jsme dříve znali, na žáka, který nám ho různým způsobem připomíná (to zejména u učitelů s delší praxí).
<ul style="list-style-type: none"> • Nekritické přejímání poznatků o žácích od jiných vyučujících (jež může být velmi silně subjektivně zabarveno a nemusí být pravdivé).
<ul style="list-style-type: none"> • Nezdravě mírná či neúměrně náročná klasifikace, rozdílné nároky v různých klasifikačních obdobích (v 1. pololetí klasifikace přísnější, ve 2. tolerantnější).
<ul style="list-style-type: none"> • Stanovení klasifikačního stupně (finální známky) na základě výpočtu průměru z celé klasifikace za příslušné období.

Dosud jsou v praxi nevyřešené některé **problémy, na které bývají různé názory** a které učitelé řeší každý po svém a každý třeba jinak. Některé jako příklad uvádím.

<ul style="list-style-type: none"> • Musí žák při zkoušení z teoretického učiva vždy stát u katedry? Nebylo by možné ponechat, zejména velké trémisty, na jejich místě v lavici?
<ul style="list-style-type: none"> • Nebylo by vhodné, zejména při zkoušení větších celků, opakování ap. dát žákům i ve vyšších třídách ZŠ a ve SŠ určitý čas na přípravu (třeba i písemnou), jako je tomu např. u současné ústní maturitní zkoušky? Velmi se to osvědčilo zejména v 9.roč. ZŠ a ve 3. roč. SŠ
<ul style="list-style-type: none"> • Má učitel klasifikovat všechny projevy žáka nebo jen některé?
<ul style="list-style-type: none"> • Nebylo by správné anulovat "špatnou" známku při jednorázovém selhání, jestliže žák při dalším zkoušení prokáže výborné zvládnutí učiva?
<ul style="list-style-type: none"> • Má se přihlížet při klasifikaci žáků i k výsledkům takových hromadných písemných zkoušek, při nichž mnoho žáků (někdy i více než polovina) je hodnoceno dostatečnou a nedostatečnou? Je zde viníkem vždy jen žák?
<ul style="list-style-type: none"> • Je-li na konci klasifikačního období při statistickém výčtu známek z určitého předmětu jen jedna či dokonce žádná výborná a převažují trojky, či dokonce dostatečné a nedostatečné, je vždy vina na straně žáků?
<ul style="list-style-type: none"> • Máme brát v úvahu do celkové klasifikace žáka jen hodnocení výsledků školní práce nebo i např. písemných domácích prací? Kterých? A do jaké míry?

Na tyto a ještě další otázky není snadné odpovědět, jak by se na první pohled zdálo. I názory učitelů a jejich reakce se dosti různí a bývají silně subjektivní. Je to ale na závadu?

Zmiňme se ještě na závěr o jednom dalším, často diskutovaném, problému.

S určitými rozpaky a dohady se setkáváme v širokých kruzích odborné i laické veřejnosti, hovoříme-li o objektivitě a spravedlnosti klasifikace v těch předmětech, které nemají jednoznačně naukový charakter a v nichž je dobrý výsledek více než kde jinde podmíněn vrozenými dispozicemi. Ne každé dítě je mrštné, motoricky nadané, ne každý má dobrý hudební sluch, uměleckou intuici, představivost. Nebylo by správné k tomu přihlížet při klasifikaci? Maximálně ji tolerovat či zrušit úplně? Hodiny různých výchov by pak nebyly pro některé žáky "strašákem", zdrojem stresů, ale naopak - příslibem hezkých prožitků, relaxace, radosti. Pokud zůstane klasifikace těchto předmětů, měla by se v nich hodnotit více snaha než dosažený výkon. Tyto předměty by měly formovat dobrý vztah dětí a mládeže k dobrému umění v jakékoliv podobě. Bohužel, některé hodiny výchov u "přísných" učitelů naopak přímo produkují odpor k těmto formám společenské činnosti.

Závěrem k této části o zkoušení a hodnocení

Bylo by mylné se domnívat, že na kvalitu učitelovy práce lze usuzovat jen podle toho, jaký má ve třídě prospěchový průměr. A že nejlepší je ten učitel, který je nejpřísnější či naopak nejmírnější. Chtít se stát za každou cenu téměř postrachem pro žáky je stejně nesprávné, jako chtít se jim zalíbit přílišnou tolerancí. Většina žáků a studentů zpravidla nejvýše hodnotí toho učitele, o kterém se ví, že klasifikuje spravedlivě, nikomu nenadržuje ani si na nikoho nezasedne, dává žákům možnost napravit jednorázová selhání, nepřehání ani přísnost ani dobrotu, nehledá lacinou popularitu, dovede žáky získat pro svůj předmět - a jemuž také záleží na tom, co o něm říkají jeho žáci jak ve škole, tak i později v praktickém životě. Toho, který nepohrdá míněním žáků (i když ne vždy ho oni mohou objektivně ohodnotit), ale bere je jako jedno z kritérií pro analýzu vlastní práce, pro sebereflexi.

Pro učitele je tedy důležité, aby si stále při hodnocení a klasifikaci mladých lidí uvědomoval, že musí v nejvyšší možné míře být spravedlivý a objektivní. Spravedlnost - to je základní předpoklad udržení aktivity žáka, jeho správného morálního formování i duševního zdraví. V. Příhoda zastává názor, že celý další průběh vývoje žáka může být v některých případech ovlivněn nižší schopností a dovedností učitele správně zkoušet, hodnotit a klasifikovat., že zkouška sama žákům neškodí, ale že vše záleží na jejím provedení. Podle něj variabilita známek nevyplyvá ze zvláštnosti jednotlivých předmětů, ale z vlastností examinátorů a z použitých metod zkoušení. Lze s ním souhlasit?

Absolutní spravedlnost a objektivita je jistě ideál, kterému se však má učitel v praxi co nejvíce přiblížit. A to i tehdy, jestliže mladému člověku, kterého hodnotíme, nemůže vždy přiznat, že by sám byl schopen objektivnost svého hodnocení pochopit. Zvláště tehdy, může-li nastat tzv. **konflikt dvou pravd, dvou pocitů spravedlnosti**, jejímiž "vlastníky" jsou učitel a žák. Ukazuje se, že rozhodujícím kritériem zde asi bude učitelovo svědomí.

11.5. Formy zkoušení

Již jsme ve vztahu ke zkoušení mluvili o lecčems, ne však ještě podrobněji o formách zkoušení. Je to přitom otázka dost důležitá, neboť určitou formu zkoušky vybíráme za určitým cílem, nikdy nahodile a jak nás momentálně napadne. Výběr je do jisté míry ovlivněn i tím, slouží-li zkouška převážně učiteli (ke zjištění vědomostí, stupně osvojení probírané látky atd.) nebo i žákovi (ověření stupně zvládnutí učiva, stupně porozumění učivu atp.) – což by mělo zpravidla být.

Zkoušení můžeme rozdělit na zkoušení ústní, písemné, zkoušení praktických prací a kombinované. Všimněme si nyní podrobněji jednotlivých forem a zamysleme se, s jakými problémy se ve vztahu k formě zkoušky může setkat učitel.

1. Ústní zkoušení.

Žák může být zkoušen ústně u tabule (před ostatními žáky), v lavici (tedy vlastně mezi žáky) a před komisí (např. u opravných zkoušek, u maturity, apod.).

1.1. Zkoušení u tabule je jedna z nejklasičtějších forem zkoušky. Má řadu výhod:

- vede žáky k samostatnosti
- nutí je logicky si uspořádat projev
- učí je vystupovat na veřejnosti (postupně by měl mizet ostych či tréma)
- přispívá k třibení jejich řečových dovedností.

Rétorické dovednosti jsou nejvíce zdokonalovány zejména v českém jazyce (literární referáty, procvičování řečnických útvarů) apod. Je však nezbytné, aby každý učitel, v kterémkoliv předmětu, dbal na spisovné vyjadřování a kultivovaný projev žáků, i když určité zvláštnosti, podle charakteru jednotlivých předmětů, se budou jistě vyskytovat.

Učitel má možnost, zkouší-li žáka u tabule, bezprostředně reagovat na žákovy odpovědi. Dobrý učitel nenechá žáka směřovat chybným směrem, ale snaží se ho, pokud žák spolupracuje, vést ke správné odpovědi. Míra pomoci pak je i korektivem pro stanovení klasifikace (známky). Při ústní zkoušce může učitel volit i doplňující otázky a to mu dovolí zjistit, do jaké hloubky či šíře žák učivo zvládl, zda ho má jen "našprtané" nebo zda mu rozumí a do jaké míry mu rozumí.

Poznává i způsob myšlení žáka a jeho schopnost logicky uvažovat. I to usnadní a objektivizuje klasifikaci. Zkrátka - možnost bezprostředně reagovat na projev zkoušeného žáka je významná.

Není proto divu, že výsledky ústního zkoušení u tabule považují stále ještě mnozí učitelé většinou za jeden z rozhodujících prvků pro objektivizaci zejména finálního hodnocení žáků.

Má však i svá úskalí.

Někdy jsme ochotni tento způsob zkoušení silně přeceňovat. Je to možná dáno i tím, že dřívější klasifikační řady předepisovaly, kolikrát má být žák zkoušen za čtvrtletí či pololetí ústně.

Někteří žáci mohou mít také určité potíže s ústním vyjadřováním (a nemusí to být jen koktavost), takže se při ústním zkoušení nemusí projevit skutečná míra jejich vědomostí.

Konečně - klasifikace této zkoušky je do značné míry subjektivní, může ji ovlivnit, kromě znalostí, i řada dalších skutečností, např. způsob žákova vystupování, jeho styl projevu, ale i celkový vzhled, atd. Subjektivita je asi silnější v některých humanitních předmětech, méně v přírodovědných či technických, v nichž se pracuje více s konkrétními fakty.

Mimochodem - je zde problém, co mají dělat ostatní žáci, je-li jeden z nich zkoušen ústně u tabule. Mají pozorně sledovat jeho odpovědi (učí se tím, opakují si učivo, jsou do jisté míry i kontrolory učitelovy objektivity při stanovení klasifikace) nebo jim zadáme samostatnou práci? Jsme spíš pro to, aby sledovali zkoušení u tabule, protože mohou reagovat na nedostatky v odpovědích zkoušeného, mohou být vyzváni, aby naznačili správné řešení ap., takže se vlastně prolne zkoušení u tabule se zkoušením v lavici. **Zkoušení se tak stane i opakováním a procvičováním učiva.**

Problémem je i to, zda, kdy a kolik dát žákovi (i v nižších třídách) času na přípravu odpovědi, na řešení úkolu apod. (případně i na přípravu písemnou, podobnou přípravě maturujícího žáka na „potítku“) - jinak řečeno na vybavení a promyšlení potřebných vědomostí a dovedností. Tento způsob zkoušení, i když se nám může zdát, že je z hlediska času ztrátový, přináší prokazatelně značné zlepšení v projevu žáků.

Průzkumem bylo zjištěno, že na způsob zkoušení u tabule existují mezi žáky velmi rozdílné názory. Většinou respondentů (asi 62%) byl označen za nejméně přijatelný. Jejich názory na tento způsob ověřování znalostí a dovedností jsou ovlivněny zejména jejich dosavadní osobní zkušeností, vztahem ke zkoušejícímu učiteli i charakterem předmětu.

1.2.Ústní zkoušení v lavici (frontální zkoušení) slouží zejména k operativnímu sledování vědomostí, k bezprostřednímu a rychlému ověření účinnosti učitelovy práce; zjistíme si, zda žáci porozuměli tématu či jednotlivým krokům naší výukové činnosti. zda sledují pozorně, co se ve třídě děje, zda myšlenkově spolupracují apod. Jde tedy více o kontrolu psychické „účasti“, než o zkoušení. Z toho důvodu také takovéto zkoušení neklasifikujeme (i když ho průběžně hodnotíme verbálně i neverbálně), neboť se stává vlastně aktivizujícím prvkem ve vyučovací hodině.

Tento způsob „zkoušení“ je přijímán absolutní většinou respondentů kladně.

Ústní zkoušení (zejména to u tabule) musí být ze strany učitele předem promyšlené, připravené, žáky nevoláme nahodile, nedáváme otázky a úkoly, které nás momentálně napadnou.

Učitel již v přípravě na vyučovací hodinu by měl promyslet, které žáky a jak bude zkoušet a co bude obsahem zkoušky. Doporučujeme promyslet nejen téma, ale i např. formulaci zadání, konstrukci modelové či problémové úlohy, znění základních otázek apod.

Zkoušení by nemělo být jediným obsahem běžné vyučovací hodiny. Není totiž rozhodujícím cílem naší činnosti, ale jedním z dílčích cílů, který nám má mj. ukázat, jak učíme a jak se učí naši žáci.

1.3.Zkoušení před komisí (komisionální zkouška) má rovněž své zásady. Komise bývá tříčlenná a jmenuje ji zpravidla ředitel školy. Protože se ke zkoušce před komisí přistupuje zejména v závažných případech žákovy klasifikace (dlouhodobá nepřítomnost, neprospěch, pochybnost o správnosti učitelovy klasifikace žáka ze strany ředitele školy či rodičů), měli by být jejími členy skutečně zkušení učitelé schopní objektivního pohledu na žáka.

2. Písemné zkoušení

Tento typ zkoušky je asi (pro někoho) náročnější než ústní zkouška. Předně si učitel musí pro písemnou zkoušku připravit podklady, zadání. Obsah a forma je závislá na předmětu. Jiné je zadání u slohové práce z českého jazyka, jiné (myslím tím formálně) v matematice. Pokud učitelé volí zadání pro více skupin (aby např. žáci pracovali samostatně a nelákalo je opisování od sousedů), je nutné, aby všechny skupiny měly úkoly srovnatelné jak co do obtížnosti, tak náročnosti na čas.

Ono je vůbec nutné, aby zadání písemné práce bylo dobře promyšleno: práce by měla být splnitelná v určitém čase i pro pomalejšího žáka, asi by v ní měl být (pokud to není slohová práce) alespoň nějaký úkol (zpravidla hned na začátku), o němž je učitel přesvědčen, že jej vyřeší všichni žáci. Další úkoly by se měly lišit stupněm obtížnosti, abychom po opravě písemné práce nejen žáky a jejich práci ohodnotili známkou, ale abychom během opravy mohli také zjišťovat, jak a kdo čemu rozumí či nerozumí, jak si jednotliví žáci dokáží poradit s různě náročnými problémy. V neposlední řadě můžeme do určité míry zjistit i to, jak systematicky se kdo učí. Tyto poznatky jsou zpravidla nejkonkrétnější, použijeme-li např. vysoce validního didaktického testu (blíže viz doporučená literatura).

Písemná forma zkoušení má pro učitele výhodu nejen v tom, že může v dané chvíli dát všem žákům souměřitelné zadání, ale i v tom, že se k textu může vracet, může hlouběji zvažovat vlastní hodnocení. Žák také při opravě jasně vidí, kde chyboval, což mu dovoluje hledat i příčinu chyby (pokud není v lajdáctví). Další stránkou písemné zkoušky je i její vnější vzhled, úprava. Je samozřejmé, že v určitých případech se stupeň upravenosti bude ve větší míře promítat i do hodnocení (geometrie, deskriptivní geometrie ap.), jindy se asi v celkové klasifikaci projeví méně (např. slohová práce). Faktem ale zůstává, že hezky upravenou písemnou zkoušku má učitel někdy tendenci hodnotit příznivěji (lépe), už jenom proto, že se mu snáze a rychleji opravuje. Opravit by ji ovšem měl co nejdříve, nejpozději do týdne, pokud nejde o takovou písemnou práci, kterou lze ihned opravit v průběhu nebo na konci vyučovací hodiny, v níž byla zadána (viz dále). A musí ji opravenou žákům vždy předat (což se ne vždy děje). Každá oprava práce by měla pokud možno být vždy nápravou chyb, opakováním, procvičováním a upevňováním učiva.

Písemná forma zkoušky má i svoje problémy. Je náročnější na pozornost žáka, navíc žáci, kteří nejsou krasopisci, potřebují více času na odpověď než žáci zručnější v psaní. V některých předmětech je navíc určitá forma zadání písemné zkoušky problematická. Např. dá-li učitel v dějepise žákům pokyn, že mají čtvrt hodiny psát o Janu Husovi - jak bude výsledek hodnotit? Bude to více sloh nebo více faktografická práce? V neposlední míře písemná práce více zatěžuje učitele v mimoučební době.

Žáky je tato forma ověřování vědomostí a dovedností vítána s výhradami. Co oni sami oceňují kladně (výsledky průzkumu) ?

- že každý si může volit a uplatnit své tempo práce
- že každý má dostatek klidu pro rozmyšlení, uvažování
- že se může k textu, řešení apod. vracet, hledat příp. vlastní chyby, nepřesnosti, opravovat, precizovat.

Určité obavy mají z rozdílného hodnocení, občas i dohadování mezi učitelem a žákem o známce, o nemožnosti porovnávat svou práci a její hodnocení se spolužákem.

Pokud jde o formu dílčích úkolů (např. v matematice aj. předmětech, v testech), zadaných všem žákům ze stejného učiva, ve stejnou dobu, za relativně stejných vnějších podmínek – je tento způsob přijímán žáky jednoznačně kladně.

„Známky z testu patří k nejspravedlivějším“ – tak zněl názor mnoha žáků v průzkumu.

Zaměříme ještě jednou svou pozornost na způsob opravy písemných prací.

Jak jsem již dříve uvedl - doporučuji, aby příp. písemná zkouška měla pokud možno takový časový rozsah, který umožní v závěru téže vyučovací hodiny žákům ihned provést kontrolu své vlastní práce. Postup může být v našem případě dvojitý:

1. Několik minut před koncem vyučovací hodiny ukončíme práci, žáci vloží pera do lavic

(pouzder), mohou si otevřít učebnice, sešity, dohadovat se se spolužákem, ptát se učitele. Jde

tedy o vizuální opravu, která je velmi cenná, neboť je vlastně hledáním a odstraňováním

chyb a nedostatků ve vědomí žáků, zpevňováním správných řešení – tedy i opakováním a

procvičováním učiva.

2. Druhý způsob klade poněkud větší nároky jak na čas, tak zejména **na morální vlastnosti** žáků. Ale **právě tím je velmi cenný**. Proto hned na počátku práce se učitel snaží vhodným způsobem morálně zavázat žáky, aby pracovali čestně a nepodváděli. Postup může být následující:

Ještě před začátkem zadání písemné práce (testu) požádáme žáky, aby na lavici si ponechali pouze pero, kterým budou psát a jinobarevnou tužku, kterou budou svou práci sami sobě opravovat (ještě lépe – červené tužky připraví učitel a před opravou je žákům rozdá).

Po skončení práce (podobně jako při předcházejícím způsobu) vloží pero, jímž až dosud psali do lavice (pouzdra) a druhým, barevně odlišným (nejlépe, když jim samotný učitel rozdá např. červené propisky), opravují svou práci.

Postupovat lze

buďto tak, že řeší celá třída krok za krokem dílčí úkoly společně, učitel se ptá na správná řešení, odpovědi apod. a žáci poznamenávají na okraj listu, zda dílčí úkol řešili správně nebo chybně, nejlépe způsobem: správně = /, chybně = --.

Nebo mohou konfrontovat svou

práci s textem v učebnici, v sešitě, konzultovat své názory s vyučujícím a sami tak postupovat vlastním tempem. Pokud se používá při této opravě bodování, může učitel napsat na tabuli tabulku, v níž je uvedeno, kolika dosaženým bodům odpovídá ta či ona známka a žák se tak sám oklasifikuje. Tento způsob opravy vede žáky **k umění hledat chyby, ty vysvětlit a ihned napravit**. Bezprostřední oprava chyb je z hlediska učení, jak již bylo uvedeno v předcházejících kapitolách, velmi cenná. **Žákem nalezená chyba se tak stává příležitostí k poznání a poučení, nikoliv trestaným zlem**. U mnohých žáků pak vede tento způsob opravy k snížení skepse, strachu, snad i k zmenšení rizika morálních deformací.

Oponenti tohoto způsobu opravy mohou oprávněně namítnout, že ale také u některých žáků to vede k menší odpovědnosti, snaze „přehlédnout“ chybu apod. Právě proto tolik zdůrazňujeme apriorní morální působení učitele na žáky. To přece nelze vzdát, i když se někdy zklameme a při další kontrole zjistíme, že žák nepracoval fěr. **Morálku musíme, dle mého názoru, stále povyšovat nad příkazy, zákazy, tresty**, zcela ve smyslu jedné z mnoha tolik potřebných etických norem, kterou bychom mohli vyjádřit takto:

Podvádět se nemá proto, že se podvádět nemá, a ne proto, že když se na to přijde, budu potrestán.

Doporučuji pro zkoušení a hodnocení vědomostí a dovedností žáků zavést mými vlastními zkušenostmi ověřený systém RVM. Žákům jej vštěpuji jako zásadu:

Mám používat rozum, vědomosti a chovat se při tom mravně. Osvědčil se.

Morální apel nepodceňujeme, naopak. I když se nám stane u jednotlivce, že nás zklame, nezavrhneme proto a priori celé skupiny fěr pracujících žáků. **Morální výchova necht' je nedílnou součástí i tohoto našeho působení na žáky.**

Ke zmenšení rizika podvodů či „přehlédnutí“ chyb může učitel předem oznámit, že po jejich opravě on sám bude jejich práce také opravovat a případné chyby v hodnocení korigovat. (podrobněji v kapitole o testech a testování).

Jistě existují i jiné učitelé ověřené modifikace jejich způsobů oprav, které námi uvedené formy doplní či nahradí.

3. Zkoušení praktických prací

Tento typ zkoušky je typický vlastně jen pro některé učební předměty, zejména pro ty, jejichž cílem je vytváření žádoucích dovedností. Patří sem odborné předměty na SOŠ, SOU, U, dále to může být pracovní vyučování, práce žáků v laboratořích, na cvičných pracovištích, praktická cvičení v některých přírodovědných předmětech a jinde. Problémem asi je to, jaká si stanovit kritéria pro hodnocení. Zda více ocenit dokonalost výsledku, přístup žáka k práci, stupeň zlepšení od minulých zkoušek či volit další – jiná potřebná kritéria.

Jednou z možných variant takového hodnocení činností žáků je hodnocení pomocí bodů.

Dávám zde k úvaze a příp. použití jako příklad následující tabulku.

POMOCNÁ KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Čísla 1 až 5 znamenají (nejde o klasifikační stupnici):

1	2	3	4	5
chybějící	malý, á, é	průměrný, á, é	značný, á, é	nadprůměrný, á, é
špatný, á, é	méně dobrý, á, é	dobry, á, é	velmi dobrý, á, é	vynikající

Jméno: _____ **Předmět:** _____

1. Oblast morálně-právní

- 1.1. Vztah k budoucímu povolání – zájem o práci 1 2 3 4 5
1.2. Odpovědnost, důkladnost, spolehlivost 1 2 3 4 5
1.3. Schopnost sebeovládání 1 2 3 4 5
1.4. Chování vůči spolupracovníkům 1 2 3 4 5
1.5. Chování vůči nadřízeným 1 2 3 4 5
1.6. Ochota a obětavost 1 2 3 4 5
1.7. Živost citových projevů 1 2 3 4 5
1.8. Způsoby komunikace 1 2 3 4 5
1.9. Odolnost k zátěži 1 2 3 4 5
1.10. Dodržování přísl. pracovně-právních norem 1 2 3 4 5

2. Oblast pracovní

- 2.1. Kvalita a odbornost vykonávané práce 1 2 3 4 5
2.2. Úroveň a schopnost kooperace 1 2 3 4 5
2.3. Používání teoretických znalostí v praxi 1 2 3 4 5
2.4. Zručnost manuálních úkonů 1 2 3 4 5
2.5. Schopnost nápravy chyb 1 2 3 4 5
2.6. Kreativita, nápaditost, pružnost v usuzování 1 2 3 4 5
2.7. Otevřenost v přijímání nových zkušeností 1 2 3 4 5
2.8. Pracovní tempo - nasazení 1 2 3 4 5
2.9. Dodržování ustanovení, týkajících se
bezpečnosti a ochrany zdraví při práci 1 2 3 4 5
2.10. Projevy samostatnosti, úroveň
a kvalita rozhodování 1 2 3 4 5
2.11. Schopnosti organizační 1 2 3 4 5
2.12. Dodržování ekologických principů 1 2 3 4 5
2.13. Hospodárnost 1 2 3 4 5
2.14. Chování v mimořádných situacích 1 2 3 4 5
2.15. _____ 1 2 3 4 5
2.16. _____ 1 2 3 4 5
2.17. _____ 1 2 3 4 5
atd.

Obě oblasti se prolínají.

Doporučuji - podle potřeby výše uvedená kritéria **upravit a doplnit dalšími**, podle profilujících odborných předmětů školy (standardů) a požadavků pracovišť.

Na základě posouzení váhy jednotlivých kritérií, vyjádřené čísly 1 až 5 (viz tabulka), lze pak **v souladu s dalšími informacemi a kritérii** odborného vzdělávání posoudit výkon žáka. To lze uskutečnit několikerým způsobem. Např.:

1. Tuto stránku okopírovat a ohodnocená kritéria spolu s dalšími poznatky použít pro (slovní) analýzu výkonu jednotlivých žáků.
2. Použít záznamu pro hodnocení praxe celé skupiny, kdy jednotlivá kritéria, aplikovaná na konkrétní situace, s nimiž se žáci během praxe setkali a je řešili, budou sloužit jako východisko pro diskusi s žáky o proběhlé praxi a pro její zhodnocení.
3. Jedním z možných dalších způsobů využití takového hodnocení praxe, zvláště tehdy, je-li prováděno nezávisle na teoretickém předmětu, je použití bodového hodnocení práce jednotlivých žáků jako podkladu pro stanovení klasifikace. Postupovat lze např. takto:

Maximální hodnota, které lze dosáhnout (bez přiřazení dalších kritérií)
je **120 bodů = 100 %**.

Pro vyvození klasifikačních stupňů 1 až 5 pak můžeme postupovat následovně:

88% - 100%.....	tj. 105 až 120 bodů = 1
73% - 87%.....	tj. 88 až 104 body = 2
54% - 72%.....	tj. 65 až 87 bodů = 3
41% - 53%.....	tj. 49 až 64 body = 4
40% a méně.....	tj. 48 a méně bodů = 5

4. Ti, kteří se domnívají, že by měla být vyhodnocena a do klasifikace převedena pouze část B – oblast pracovní, mohou si takovouto tabulku, podle uvedených procentuálních intervalů či podle jimi jinak upravených hodnot, vytvořit sami.

Jistě existují i jiná, pro někoho vhodnější kritéria hodnocení praxe, i jiné způsoby použití. Zejména způsoby ad 3 a 4 mohou u někoho vyvolat odmítavou reakci. Na druhou stranu však mohou naopak uvedená kritéria, třeba i bez bodového hodnocení, při jejich citlivém použití, zvýšit objektivitu hodnocení a pro svou konkrétnost i přijatelnost hodnocení samotnými žáky.

To vše ať posoudí každý učitel sám podle vlastního uvážení a potřeb i znalostí podmínek pracoviště, kde výuka praxí probíhá.

Výše uvedené způsoby hodnocení (pomocí bodů) budou mít zajisté své přívržence i odpůrce, budou převzaty, napodobeny, upravovány či zamítnuty. To záleží, jak již bylo uvedeno, na názorech a někde i stanovených normách jednotlivých škol a školních pracovišť.

Na závěr k této kapitole se zmiňme ještě o možných způsobech záznamů klasifikace a hodnocení výkonů žáků.

Způsobů vedení přehledů o klasifikaci žáků je mnoho. Každý učitel si poznamenává známky podle toho, jak mu to vyhovuje. Předpis na to žádný není. Existují rozdíly jak v názorech na jejich vedení, tak přímo v realizaci.

Z praxe víme, že je dosti učitelů, v jejichž záznamech je vedle jména žáka celá řada nebo naopak jen několik málo známek, a učitel si někdy po delší době (podává-li např. informace rodičům, kolegům aj.) nemůže vzpomenout, za co a proč byl žák určitou známkou hodnocen. Proto doporučujeme a dáváme k úvaze dva níže uvedené možné způsoby, i při uvědomění si, že někteří vyučující mohou mít i jiné a třeba i lepší.

Nejdříve si však zdůvodněme účel vedení záznamů klasifikace. Slouží:

1. k diagnostikování vědomostí a dovedností žáků
2. jako podklad pro poskytování konkrétních informací jiným
3. samotnému učiteli, aby věděl, kdy, v čem a na které žáky se má v další práci s nimi zaměřit (opakování, procvičování, konzultace, přezkoušení....).

4. Návrh záznamů

Záznam A:

Číslo	Jméno	Téma *	Téma *	Téma *	Finální klasif.
1.	A B	2	2				2
2.	CD	3	2				3
atd.							

* (místo tématu může zde být např. určitá dovednost, gramatický jev, apod.)

Záznam B (vhodný např. pro jazykovou výuku, ale nejen pro ni):

Číslo	Jméno žáka	Slovní zásoba	Konstrukce věty	Gram. cvičení	Čtení s porozuměním	Písemné práce	Testy	Finální klasifikace
1.	AB	2,2,3, 2,2,2,3	1,2	3,2,3,2	2,2,3,2	1,1,3,2, 2,3,3,2,2	2,1,1,3	2
2.	CD							
atd.								

Podobně je možno upravit záznam i pro matematiku, přírodovědné předměty aj.

O formách zkoušení by se dala, byť třeba jen na základě zkušeností, napsat tlustá kniha - tak jsou formy zkoušení důležité, neboť v nejednom případě může výsledek zkoušky ovlivnit i celou další životní „pout“ žáka.

Poučme se i z následujících výroků:

Nic jim nebudiž ukládáno zapamatovat si, leč čemu náležitě porozuměli. (J. A. Komenský)
Nikomu nebudiž dovoleno odříkávat, čemu nerozumí nebo co nedovede vyložit...Vědět, totiž znamená znát věc v příčinné souvislosti. (J. A. Komenský)
Když se žák nic nenaučí, učitel z předmětu propadá (B.R.Bugelski)
Jestliže se žák nic nenaučil, je to vina učitele. Jsou-li žáci vhodně vyučováni, měli by všichni získat výbornou (B.F.Skinner)
Nejdříve jsem si myslel, že hodnotím žáky. Pak jsem si uvědomil, že klasifikuji také sám sebe (student učitelství na praxi)
Škola, která nenaplní lidské potřeby žáka (bezpečí, radost, prožitky úspěchu), nemůže nikdy úspěšně pracovat (G.Petty)
Zkouška sama žákům neškodí, vše záleží na jejím provedení. Variabilita známek nevyplyvá ze zvláštností jednotlivých předmětů, ale z vlastností examinátorů a z použitých metod zkoušení (V.Příhoda)
Celý další průběh vývoje žáka může být v některých případech ovlivněn nižší schopností a dovednostmi učitele správně zkoušet, hodnotit, klasifikovat (V.Příhoda)
Nevhodně aplikované hodnocení může žáka zbavit odvahy usilovat o dobré výsledky, může v něm vyvolat pochyby o vlastních schopnostech a smysluplnosti jakéhokoliv snažení, či navodit negativní postoje ke škole a učení vůbec (Zd.Helus)

Dále volně podle Hališka, J.: Jak testy sestavit a pracovat s nimi, Brno, SSŠ 1999

12. Testy a testování

. V poslední kapitole tohoto mého pojednání věnuji poněkud větší pozornost **testům a testování**. To proto, že se v současnosti stalo důležitou součástí diagnostikování průběhu a výsledků školní edukace, i různých zkoušek.

Názory na testy a testování

„**Známka z testu je nejspřavedlivější**“ konstatování mnohých žáků v průzkumu. Mají pravdu?

Částečně ano. To proto, že všichni žáci dostávají úkoly: ve stejnou dobu
ze stejného učiva
stejného znění (zadání)
relativně stejné obtížnosti
za relativně stejných podmínek

Ale nám přece nejde jen o známky! Diagnostika má mnohem závažnější význam (i když hodnocení je také její součástí). O tom podrobněji dále.

Ověřování výsledků vyučování a učení pomocí testů je metoda známá již dosti dlouho. Testy vznikly jako vyústění snah používat ve školní praxi co nejobektivnějších měřítek pro hodnocení vzdělávacích výsledků.

První didaktické testy mnohdy jen vyžadovaly, aby žák při řešení úkolů testu, téměř bez vlastní myšlenkové aktivity, použil pouhé reprodukce textu učebnice (to některé úkoly v testech vyžadují dodnes). Později se setkáváme s testy konstruovanými tak, že vyžadují i myšlenkovou aktivitu žáků, vytváření soudů, používání logické paměti. Proto se jim po určité době začalo říkat (někde se s tímto termínem setkáváme dodnes) testy didaktickologické.

Funkce testů

Výčet funkcí v odborné literatuře bývá různý. My si pro naši potřebu je můžeme rozdělit následovně:

1. **funkce diagnostická** (zajišťuje realizaci zpětné vazby)
 - a) vůči žáku - co neumí, co se má doučit
- co umí (získání pocitu jistoty, sebedůvěry)
 - b) vůči učiteli – objektivizace – co naučil či nenaučil, v jaké kvalitě, v jakém rozsahu
- co by měl zopakovat, více procvičit
- případně co znovu žákům vysvětlit
2. **funkce motivační a stimulační**
 - a) očekávání zkoušky, jejíž výsledky budou v co největší míře eliminovat náhodu a subjektivní postoje učitele, vede u mnohých žáků k aktivaci učební činnosti a podněcování zájmu co nejlépe se připravit
 - b) na střední škole jde v současnosti (zatím) i o přípravu na analogický způsob přijímacích zkoušek na VŠ
3. **funkce klasifikační** – výsledky testů (skóre) lze stejně pro všechny žáky převést na prospěchovou známku
4. **funkce kontrolní** – vůči žákům – zda, co a jak si osvojili
- vůči učitelům – jakých výsledků s žáky dosahují
5. **funkce prognostická** – podle výsledků získaných pomocí testů se dá do určité míry odhadnout finální vzdělání žáka na ZŠ a SŠ i příp. úspěšnost při přijímacím řízení a ve studiu na VŠ.

Pokusme se nyní z hlediska výše uvedených funkcí, zejména pak pro **diagnostikování školní edukace** stanovit, k čemu nám tedy dobré, tj. validní didaktické testy mohou sloužit.

Testy nejsou jen prostředkem pro „sběr“ známek pro hodnocení žáků, jak se to někdy stává. Ale testy:

- 1) Pomáhají zjistit, zda se žáci učí a jaký je jejich pokrok v učení, jak kvalitně a rychle učivo zvládají či nezvládají.
- 2) Umožňují ověřit množství osvojených fakt, poznatků, údajů, přesnost definicí a postupů, a to jak na začátku školního roku, tak i v průběhu a na jeho konci.
- 3) Dovolují ověřit stupeň porozumění učivu a do určité míry i dovednost používat osvojených vědomostí v nových situacích, při řešení jiných než učebnicových úkolů.
- 4) Nalézají klady a nedostatky v osvojení si učiva jednotlivými žáky již v průběhu výuky, zjišťují, v čem má který žák náskok a v čem zpoždění.
- 5) Specifikují nedostatky ve vědomostech a dovednostech, odhalují individuální potíže.

- 6) **Včasným zjištěním nedostatků ve vědomostech žáka a jejich cílevědomým odstraňováním pomáhají předcházet neprospívání** (aniž by žáci byli za tyto nedostatky hned klasifikováni špatnou známkou).
- 7) Dovolují diferencovaně přistupovat k opakování a procvičování učiva, účinně a efektivně realizovat přístup k jednotlivým žákům formou samostatné práce či kooperace.
- 8) Podněcují většinou žáky k důkladnější, vytrvalejší a systematictější práci, ke zvládnutí menších celků učiva v pravidelnějším rytmu a tím v mnoha případech ke kvalitnějšímu osvojení učiva bez větších nároků na čas.
- 9) Zjišťují, o kolik žák v určitém časovém období pokročil, či kolik a co zanedbal (pro nemoc ap.) a v čem je mu třeba pomoci.
- 10) Přispívají ke zhodnocení efektivity použitých metod, forem a prostředků a tím i stupně efektivity vlastní práce učitele.
- 11) Opakovaným použitím testů (retestování) ověřují stupeň zapomínání, případně rychlost a kvalitu vybavování učiva, ověřují úsilí žáka na odstraňování dříve zjištěných nedostatků.
- 12) Zjišťují, jak byly zvládnuty stanovené standardy a úkoly ŠVP.
- 13) Konkrétně a hlavně ještě před závěrečnou klasifikací informují samotné žáky, případně jejich rodiče, o kladech a nedostatecích v soustavě osvojených vědomostí a dovedností, odstraňují ze zkoušek moment nežádoucího překvapení, v němž si někdy libují méně citliví a méně zkušenější učitelé.
- 14) Na základě srovnání ověřují stupeň náročnosti jednotlivých učitelů, podle potřeby objektivizují a žádoucím způsobem sjednocují klasifikaci v paralelních třídách, ve školách, ap.
- 15) Ověřují optimální čas věnovaný vyučujícím jednotlivým tématům.
- 16) Zjišťují druh, množství a kvalitu vědomostí a dovedností těch žáků, jež přicházejí z nižšího typu školy na typ vyšší a pomáhají tak učitelům připravit a provádět diferencované opakování učiva v těch předmětech, jež na sebe obsahově navazují. Analýza výsledků testování pak dává učitelům důležité informace o tom, na co mohou v další práci navazovat, co detailněji zopakovat, co uložit žákům pro samostudium apod.

Využijeme je k tomu !

Ověřování vědomostí a dovedností testováním má tedy své značné výhody, ale má i nevýhody.

K výhodám můžeme počítat následující fakta:

- Všichni žáci pracují za stejných vnějších podmínek.
- Všichni dostávají úkoly relativně stejného stupně obtížnosti a ze stejného učiva.
- Snižuje se někdy značná subjektivita učitele při posuzování výsledků vyučování a učení.
- Vyučující si může v poměrně krátké době ověřit znalosti všech žáků z vybraných částí učiva.
- Výsledky pomáhají vyučujícím nacházet konkrétní nedostatky nejen ve zvládnutí učiva třídou, ale také příčiny případných neúspěchů ve vlastní práci (např. nejasné vysvětlení učiva, nepřiměřenost výkladu a použité metody k věku žáků, nedostatečné opakování a procvičování). Realizuje se tak **zpětná vazba** jak ve vztahu k žákům, tak k práci učitele. Připomeňme zde ono známé, životem ověřené - **Vše, co je zbaveno zpětné vazby - degeneruje!**
- Objektivní hodnocení podle vypracovaných „klíčů“ (správných řešení) a použitím zpracovaných norem se může stát jedním z prostředků pro již zmíněné srovnávání vědomostí a dovedností žáků paralelních tříd, škol ap.

Testování má však i některé **nevýhody**, které bychom rozhodně neměli zatajovat. Uvedme si některé z nich:

- Postrádáme mluvený projev zkoušeného, nemůžeme bezprostředně sledovat různé reakce žáka během zkoušky, projevy jeho chování, které často dokreslují náš obraz o žákovi.
- Nemůžeme pomáhat při řešení obtížnějších úloh, napovědět jak na to, připomenout určitý dříve předvedený pokus atd.
- Plně nerozvíjíme samostatné tvůrčí myšlení.
- Výsledky testů lehce svádějí k absolutizaci při stanovení finální známky (sumativního hodnocení).
- Příprava testů a jejich vyhodnocování bývají někdy, zejména při prvním použití, pro učitele časově náročnější.

Z toho všeho tedy vyplývá, že didaktické testy mohou být jedním z účinných prostředků pedagogicko-psychologické diagnostiky na našich školách, bude-li jich správně a vhodně používáno a nebude-li docházet k nesprávné interpretaci jejich výsledků, zejména k jednostrannému použití jako jediného a rozhodujícího zdroje informací pro klasifikaci žáků. Výsledky testování bychom v žádném případě neměli přeceňovat. Zvláště varují před snahou testovat za každou cenu a vše, před tzv. **testování**, před absolutizací výsledků jednorázových testování a zejména **před možnou nežádoucí záměnou**

požadavků učebních osnov a stanovených standardů se soustavou úkolů v testech obsažených. K tomu by snadno mohlo dojít, jestliže by učitelé viděli hlavní cíl jen v úspěšném vyřešení testů všemi žáky a k tomu zaměřovali veškeré své pracovní úsilí. Proto určitá ostražitost k testům a testování je na místě. Testy nejsou všelékem, samospasitelným prostředkem, který by nám „snadno a rychle“ vyřešil všechny problémy vzdělávací práce učitele, zejména pak problematiku hodnocení vědomostí a dovedností žáků. V rukou některého učitele se mohou dokonce stát nástrojem nahánění strachu a necitlivého, netaktního přístupu. Dobrymi a správně použitými testy však mohou vyučující získat řadu cenných informací, které jim pomohou ve vzdělávání žáků, v řízení této práce, v realizaci principu samostatné a tvůrčí činnosti žáků a do určité míry i k analýze vlastní činnosti.

Výsledky testování a jejich analýza jsou, jak už bylo několikrát zdůrazněno, důležitým zdrojem informací i pro samotné žáky. Včasné, konkrétní a pravdivé údaje o výsledcích učení, **poznání vlastního stavu** jako důsledku průběžného diagnostikování, se mohou stát důležitým aktivačním a motivačním činitelem v jejich další práci.

Obecné požadavky na testy

- 1) **Objektivnost** jednoznačné odpovědi či řešení, která můžeme hodnotit bez rozpaků jako správná nebo chybná (vyjma tzv. produkčních položek - viz dále)
- 2) **Validita** (platnost)
- 3) **Reliabilita** (spolehlivost)
- 4) **Sensibilita** (citlivost)
- 5) **Praktičnost a užitečnost**

Druhy testů

V literatuře o testech a testování nacházíme u různých autorů i různou klasifikaci testů. Záleží na zvolených kritériích. Tak např. v publikaci Hrabal, Lustigová, Valentová: Testy a testování ve škole (viz doporučená literatura) jsou uváděny tyto tři základní druhy testů:

1. Na normy orientovaný test (NR test), to je takový, kde výkon jednotlivce je srovnáván s výkonem všech žáků stejného věku.
2. Kritériální test (CR test), kde kritériem úspěchu je obsah výuky, předem stanovený stupeň jeho zvládnutí, tj. zná-li žák to, co znát má a musí.
3. Esej test (ET), který představuje kompromis mezi běžnou písemnou zkouškou a objektivním testem (jde o písemnou zkoušku testového typu). Poskytuje větší prostor pro uplatnění individuality žáka.

My si pro naši potřebu dále rozdělíme testy podle způsobu vzniku na testy standardizované a nestandardizované.

Testy standardizované

Jsou to takové, které byly sestaveny podle závazných a přísně dodržovaných konstrukčních principů. Většinou je sestavuje tým odborníků (psycholog, pedagog, didaktik vědní disciplíny). Jejich součástí jsou normy ověřené na reprezentativním vzorku. Umožňují nám srovnávat určitou testovanou skupinu na škole s reprezentací určité věkové kategorie a tím i s kteroukoliv jinou třídou, školou ap., aniž bychom znali dosažené výsledky testování jiných žáků. V tom spočívá jejich velká přednost a výhoda i vysoká platnost (validita) dosažených výsledků.

Tyto normy, jakož i další údaje o vývoji testu, obsahu a formě, způsobu použití, vyhodnocování, interpretaci a využití výsledků bývají zpravidla v příručce, která by spolu s testy měla být na školy dodávána.

Testy nestandardizované

Jsou takové, které si pro vlastní potřebu a podle odpovídající situace ve své třídě, škole apod. sestavuje učitel, ředitel či jiný školský pracovník sám. Říkáme, že jsou jakoby „šité na míru“. Nelze však pomoci jich provádět např. srovnávání skupin, tříd, škol, pokud se ovšem po dohodě examinatorů nepoužije ve všech těchto skupinách, které by o takovéto srovnání měly zájem, za relativně stejných podmínek stejný test.

I při jejich tvorbě a používání je však nutné dodržovat určité principy, platné pro testy standardizované.

Testy mohou mít různou podobu a často je dělíme:

- a) podle obsahu - na testy matematické, fyzikální, biologické, dějepisné, zeměpisné atd.
- b) podle typu použitých testových položek - na testy stejnotypové (viz příl.č.1) a různotypové (viz příl.č.2)
- c) podle možností použití - na testy individuální, skupinové, hromadné
- d) podle účelu - na testy diagnostické, kontrolní, zkušební (klasifikační), ověřovací, srovnávací, prognostická aj.
- e) podle specifikace zjišťovaných vědomostí - testy celkových vědomostí (např. za celou dobu studia, za školní rok, pololetí atd.), testy speciálně vybraných vědomostí (např. pro přijímací zkoušky), testy monotematické, polytematické, komplexní
- f) podle doby zadávání – na testy vstupní, průběžné, výstupní
- g) podle užití slova - na testy verbální, nonverbální, smíšené
- h) podle zaměření na učebními osnovami stanovené učivo – na testy standardní a nadstandardní
- i) podle způsobu zadávání a záznamu řešení položek: na testy písemné, ústní, obrázkové, manipulační, smíšené.

Toto poslední kritérium si hned podrobněji popíšme.

- **Písemné** - mají několik alternativ

- a) Test je konstruován tak, že odpovědi a řešení se zaznamenávají přímo do textu (tzv. test na jedno použití). Výhodou tohoto způsobu je, že při opravě testů žáci vidí před sebou jak zadání, tak i řešení a mohou snadněji hledat chyby a fixovat si řešení správná. Nevýhodou je, že testy se takto „znehodnocují“, nemohou se použít vícekrát a jejich pořizování je tedy i finančně nákladnější.
- b) Test je sestaven tak, že odpovědi a řešení se zaznamenávají buď na předtištěný záznamový arch nebo na volný list papíru či do sešitu. Výhodou je, že takovýto test se dá používat neomezeně, střídavě v různých paralelkách, v různých školních letech, dokud nezastará. Při opravě je však zapotřebí, aby byla žákům znovu rozdána zadání, aby tak mohli sledovat najednou, byť na dvou různých papírech, zadání i řešení.
- c) Testové otázky a úkoly, grafy, schémata apod. jsou na průsvitné fólii a promítány např. zpětným projektořem nebo dataprojektořem na projekční plátno, část bílé zdi ap. Chce-li učitel při testování rozdělit třídu na skupiny (např. A, B), může otázky a úkoly pro rychlejší orientaci odlišit barevně. Žáci zapisují řešení na některý ze záznamových archů nebo na volný záznamový arch. Při opravě je vhodné test znovu promítnout (podle potřeby i správná řešení), aby si žáci uvědomili a dali do souvislosti vždy celý obsah položky, tj. zadání i správné řešení.
- d) Test je součástí programu na počítač. Žáci vyznačují rovněž odpovědi a řešení do počítače (je-li to součástí programu) nebo na zvolený záznamový arch. Výhodou je, že i při tomto testování je respektováno individuální tempo žáka a navíc, že lze realizovat okamžitou kontrolu správnosti řešení. Proto se často používá i pro individuální práci s žáky.

- **Testy ústní.**

Otázky a úkoly předává všem žákům najednou examinátor ústně.

Žáci nezapisují jim sdělovaná zadání, ale píšou přímo odpovědi, řešení na určený záznamový arch. Jde o velmi snadnou formu zadávání testu, ale nedají se zde použít všechny typy položek.

Určitou nevýhodou je, že všichni žáci jsou nuceni pracovat víceméně stejným tempem.

Tento poměrně častý způsob testování skrývá v sobě určitá nebezpečí: např. -

- že učitel rychle nebo i nesrozumitelně mluví,
- že někteří žáci nestačí okamžitě pochopit smysl složitějších úkolů,
- že některý z žáků hůře slyší, aniž o tom učitel ví,
- že kolem školy může nastat větší dopravní ruch, který ruší atd.

- **Testy obrázkové**, zaměřené hlavně např. na představivost, soustředěnost ap.

- **Testy manipulační**, kdy řešení úkolů v testech obsažených je navíc doprovázeno manipulací s různými pomůckami, přístroji.

Zvláštním druhem použití testu je **autotestace**, kdy žák z vlastní vůle a pocitu potřeby testuje sám sebe tak, aby si zjistil množství a kvalitu vlastních znalostí. Stane-li se autotestace součástí učení žáka, může značně přispět k zvýšení úrovně jeho vědomostí a racionalizaci jeho práce. Velmi tento způsob doporučuji (některé nové učebnice, naše i zahraniční, již takovéto validní testy za každým větším tématem nebo souhrnně za několika tématy mají vytištěny).

Jistě je učitelům znám i termín **retestace**, který je používán pro opakované zadání téhož testu těmže žákům. Může to být např. na konci školního roku jako test výstupní, na začátku školního roku jako vstupní, před nebo po opakování a procvičování učiva ap. Můžeme tak docela dobře zjistit např. velikost zapomínání, kvalitu a účelnost opakování, nakolik se žák od předcházejícího jeho neúspěšného testování učivo doučil apod.

Na závěr k této kapitole si položíme ještě otázku: **Není tedy takový test, který si vytvoří učitel sám nebo s pomocí svých kolegů vlastně nejlepší?** Vždyť jej může, na rozdíl od testů standardizovaných, sestavit v různé délce, podle potřeby a vlastního uvážení tam zařadit jen to učivo, které si vzhledem k vědomostní situaci ve třídě nebo u jedince či skupiny chce určitě ověřit atd.. Tak během několika málo let si může vytvořit celé baterie testů s multifunkčním použitím. Na školách by se mohly vytvořit týmy spolupracovníků, které by se touto prací zabývaly a kde by právě při tvorbě testů mohlo dojít k respektování vztahů a souvislostí i prolínání poznatků jednotlivých vědních disciplin. Mám na mysli např. dějepis, jazyk český a základy společenských věd nebo biologii a chemii, matematiku a fyziku aj. Některé tyto testy by asi nebyly tak validní, jako ty, které, sestavené týmem profesionálních odborníků, projdou náročným procesem standardizace, ale svůj úkol by při vhodném používání splnily. Proto v dalších částech tohoto pojednání o takovýchto testech si řekneme něco více.

A odpověď na úvodní otázku? **Není jednoduchá. Nejlepší bude asi takový dobře vytvořený test, který bude ve správnou dobu, ve správné situaci správně použit a bude pedagogickým přínosem pro náročnou práci učitelů s žáky.**

Testové položky

/ Položky vázané (uzavřené)

K nim patří zejména:

1) Položky dichotomické (dvojčlenné – výběr jedné ze dvou nabídnutých řešení)

Zadání má formu otázky nebo určitého tvrzení. Žáci mají za úkol napsat do záznamového archu číslo položky v testu a k němu připsat jedno z dvojice slov :

ano – ne, správně-špatně, souhlasím -nesouhlasím.

Příklad

1. NaCl je značka kuchyňské soli (ano - ne)	
	<i>Zápis do záznamového archu – 1. ano</i>
2. Dietu nemocného určuje vždy dietní sestra (souhlasím - nesouhlasím).	
3. Hlavní město Brazílie se jmenuje Rio de Janeiro (správně - špatně).	

V některých případech je možno v zadání žákům uložit, aby

a) svou odpověď stručně zdůvodnili (at' je kladná či záporná)

b) jsou-li odpovědi, tvrzení ap. podle nich nesprávné a napíšou ne, uvedli tvrzení (číslo, jméno, údaj, slovo ap.) správné.

Příklad

4. Jsou ryby obratlovci (ano - ne, stručně zdůvodněte svou odpověď)?

5. Voda je chemický prvek (ano - ne) Zápis v záznamovém archu:

5. ne, je to chemická sloučenina_

6. Sněžka měří 1062 m (ano - ne) - _____

*7. Můžeme krycí pastu, aplikovanou na kůži v okolí rány odstranit pomocí benzínu?
(ano - ne, zdůvodněte)?*

Jindy může být k úvodnímu sdělení přiřčleněna řada správných a nesprávných výroků, na něž žáci reagují. Každý z uvedených výroků musí být jednoznačně pravdivý nebo nepravdivý.

Příklad

8. <i>Cukry mají v lidském organismu význam jako:</i>	
<i>a) zdroj energie</i>	<i>ano - ne</i>
<i>b) stavební látka</i>	<i>ano - ne</i>
<i>c) obranná látka</i>	<i>ano - ne</i>
<i>d) energetická rezerva</i>	<i>ano - ne</i>
<i>e) součást enzymů</i>	<i>ano - ne</i>

Konstrukce úloh tohoto typu je dosti jednoduchá a rychlá, umožňuje snadné a rychlé opravování. Žáci mohou za poměrně krátkou dobu vyřešit velké množství příkladů. Přesto jich v testech příliš často nepoužíváme. Jejich velkou nevýhodou je, že někdy se žáci snaží výsledek spíše uhádnout, než by se vážněji zamýšleli nad správnosti řešení.

2. Položky polytomické (výběr jedné z více alternativ)

Jsou v současnosti v didaktických testech velmi často používané. Mohou být stylisticky i obsahově jednoduché, složitější i velmi složité. Splňují požadavek objektivity v hodnocení i značné rychlosti opravy, často pomocí šablony. Velmi často se dnes s nimi setkáváme např. při přijímacích zkouškách na různé druhy a typy škol, při školních inspekcích, v různých sondách i ve standardizovaných testech obecně. Mnohdy, právě pro rychlost opravy a tím i rychlé zjištění výsledků práce respondenta, jim učitelé i jiní examinátoři dávají přednost.

Položka se skládá z úvodního sdělení (neúplný výrok, otázka, úkol, problém, modelová situace) a zpravidla 3 až 5 volitelných odpovědí nebo doplnění, z nichž si respondent vybírá správnou. Ze zkušenosti vyplývá, že u jednodušších příkladů je forma neúplného výroku vhodnější než forma otázky. Z psychologického hlediska jde při jejich řešení většinou o proces znovupoznání, tzn. že žák správnou odpověď či doplnění určitého tvrzení nevytváří sám, ale mezi nabízenými ji pozná či jinak zjistí (např. výpočtem).

Odpovědi či jiná řešení, ze kterých žák vybírá správnou, doporučuji psát pod sebe a označovat

A

B

C a další

Nejobtížnějším problémem mnohdy bývá výběr vhodných rozšiřujících (nesprávných) doplnění či odpovědí, tzv. **distraktorů**. Ty mají být **plauzibilní**, tj. srozumitelné, pravděpodobné, hodící se do kontextu úlohy. Užití neplauzibilních distraktorů, u nichž je na první pohled patrné, že jsou protikladné, naivní, nesmyslné, vylučující se apod. snižuje hodnotu jednotlivé úlohy i celého testu.

I zde musíme konstatovat, že vedle nepochybných výhod v zadávání takovýchto položek je jejich nedostatkem to, že respondenti se mohou uchýlit k hádání správného řešení. To zejména tehdy, je-li celý test tvořen pouze tímto typem položek, je-li nepřiměřeně náročný, příliš dlouhý a v důsledku toho i pro respondenta únavný. K hádání se uchylují žáci také tehdy, dostanou-li se z jakýchkoliv důvodů do časové tísně. Proto zvláště zde zdůrazněme důležitost a význam správné a smysluplné motivace žáka (to platí pochopitelně i pro jiné typy položek a pro testování vůbec).

Příklad

9. *Dýchání je řízeno dýchacím ústředím uloženým*

A v předním mozku

B v zadním mozku

C v mezimozku

D v prodloužené míše

Označení správné odpovědi napíší žáci do záznamového archu k číslu příslušné položky (řešení: 9. B).

Někdy jako poslední odpověď uvádíme

- E *správné řešení není uvedeno* nebo
- E *žádná z výše uvedených odpovědí není správná*
- E *nevím (Problém – jak toto řešení hodnotit)*

Jiné možné příklady

10. Vypiš do záznamového archu to písmeno, které odpovídá nesprávnému tvrzení

- Mezi formy oxidačního procesu počítáme
- A dýchání
 - B hoření
 - C destilaci
 - D hnití
 - E rezivění

11 složení jedné z následujících látek není zastoupena sloučenina C a CO₃.

V které?

- A mramor
- B vaječná skořápka
- C sádra
- D stalaktit

Je-li v zadání negativní tvrzení, doporučuji toto slovo zvýraznit např. podtržením.

12 piš do záznamového archu to písmeno, které odpovídá pojmu obsahujícímu všechny ostatní pojmy

- A pšenice
- B obilí
- C žito
- D ječmen

13 Lichoběžník o obsahu 1750 cm² má výšku 50 cm a délky základen se liší o 10 cm. Urči délky obou základen.

- A 10cm, 20cm
- B 35cm, 45cm
- C 12,5cm, 22,5cm
- D 30cm, 40cm
- E 35,5cm, 45,5cm

17. Rozbíhavý svazek světla vytvoříme tak, že omezíme světelný tok vycházející z bodového zdroje pevným stínítkem s kruhovým otvorem. Svazek pak prochází kruhovým otvorem v kusu černého papíru dokonale absorbujícího. Potom dopadá na dokonale odrážející rovinné zrcadlo umístěné rovnoběžně s černým papírem. Můžeme přesně odpovědět, že světlo procházející otvorem ve stínítku bude

- A případně zcela absorbováno černým papírem
- B částečně absorbováno zrcadlem a částečně černým papírem
- C částečně absorbováno papírem a částečně vráceno zpět otvorem
- D úplně vráceno zpět otvorem
- E částečně absorbováno zrcadlem, částečně absorbováno černým papírem a částečně vráceno zpět otvorem.

Žák má logickou úvahou, pomocí vlastních vědomostí a pomoci představivosti určit správné řešení.

Určitou variantou tohoto typu položek je výběr několika správných z více alternativ. Někdy je to oznámeno v zadání (např. vyberte tři správné), někdy ale ne a počet správných musí zjistit

respondent. Abychom odlišili tento typ úloh od předcházejících můžeme je pro snadnější orientaci žáků v testech psát vedle sebe a nabídnutá řešení označit odlišně.

Příklad

18. K správné tvorbě červených krvinek je potřebné dostatečné množství

- a) bílkovin b) glykogenu c) železa d) vitamínu B 2 e) vitamínu B 12 f) tuků

Označení správných zapíše žáci k číslu úlohy v záznamovém archu takto:

18. a, c, d

Tohoto typu úloh je možné použít také tak, že označení správných odpovědí je žákům nabídnuto formou výběru jedné správné. To nutí žáky nad úlohou se více zamyslet a jednotlivé varianty porovnávat.

Příklad

20. Mezi prvky patří

- a) koráli b) krásnoočko c) mořské sasanky d) trepka e) měňavka f) mořská houba

A správné odpovědi jsou a) b) c) d)

B správné odpovědi jsou b) d) e)

C správné odpovědi jsou b) c) d) f)

D správná odpověď není uvedena

Žák zapisuje do záznamového archu číslo úlohy a jen to písmeno, které označuje podle něj správnou odpověď (v našem případě tedy 20. B)

3. Přeskupovací položky (někdy označované také jako uspořádací)

Mají omezenější použití. Tvoří se tak, že pomocí čísel po sobě jdoucích 1) 2) 3) atd. jsou v textu označeny určité pracovní úkony, části celku, jména panovníků, dílčí operace ap., které však nejsou správně uspořádány. Žák musí do záznamového archu čísla zapsat tak, aby jejich seskupení vyjádřilo správné pořadí, postup, po sobě jdoucí dobu panování atd.

Příklad

22. Napište do záznamového archu čísla za sebou tak, aby jejich řazení vystihovalo správné pořadí po sobě jdoucích systematických kategorií

- 1) Třída 2) řád 3) kmen 4) druh 5) čeleď 6) rod 7) říše

Řešení - 7) 3) 1) 2) 5) 6) 4) nebo obráceně 4) 6) 5) 2) 1) 3) 7)

23. Čísla 1 až 6 napište v takovém pořadí, aby vystihovala správně na sebe navazující úkony při asistenci infúze:

1) zaškrvení končetiny

2) dezinfekce místa vpichu

3) příprava stříkačky, napojení infúzní soupravy na jehlu

4) vpich, povolení škrtidla, napojení infúzní soupravy na jehlu

5) povolení tlačky

6) přelepení místa vpichu a regulace počtu kapek za minutu

Žáci napíší do záznamového archu 23. - 3) 1) 2) 4) 5) 6)

4. Položky přiřazovací

K číslům, jimiž jsou označeny termíny (slova v cizím jazyce, značky, latinské názvy ap.) mají žáci připsat písmeno, označující správné řešení.

Příklad

24. K číslu u názvů chemických prvků přiřaď jejich značku:

1) uhlík H

2) kyslík C

3) vodík O

4) síra S

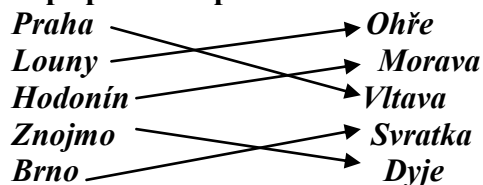
Řešení: 24. 1-C, 2-O, 3-H, 4-S

25. K číslům, označujícím níže uvedená města přiřaď ta písmena, jež označují názvy řek, na nichž uvedená města leží:

- | | |
|------------|-----------|
| 1) Praha | a) Ohře |
| 2) Louny | b) Morava |
| 3) Hodonín | c) Vltava |
| 4) Znojmo | d) Svatka |
| 5) Brno | e) Dyje |

Řešení: 1c, 2a, 3b, 4e, 5d

V testech „na jedno použití“ lze tento typ úkolů řešit spojováním správných odpovědí např. pomocí šipek takto:



B/ Položky volné (otevřené)

1) Položky doplňovací.

Existuje několik variant tohoto typu. Žák má za úkol doplnit nedokončené tvrzení nebo odpovědět na položenou otázku jedním nebo více klíčovými slovy (číslly), krátkou větou nebo jednoduchou kresbou. V testech bývají tyto typy položek poměrně časté. Mnohé z nich se používají dosti často při ústním zadávání testů.

Příklad

26. Přemyslovci vymřeli po meči králem (doplň jméno)

27. Alkohol vře při _____ °C

28. K uvedeným hodnotám tělesné teploty přiřaď používané názvy teplot

- 36 – 37°C _____
- 37 – 38°C _____
- 38 – 41°C _____
- nad 41°C _____
- pod 35,8°C _____

29. Doplň pravou stranu rovnice : $Fe_2 + O_2$ -----

30. Rozloha světového oceánu je _____ km, tj. _____ % povrchu Země.

Někdy usnadňujeme žákům plnění úkolu tím, že jim napovídáme např. takto:

31. Napiš do záznamového archu k číslům 2 a 3 chybějící základní vlastnosti všech organismů:

- 1) metabolismus
- 2) (doplň)
- 3) (doplň)

Zde můžeme zařadit i tzv. úkoly analogické. U těchto úkolů je třeba na základě analogie zjistit, který člen uvedené řady chybí a doplnit jej.

Příklad

32. hodiny - čas = teploměr - _____

33. třída - učitel = _____ - občan

Takovýto úkol lze zadat také jako typ položky vícenásobné volby, kdy z několika nabídnutých doplní správnou:

34. choroba - zdraví = jed - _____
A užívat
B nápoj
C lék
D otrava

35. $2 : 20 = 30 : \underline{\hspace{2cm}}$
A 100
B 1000
C 300
D 3000

Žáci opět do záznamového archu k číslu určitého úkolu připíší zvolené písmeno, jež podle nich označuje správnou odpověď.

Někdy může mít zadání formu delšího textu, ve kterém má žák za úkol doplnit několik vynechaných slov, čísel ap.

Příklad

36. Jednou ze žláz, která vývojově i funkčně patří k tenkému střevu je slinivka břišní neboli (1 - doplňte latinský název). Vyrábí a do dvanáctníku odvádí enzymy které štěpí glycidy a (2,3 - doplňte), a přímo do krve předávají hormon (4 - doplňte název), vytvořený v Langerhansových ostrůvcích.

Žáci připisují do záznamového archu k číslu úlohy vynechané termíny tak, aby vždy k číslu, uvedenému v závorce, doplnili správný - chybějící., tedy (řešení): 36. - 1 - pankreas, 2 - bílkoviny, 3 - tuky, 4 - inzulín.

Žáci takovéto úkoly pro jejich zdánlivou jednoduchost a rychlé narůstání počtu vyřešených rádi řeší. Musíme ovšem dát pozor, aby zadání nemělo takovou podobu, že by žáci při jeho čtení pořádně z textu nepoznali, co mají doplnit. To by mohlo vzniknout zejména tehdy, jestliže by vynechaných pojmů bylo takové množství, že by text byl nesrozumitelný. Uveďme si poněkud přehnaně část výše uvedené úlohy:

Jednou ze _____, která vývojově i _____ patří k _____ je _____ neboli _____.

Další možnou chybou u takovýchto zadání je, že délkou čáry naznačujeme žákům i velikost slova, které mají doplnit. Proto by všechny takovéto vynechávky měly být stejně dlouhé.

Použijeme-li při takovémto způsobu zadání test na jedno použití, mohou žáci doplňovat pojmy přímo do textu na vynechaná místa takto:

Jednou ze žláz, která vývojově i funkčně patří k tenkému střevu je slinivka břišní neboli (1-doplňte latinský název _____). Vyrábí a do dvanáctníku odvádí enzymy, které štěpí glycidy a (2,3 doplňte _____), a přímo do krve předávají hormon (4 doplňte název _____), vytvořený v Langerhansových ostrůvcích.

Na okraji testu si pak jen poznačíme např. zakroužkováním správné odpovědi.

C. Položky produkční

Žáci mají za úkol zformulovat řešení nějakého problému, něco stručně popsat, vysvětlit jev apod. Vzhledem k větší volnosti vyjadřování jsou tyto položky časté v těch didaktických testech, kde chceme zjistit komplexnější vhléd do učiva (objasnění příčin, souvislostí apod.). Zadání může mít formu úkolu, otázky, problémové úlohy, modelové situace (to většinou v odborných předmětech).

Příklady

37. Charakterizujte stručně biologii jako vědu a uveďte, čím se zabývá.

38. Co si představujete pod pojmem světový oceán?

39. Zhotovte jednoduchý nákres kolenchymatické buňky.

40. Napište názvy 10 států Latinské Ameriky, ostrovní státy podtrhněte.

41. Utvořte příslovce z podstatných jmen:

1) mladý 2) srdečný 3) bledý

42. Od podstatného jména Brno napište přídavné jméno v čísle množném ve spojení s podstatným jménem studenti.

43. Od slovního základu - prac – utvořte a do záznamového archu napište:

- 1) dvě podstatná jména
- 2) jedno přídavné jméno
- 3) jedno sloveso

Poněkud náročnější je řešení tzv. modelové situace.

44. Jste v obchodě a jeden z přítomných kupujících je stížen náhlou poruchou zdraví.

Dává najevo prudkou bolest za hrudní kostí, bolest vystřeluje do horní končetiny. Postižený je zpocený, v jeho obličejí vidíte strach.

Jak se zachováte (popište vše, co uděláte pro jeho záchranu)?

Jde o úlohy, na které jsou žáci většinou zvyklí z běžného ústního a písemného zkoušení. Jsou pro ně přirozené, svou formou nevytvářejí žádnou zvláštní problémovou situaci. Nevýhodou je, že při vyhodnocování se může projevit určitá subjektivita učitele při posouzení míry správnosti řešení. Oprava je časově náročnější, často se vyskytnou i nečekané odpovědi, které mohou být sice logicky správné, ale neodpovídají těm poznatkům, jež jsme si chtěli ověřit.

Příčinou toho může být i nepřesné nebo nejasné zadání. Z těchto důvodů jich v testech používáme jen zřídka.

Přesto je zcela nezavrhuje, neboť poskytují žákům možnost vyjádřit, popsat či posoudit děj, jev apod. vlastními myšlenkami. Učitelům pak, při šikovné stylizaci, umožňují poznat způsob uvažování žáka, schopnost používat osvojená fakta při řešení nových situací a úkolů, zjistit kvalitu myšlenkových operací jako je zobecňování, srovnávání, analýza a syntéza, dedukce a indukce apod. i způsob řešení problému, míru originality atd. Nevýhodou je pochopitelně již zmíněná někdy třeba i značná subjektivita při hodnocení žakovských řešení, a to nejen u různých examinátorů, ale i u jednoho s určitým časovým odstupem při opakovaném hodnocení.

Jak uvedenou subjektivitu pokud možno zmírnit? Doporučuji při opravě následující postup:

1. Nedívejte se na jméno žáka uvedené na testu, který opravujete. Jako kdyby test nebyl podepsán.
2. Opravujte jednu položku vždy u celého souboru žáků, pak další opět v celé třídě, abyste mohli srovnávat a posuzovat kvalitu řešení.

3. Ihned při opravě si buď přímo do testu nebo do poznámkového bloku zapisujte nečekaná nová, originální řešení, výhrady, které k řešení máte a to vše pak použijte podle vlastního uvážení při individuální či celkové analýze výsledků testování.
4. Gramatické chyby opravujte, ale nehodnoťte (pochopitelně nejde-li o jazykový test).

Nebo můžeme žáky také požádat, aby si místo jména do záhlaví testu poznačili nějaký vhodný vymyšlený symbol, podle kterého jen oni sami po opravě poznají, který test je jejich. Tím se značně sníží, ne-li úplně eliminuje, byť jen „vkrádající se“ neúmyslná subjektivita učitele při hodnocení práce žáků.

D/ Použití tabulek, grafů, schémat, nákresů, ilustrací aj.

Místo úvodního zadání verbálního můžeme použít tabulek, grafů, schémat, tzv. slepých mapek atd. atd. K řešení je pak možno použít různých dříve uvedených typů položek.

Zadávání takovýchto úloh je zpravidla omezeno možnostmi autora testu a později examinatora.

Obrázky, grafy apod. můžeme rozmnožit, promítnout zpětným projektorem, dataprojektorem, zadat pomocí PC, nakreslit na tabuli, pořídit razítkem atd.

Poměrně snadno se dá tohoto způsobu použít pro individuální test, kdy vytvořit jeden nějaký nákras, schéma apod. by nemělo být problém.

Úkoly můžeme různě kombinovat, rozšiřovat, zjednodušovat, formou zadání jejich řešení ztěžovat nebo usnadňovat. Přínosem by se jistě mohly stát úspěšné pokusy o zadávání formou modelových situací či dokonce problémových úloh.

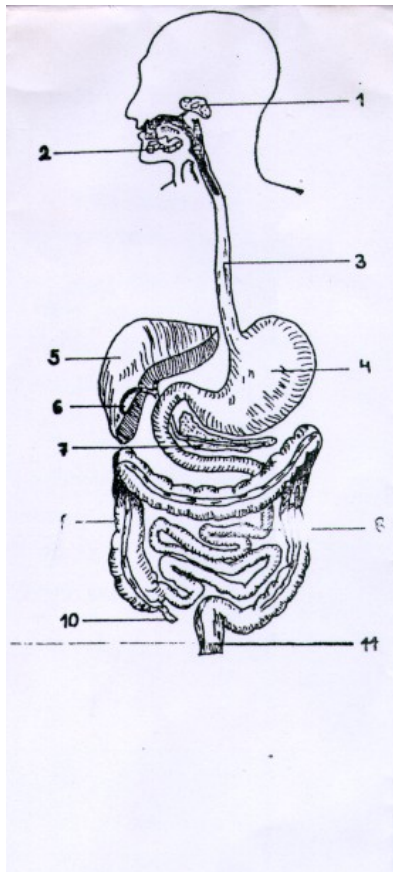
Příklad úlohy se schématem.

45. Pomocí uvedených rovnoběžek zakreslete přibližně obrys afrického kontinentu a u vyznačených rovnoběžek napiš jejich přesný název.

23,5°s.z.š. _____

0° _____

23,5°j.z.š. _____



Napište, jak se nazývají jednotlivé části trávicí soustavy označené na obrázku čísly 1 až 11. U čísel 3 až 11 uveďte název česky i latinsky

Závěrem k této kapitole bych chtěl znovu zdůraznit tu skutečnost, že výčet typů úloh a jejich variant není v této publikaci pochopitelně úplný. Autoři testů při vytváření testových položek mohou uplatnit dosavadní vlastní zkušenosti, zkušenosti svých kolegů, a zejména tvůrčí iniciativu. Vždy však je nutné dodržovat požadavky a principy obecně platné pro tvorbu testů.

Doporučený postup tvorby učitelského testu

1. Určit, jaký je účel testu, jak velký úsek učiva bude „pokrývat“. Studium ŠVP, osnov a učebnic, příp.jiných dokumentů a odborné literatury.
2. Výběr konkrétních vědomostí, dovedností, (příp. i návyků,) jejichž znalost ze stanoveného úseku učební látky <u>lze formou testování ověřit</u> . Tj. např. znalosti pojmů, zákonitostí, principů, procesů, vztahů, žádoucí dovednosti myšlenkových procesů atd.
Sestavit písemně jejich přehled. Nepodceňovat!!
3. Sestavení návrhu typů položek - výběr vhodných .
4. Konstrukce testu (subtestu), jeho grafická úprava, „značka“ testu (viz dále ad 3.4.)
5. Sestavení správných řešení v testu obsažených úloh (tzv.“Klíč“).
6. Posouzení testu tzv. kompetentními osobami.
7. Úprava a konečná redakce testu a „Klíče“.
8. Je-li test zadáván ve více třídách, pak sestavení instrukcí pro testování a opravu testů .
9. Tisk testů, podle potřeby rozmnožení instrukcí.
10.Stanovení termínu pro testování, distribuce testů (pokud má testování proběhnout ve více třídách, příp.školách).
11.Zadání a oprava testů.
12. Kvantitativní a kvalitativní analýza výsledků testování, závěry.

Doporučuji autorům, aby si u každého návrhu testu poznačili podkladové materiály, ze kterých při konstrukci testu vycházeli.

Příprava na testování, postup práce při testování ve třídě

a) Příprava na testování

- připravit potřebný počet testů a záznamových archů (čistých listů papíru)
- pečlivě prostudovat celé instrukce pro testování
- připravit 2 až 3 náhradní pera nebo tužky
- pokud možno testovat v té dobře vyvětrané a osvětlené učebně, ve které mají žáci normální výuku testovaného předmětu
- je-li to potřebné, připravit si tabulku na dveře s nápisem „Zkouška - nerušte“, příp.vypnout do třídy školní rozhlas
- připravit si poznámkový blok pro případné poznámky, které examinátora v průběhu testování napadnou, na poznamenání času prvních a posledních žáků aj.

b) Postup prací ve třídě

Po příchodu do třídy navodit vhodnou atmosféru, objasnit žákům, co budou dělat. Nevystupovat příliš stroze, nevyvolat nezdravé ovzduší zkoušky. Mluvit hlasitě, jasně, zřetelně. Doporučuji tento text (každý examinátor si jej pochopitelně upraví podle toho z jakého úseku látky je test zadán, v kterém období školního roku, zda jde o první testování nebo jsou již žáci na tento způsob zkoušení zvyklí ap.). Znovu připomínám - testuje-li se v paralelních třídách, musí být všechny úpravy pro všechny třídy stejné a je lepší instrukce přečíst než říkat z paměti!

„Jak jsem vám již oznámil(a), chci si dnes ověřit, co vše jste si z učiva předmětu _____ za první pololetí (za celý rok, na základní škole, na I. stupni atd.) zapamatovali. Bude to provedeno písemnou zkouškou - testem. Pracujte klidně, soustředěně, bez jakéhokoliv strachu, ale při tom zodpovědně.

A teď se plně soustřeďte, řeknu Vám důležité informace.

Test je tvořen řadou lehčích i náročnějších úkolů a otázek. Některé vyřešíte jistě správně během několika málo sekund, nad jinými se budete muset déle zamyslet. Všechny úkoly budete řešit postupně bez přestávky a bez dalších zvláštních pokynů. Seznámím Vás nyní na příkladech s typy jednotlivých úloh a se způsobem jejich řešení“.

Examinátor píše čitelně a přehledně na tabuli potřebné návodné příklady; žáci sledují, nedělají si poznámky. Přehled by měl zůstat, zvláště jsou-li žáci testování poprvé, na tabuli po celou dobu testování (lze také promítnout pomocí předem připravené fólie zpětným projektořem, dataprojektořem apod.).

„Nemusíte mít obavy, že si to nezapamatujete, protože v každém úkolu, kde je to zapotřebí, je vždy napsáno v zadání, jak jej řešit (doplň, vyber, napiš). Způsob řešení je v zadání také tehdy, jestliže je úloha odlišná od typů, které jsou napsány na tabuli.

Dále si zapamatujte tyto pokyny:

-Pracujte samostatně, klidně, nehledejte pomoc u spolužáků.

-Pracujte uváženě, ale hbitě. Nezdržujte se příliš u jednoho úkolu. Postupujte po pořádku. Když si s některou úlohou nebudete vědět rady, dejte si její číslo v záznamovém archu do kroužku (či jinak označte) a pokračujte dále. Zbude-li Vám po projití celého testu čas, můžete se k ní vrátit a pokusit se ji dodatečně vyřešit. Delší zdržení např. u úlohy v první polovině testu by totiž mohlo mít za následek, že byste časově nestihli správně vyřešit třeba několik snadnějších úloh v druhé části testu.

-Do testu nic nevpisujte.

-Odpovědi nerozšiřujte. Odpovězte vždy přesně na zadanou otázku.

-V průběhu zkoušky se již nesmíte na nic ptát. Ve výjimečných případech zvednete ruku a vyčkáte, až za Vámi přijdu.

-Pište čitelně, aby bylo možno výsledky snadno opravovat. Nepřepisujte. Často to pak nejde při opravě přečíst.

-Chcete-li změnit odpověď, slovo číslo ap., které jste již napsali a později jste zjistili, že není správné, přeškrtněte je několikrát a napište nebo označte řešení správné.

-Kdyby náhodou během testování vstoupil někdo do třídy, nevstávejte, pracujte dále.

-Zvednutí ruky po skončení práce na celém testu je nutné proto, abych měl(a) přehled o situaci ve třídě. Navíc čas prvních tří a posledních tří si budu značit. Sledování času však nemá vliv na výsledné hodnocení, má pro mne jen informativní charakter.

-Jakmile dám pokyn „ Skončete“, pak i ti, kteří ještě nejsou hotovi, přestanou psát.

-Na lavici si ponechejte jen pero (tužku). Nic jiného potřebovat nebudete (vyžaduje-li to ovšem zadání nebo řešení některé testové položky, pak vydá jiný pokyn, týkající se pomůcek).

-Kdo se chce na něco zeptat?“

Další postup:

- odpovědi na závažnější přípustné dotazy
- rozdat testy (tiskem dolů) a záznamové archy, ty nechat podepsat a napsat datum a třídu
- na pokyn „Začněte pracovat“ žáci obrátí test a začnou od úkolu č. 1
- examinátor si poznačí čas.

V průběhu samostatné práce žáků nesmí examinátor opustit třídu. Je vždy před žáky, zabraňuje opisování, neruší přecházením, hovorem. Jakékoliv napovídání nebo upozorňování na způsob řešení je zejména při testování v paralelních třídách nepřípustné!

Zadávání testu ústně

Jak již bylo dříve uvedeno, používá se někdy v praxi zadávání testu ústně. Žáci píšou jen odpovědi přímo do záznamového archu. Instrukce jim mohou být sděleny stejně, jako při písemném testování, s výjimkou objasnění položek. To provede examinátor vždy těsně před příslušným úkolem, je-li tento typ zadávání poprvé. Z těchto důvodů se snažíme, aby při hromadné ústní formě testování byla „pestrost“ typů položek omezena.

Osvědčil se tento postup:

Po rozdělení vhodných papírů oznámí učitel téma a rozsah testu, seznámí je se způsobem práce. Žáci napíšou do záhlaví své jméno, datum třídu.

Učitel pak oznámí pořadové číslo úkolu, které žáci napíšou na okraj papíru. Pak hlasitě a zřetelně (nepodceňujme!) úkol přečte (podle stupně obtížnosti i vícekrát) a dá pokyn k práci. Pro každý úkol je stanoven určitý časový interval, který si učitel zejména při prvním testování poznačí do písemné předlohy k jednotlivým položkám. Čas pak při dalším testování koriguje a dospěje tak k obecněji platným intervalům při dalším použití téhož testu. Časový interval by neměl být delší než 5 až 30 vteřin. Časově náročnější a na zapamatování složitější úkoly by neměly být při tomto způsobu zadávány a doporučuji je přeradit do jiného způsobu zkoušení než je testování.

Po vyčerpání stanoveného časového intervalu přečte další úkol a takto projde celý test.

Pro uklidnění žáků pomalejších (v psaní, ve vybavování), hloubavějších, s reflektivním stylem práce doporučuji ještě před zahájením testování ve třídě jim oznámit, že mohou při učitelově vyslovení pořadového čísla nového úkolu zvednutím ruky naznačit, že dosud řeší úkol předcházející a že v tomto případě zadávající ještě určitou chvíli počká, než zadá úkol nový. Toto opatření, jehož případnému zneužívání jistě rozumně zabráníme, se velmi osvědčilo.

Testujeme-li ústně více tříd ze stejného učiva, pak je ovšem nutné dohodnutý a předem stanovený časový interval u každé položky přesně dodržet, jinak bychom nemohli srovnávat výsledky.

Na konci testování lze zařadit ještě možnost zopakovat na přání jednotlivců zadání úkolu, jež nestihli zpracovat. Žák oznámí číslo úkolu, examinátor jej přečte. Nic více. Na to musíme pamatovat při přípravě na testování určitým časovým intervalem (nejčastěji to bývá 3 až 5 minut). Nikdy tuto činnost nenecháme na přestávku. Pak testování definitivně ukončíme.

Zadávání úkolů ústně má své kladné i záporné stránky. Ke kladným patří zejména to, že odpadá starost s rozmnožováním testů a s finančními výdaji. Dále, že každý žák je nucen řešit každý úkol, čili „projít“ celý test, při čemž soustředění pozornosti u každého úkolu na učitele a na znění nového zadání znovu mnohé žáky pozitivně motivuje a aktivuje.

K nevýhodám patří:

- ústní ukládání úkolů může být pomalejší než písemné
- všichni žáci jsou nuceni pracovat relativně stejným tempem
- jsou do určité míry znevýhodněni žáci, kteří hůře slyší, hůře chápou mluvené slovo, což může být i důsledek trémy
- zadávání úkolů může být rušeno vnějšími vlivy (ruch z ulice, kašláni žáků ap.), takže je nutné čtení úloh občas opakovat
- někdy sám učitel čte úkoly nepřesně nebo nesrozumitelně, takže žáci nepochopí správnost zadání.

Jak už bylo uvedeno, ne všechny úkoly jsou pro ústní zadávání testu vhodné. Nejčastěji se užívá typů: kladení otázek a zadání úkolů na doplňování (tak, aby řešení mohla být jednoslovná, máloslovná pomocí krátkých vět), dvoučlenné volby, a do určité míry ne příliš složitých položek produkčních. Lze je také výhodně kombinovat s promítáním nákresů, obrázků, tabulek apod. např. zpětným projektoem. To vše ale musí zvážit každý vyučující sám podle možností, které na škole má a podle znalostí úrovně schopností svých žáků.

Několik rad k testování učitelům závěrem:

1. Navodte ve třídě vždy klidnou atmosféru. Nemá to být pro žáky nic neobvyklého. Je důležité vypěstovat u nich návyk na takovou zkouškovou situaci. Žáci mají jen projevit zvýšenou pozornost.
V žácích by neměl vzniknout strach, pramenící z neobvyklosti situace, se kterým se u některých setkáváme zpravidla tehdy, jestliže jsou podrobováni testování poprvé, nebo z přílišného zdůrazňování významu zkoušky („*Ted' se rozhodne, jestli propadneš nebo ne*“) či dokonce strach záměrně navozený vystupováním samotného učitele. Platí zde všechny principy duševní hygieny zkoušky a je třeba je dodržovat.
2. Čím větší je počet testovaných žáků, tím je výsledek závažnější.
3. Je-li to časově možné, proveďte ihned po testování „zrakovou opravu“ testu, aby žáci věděli, co a jak řešili správně a co ne (žáci po skončení testování odloží pera do lavic a spolu s učitelem projdou jednotlivá řešení, a to každý svého testu). Velmi se osvědčilo!
4. Netestujte, pokud možno, první nebo poslední vyučovací hodinu. Nejlépe ve druhé a třetí hodině. Také ne po hodině tělesné výchovy, před odchodem na exkurzi, do divadla apod., prostě tehdy, kdy jsou žáci předcházející nebo následnou činností rozptýleni. Volbu doby testování jistě ovlivní i to, za jakým účelem testování provádíme. To vše si jistě odpovědně zváží každý učitel sám.
5. Žáky na obsah testování záměrně nepřipravujte. Ale oznámit jim datum, případně i téma, které si mají zopakovat, se osvědčilo. Vždyť očekávání zkoušky u mnohých z nich může mít silný stimulační a motivační vliv na úroveň jejich domácí přípravy.
6. Je-li ve škole více tříd téhož ročníku, je nutné zajistit utajení obsahu testu před žáky paralelních tříd. Nejvhodnější je zadávat testy ve všech třídách ve stejnou dobu (pokud je to v podmínkách školy realizovatelné).

Ještě před závěrem bych rád zde zveřejnil některé zkušenosti s opravou testů, s kvantitativní i kvalitativní analýzou výsledků testování, což může nejen učitelům, ale i řediteli školy přinést důležité konkrétní informace.

Způsobů opravy testů je více. Nejjednodušší způsob je takový, kdy za každý správně řešený úkol obdrží žák 1 bod. Protože ne všechny úkoly testu mají stejný index obtížnosti, používáme někdy rozdílného hodnocení v rozpětí např. 1 až 3 body za splnění úkolu. Jde o poměrně složitější způsob hodnocení, jež vyplývá z kvantitativní analýzy výsledků testování (viz literatura).

Pro žádoucí diagnostickou hodnotu, zjištění, kolik žáků při testování a jak řešilo zadané položky testu, je žádoucí provést jak horizontální kvantifikaci (žák AB získal 20 bodů, žák CD – 18 bodů atd.), tak i vertikální (úkol č. 1 řešilo z 30 žáků správně 27, č.2 – 18 atd.). To má značný diagnostický význam pro učitele, a může to ovlivnit i jeho další vyučovací činnost. K tomu slouží např. v příloze uvedený Záznam o testování I – viz příloha a Záznam o testování II – viz příloha. Pomocí těchto záznamů tak může zjišťovat

konkrétní množství úspěšných či neúspěšných řešení jednotlivých úkolů a tím i znalostí žáků, zjišťovat příčiny a následně pak z toho vyvozovat důsledky pro žádoucí obsahové i organizační změny v další práci své i svých žáků. Toto vše je podrobně popsáno v uvedené odborné literatuře.

Záznam II lze využít i jinak. Má u každého žáka předtištěny 2 řádky. Jeden řádek slouží k záznamu o správnosti řešení jednotlivých položek při testování. Druhý řádek je možno využít několikerým způsobem. Nejčastěji tak, že do něj zapisujeme výsledky retestu u žáků, kteří při prvním testování měli větší nedostatky, a zjišťujeme (srovnáváme), zda se již žák (např. po dohodě s učitelem a ve stanoveném termínu) doučil, pochopil, zvládl dříve nedostatečné vědomosti. Znovu zdůrazňuji, že to musí být test s vysokým stupněm validity a reliability. Nebo tento záznam použijeme při ústním zkoušení, kdy se zaměříme, podobně jako při retestování, na zjištění, zda žák prvním testem odhalené nedostatky již odstranil, příp. jaký je stupeň zapomínání apod. Navíc můžeme zjistit, zda dovede svá řešení dodatečně racionálně zdůvodnit, obhájit, doložit. Do druhého řádku Záznamu II si pak zaznamenáváme tyto nové výsledky u jednotlivých položek a srovnáváme. Osvědčilo se.

Do opravy testů mohou být v některých případech zapojeni i samotní žáci. Lze postupovat např. takto:

Propisky s modrou či černou náplní, kterými až dosud řešili úkoly testu, prokazatelně uschovají. Vyučující jim rozdá červené propisky. Dovolí, aby si otevřeli učebnice, srovnávali řešení obsahově a významem s textem (nejde o doslovnou citaci), ptali se učitele na správnost řešení, hovořili mezi sebou apod. U chybných či chybějících řešení dopisují červeně správnosti. Podle učitelem zveřejněné tabulky si pak vyvodí hodnocení svého testu. Učitel pak testy sám znovu dodatečně projde a uvede své vlastní (shodné s žákovským?) hodnocení. To se moc osvědčilo. Má to svůj velký v ý c h o v n ý význam. Žáci si při tom nejen opakují učivo, nacházejí chybná a správná řešení, ale mnozí také prožívají bezprostřední radost z dobře vyřešených úloh (i když to ani někdy nedávají najevo), lépe si uvědomují své vlastní konkrétní klady i nedostatky ve vědomostech a tím se zpravidla u mnohých zvyšuje i jejich zájem na dosahování dobrých výsledků. Tyto prožitky nepodceňujeme! Objevování vlastních chyb také vede u mnohých žáků k větší sebekritičnosti a posílení odhodlání chybu neopakovat. Opomenout nemůžeme ani již vzpomentý účinek m o r á l n í, spočívající v projevení důvěry, že nás při opravě vlastního testu nepodvedou (i když se to může u jednotlivců někdy stát). Při opravě testu samotnými žáky však nedoporučujeme používat šablony, protože by šlo jen o mechanický výkon bez uvedeného výchovného a vzdělávacího efektu.

Někdy vystačíme i s tzv. vizuální opravou bezprostředně po skončení testování, ještě v téže hodině. Ta by snad ani nikdy neměla chybět! Vždy bychom si na ni měli předem v přípravě vyčlenit (odhadnout) čas. Žák by měl vždy na konci zkoušky třeba jen přibližně, ne-li zcela přesně vědět, jak dopadl, jakých chyb se dopustil, co je naopak správné. I jak byla hodnocen!

Každá oprava by tedy měla mít, jak již bylo zdůrazněno, podobu opakování a procvičování učiva, což se někdy podceňuje. Nepřinést do třídy žákům opravené záznamové archy, neprovést s kvantitativní i kvalitativní analýzu výsledků, oznámit jim jen výslednou klasifikaci, je pedagogicky chybné! Ale stále se to stává.

Jistě znají učitelé Vaší školy i jiné osvědčené způsoby opravy testů. Vyzkoušejte, co bude pro Vás a Vaše žáky pedagogicky i výchovně účinnější.

Klasifikační funkce testů (ukázka z dříve uvedené publikace)

Zkoušení a klasifikace jsou velmi náročné a složité pedagogicko-psychologické procesy. Přestože kritika tradičních způsobů zkoušení byla v minulosti jednou z příčin vzniku didaktických testů, nelze v žádném případě jejich zavedení do praxe považovat za vyřešení komplikovaných a mnohdy i sporných otázek zkoušení a klasifikace.

I v odborné literatuře se často setkáváme s dosti rozdílnými názory na to, jak a zda vůbec přeměňovat výsledek testu v číselnou známku. Proto i následující stať má pochopitelně diskusní charakter.

Známku můžeme stanovit buď podle výpočtu percentilů (viz kap.9) nebo na základě velikosti procentuálního splnění úkolů testu (viz záznamy o testování), a to podle stupnice, kterou si pro tento účel vybereme. Podle vlastních zkušeností doporučuji použít jedné z následujících stupnic :

1.varianta (Stanislav Vrána)	Známka
90 - 100% (střední hodnota) 94 - 97%)	1
75 - 89% - „ - 80 - 84%)	2
60 - 74% - „ - 65 - 69%)	3
50 - 59% - „ - 53 - 56%).....	4
0 - 49%	5

2. varianta (Jaromír Hališka)	
88 – 100 % (střední hodnota) 92 – 96 %)1	
73 – 87%	78 – 82% 2
54 – 72%	60 – 66%3
41 – 53%	45 – 49%4
0 – 40%	5

3.varianta (J. Šatánek)	
81 - 100% (střední hodnota) 87 - 94%)1	
61 - 80% - „ - 67 - 74 %)2	
41 - 60% - „ - 47 - 54%)3	
21 - 40% - „ - 27 - 34%)4	
0 - 20% 5	

A proč zavedení tzv. střední hodnoty?

Nemá to být zastřené používání často kritizované, ale do určité míry pochopitelné praxe některých učitelů citlivěji rozlišovat klasifikaci vědomostí a dovedností jednotlivých žáků přidáváním symbolů + a – ke známám.

U testů, jak lze vyčíst z výše uvedených tabulek, má každá známka své rozpětí (od – do %). Takže např. známku 1 dostane žák, který vyřešil úkoly v testech obsažených na 100%, ale i žák, který je řešil třeba jen na 81% (podle 3.varianty).

Je proto dobré, a mnozí učitelé to již v praxi realizují, při rozhodování o finální známce na konci klasifikačního období, zejména jde-li o známku „nerozhodnou“ (např. 2 až 3), přihlídnout k tomu, zda hodnocení žáka v testech známkou 3 se blížilo více ke stupni 2 nebo ke stupni 4. Jde tedy i v tomto případě o zvýšení citlivosti při rozhodování o konečné známce.

Ještě k problematice používání testů jako součásti kontroly práce učitele.

Použití testů v kontrolní činnosti je jedním z hlavních důvodů, pro které není ze strany některých učitelů testování příliš pozitivně přijímáno. Proto považuji za vhodné připojit svůj názor: dělat závěry o efektivitě učitelovy práce pouze na základě výsledků testování je nepřesné. Vždyť testem ověřujeme zpravidla jen míru zvládnutí učiva žáky a nelze jím zcela objektivně postihnout např. úsilí, které musí učitel v té které třídě vynaložit k dosažení určitých výsledků, efektivitu jeho výchovného působení apod. Někdy relativně horší výsledky v obtížných podmínkách práce školy či třídy mohou být ve srovnání se školou, třídou s lepšími podmínkami naopak výsledkem podstatně většího pracovního úsilí učitele, a je nutno takovouto práci ocenit.

Přesto lze výsledků testů výhodně použít pro pedagogickou evaluaci, pro srovnávání jednotlivých tříd nebo škol a na základě analýzy domlouvat konkrétní opatření k odstraňování zjištěných nedostatků. Jde tedy v podstatě opět o využití testů průběžně během školního roku zejména pro diagnostické účely.

V této souvislosti bych chtěl ještě jednou upozornit na již zmíněné úskalí testování – tj. vyzrazení obsahu testu. Jak toto řešit? Zkušenost nám říká, že oznámíme-li dopředu žákům, které téma nebo témata budou testována a kdy bude test zadán, vyvolá to zpravidla u mnohých (většiny?) žáků větší aktivitu v přípravě, což se pozitivně projeví na výsledcích. Dojde-li však k prozrazení řešení (to se týká zejména testů, které obsahují pouze typ položek výběru jedné správné z nabídnutých více řešení, značených zpravidla A, B, C atd., kdy se respondenti dovědí, že v úkolu č.1 je správné řešení B, v úkolu č.2 řešení C atd.), pak je to špatné a výsledky jsou téměř k ničemu. I z těchto důvodů doporučuji již dříve vzpomínanou pestrost položek testu a jejich občasnou obsahovou i formální obměnu.

Na závěr ještě jednou připomeňme! Didaktickými testy se nedají zjišťovat všechny aspekty vzdělávání žáků a náročné práce učitele. Také ne každá učební látka je vhodná k testování - ne každé učivo a každou dovednost lze testovat. Varuji proto znovu před „testománií“.

Avšak rozumné užívání testů může pro učitele znamenat důležitou a potřebnou součást jeho pedagogické činnosti. Také návyk žáků na takovouto zkuškovou situaci může být pro ně v jejich dalším životě užitečný.

Použitá a k dalšímu studiu doporučená literatura

1. Čondl, K.: Testy v praxi školní, SN, Praha 1933
2. Hališka, J.: K některým problémům užití didaktických testů v pedagogické diagnostice, ÚDV SZP, Brno 1973

3. Hališka, J., Smékal, V.: Příručka k tematickým didaktickým testům somatologie, Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava 1986
4. Hališka, J.: Jak testy sestavit a pracovat s nimi, SSS, Brno 1999
5. Hnilíčková, J., Josífko, M., Tuček, A.: Didaktické testy a jejich statistické zpracování, SPN, Praha 1972
6. Hrabal, V., Lustigová, Z., Valentová, L.: Testy a testování ve škole, Středisko vědeckých informací PF UK, Praha 1994
6. Kohoutek, R.: Didaktické testy, Akademické nakladatelství CERN, Brno 1996
7. Michalička, M.: Pedagogické testy a problémy jejich použití v pedagogické praxi, Pedagogika XIX, 1.
8. Mužic, V.: Testy vědomostí, SPN, Praha 1971
9. Příhoda, V.: Teorie školského měření, Praha 1930
10. Příhoda, V.: Praxe školského měření, Praha 1936

Záznamy o testování – viz přílohy

* * * * *

A nyní, když jsem se již seznámil s mnoha důležitými informacemi a poznatky, týkajícími se realizace procesu školní edukace, je zapotřebí, abychom si uvedli některé názory a zkušenosti, jak se na takovou odpovědnou práci připravit. Proto poslední kapitolou tohoto pojednání je téma

13. Příprava učitele na výuku (syllabus přednášky)

Této problematice věnuji zvláštní, snad až příliš rozsáhlou pozornost. Záměrně. Pokládám ji z hlediska dosahování efektivních výsledků školní edukace za významnou. Příprava – to je náročná činnost nejen pro čas, který je jí nutno mnohdy věnovat. Její provádění a následná realizace mohou často až rozhodujícím způsobem ovlivnit úroveň a kvalitu vědomostí a dovedností žáků. K těmto názorům mne vedou mj. moje osobní zkušenosti z návštěv vyučovacích hodin v různých typech škol, u mnoha vyučujících. Zjistil jsem, že často je jejich příprava zaměřena hlavně na obsah – **co** budou učit, ne vždy však promýšlejí **jak** budou vyučovat a **proč** zrovna to a zrovna tak. Chybí mnohdy promýšlení jak vytvářet podle potřeby podmínky pro vznik a vývoj žádoucích pedagogicko-psychologických jevů jako je např. kvalita vnímání, výcvik paměti, rozvoj tolik potřebných myšlenkových procesů, dále např. jak by měla vypadat účinná motivace, tvorba správných představ, pojmů, rozvoj kritického myšlení, chápání souvislostí a vztahů (výuka pro obě hemisféry), kvalita porozumění učivu apod., ne vždy jsou správně stanovovány a formulovány cíle (zejména kognitivní a afektivní) a způsob ověřování míry jejich dosažení. Proto jsem i pro Vás – milé budoucí kolegyně a páni budoucí kolegové, sestavil toto další pojednání.

I. Úvodem – k zamyšlení:

„Kdo neumí žákům vědecké poznatky vysvětlit, je buď neschopný anebo podvodník“.

A. Einstein

„Kdo něco opravdu chce, hledá způsob, a ten kdo nechce, hledá důvod“.

James Joyce

„Plánování hodiny není věda, ale umění“

G. Petty

Úkol stálý pro všechny účastníky vzdělávacího procesu:

Učitel/učitelka : učit se - jak vyučovat

Žák/žákyně : učit se - jak se učit

" Jen průměrní mají stále pocit, že odvádějí dokonalý výkon".

Jean Giraudoux

„Jedině ti, kteří jsou nespokojeni se stavem věci, jsou schopni udělat něco pro jeho nápravu“

James Joyce

Chci znovu úvodem k této problematice připomenout studujícím učitelství:

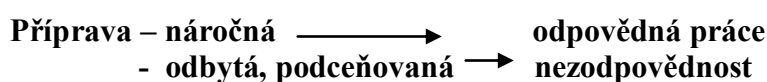
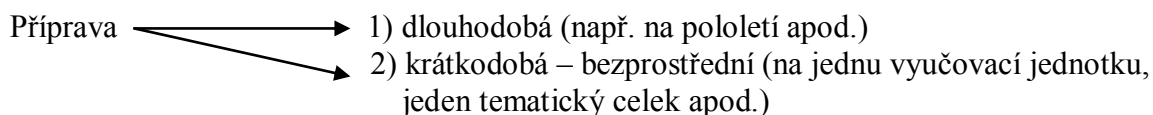
Vyučovací jednotka nezačíná pro vyučující, jak dobře známo, stanoveným časem v rozvrhu hodin a příp. zvoněním, ale promyšlenou, často časově náročnou přípravou na někdy i složitý, náročný, mnohdy i problémový edukační proces.

Stále se ještě vyskytují případy, kdy je tato příprava mnohými učiteli podceňována, či dokonce opomíjena s tvrzením, že dobrý, zkušený učitel vždy dobře ví, co a jak má dělat.

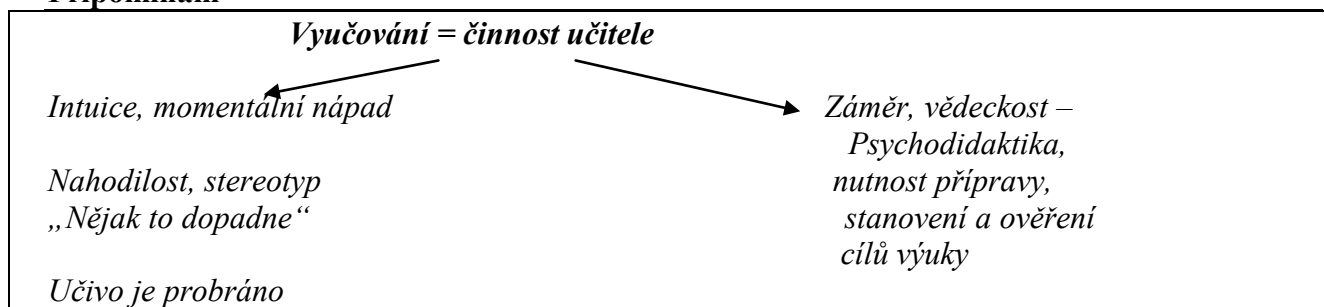
Zkušenosti z mnoha škol však ne vždy toto tvrzení dokládají. Vyučovat se dá dobře, ale i méně dobře, aniž se to třeba hned pozná.

Nutnou podmínkou úspěšnosti a východiskem efektivní práce učitele je, vedle teoretických znalostí, jež nikdy nepodceňujeme, protože úspěch praxe je vždy závislý na dobré znalosti dobré teorie, v přípravě na výuku racionálně provedená **didaktická analýza učiva** (viz dále).

Existuje mnoho různých způsobů přípravy učitelů na vyučovací jednotku. Několik možností uvádím v další části tohoto materiálu. Chci Vás tímto seznámit s některými názory a hlavně zkušenostmi, jež jsem získal ve své dlouholeté pedagogické praxi, studiem odborné literatury, a které by Vám mohly pomoci v přípravě na výuku ve Vaší nastávající pedagogické a možná i pozdější již profesionální praxi. Jak s nimi naložíte, to zvažte a rozhodněte sami.



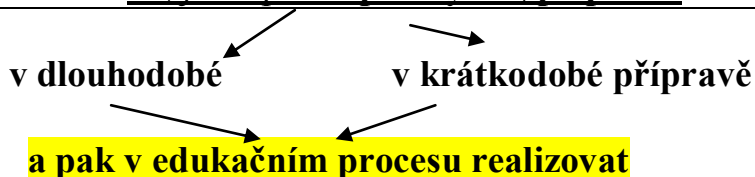
Připomínám



Rozdílný vztah učitelů k přípravě může se projevit následovně:

- 1) Učitel odzkouší, pak dotaz „Kde jsme minule přestali?“ a pokračuje ve výkladu
- 2) Předem promýšlí téma, stanoví si (nikoliv cíl): úkol – učivo probrat.
- 3) **V přípravě řeší výchozí otázku/problém –**

co, jak a proč - promýšlet, připravit



Názory na dlouhodobou přípravu uvádím pro naši (studijní) potřebu jen informativně, ale nechci je vynechat, protože i ony mohou ovlivňovat každodenní práci učitele.

Tedy např. ad 1) Před zahájením školního roku

- studium kurikulárních dokumentů, příprava a realizace úkolů ŠVP, „můj“ předmět, předměty příbuzné
- důkladné seznámení s používanými učebnicemi
- zpracování časově tematického plánu učiva
- ověřování funkčnosti stávajících didaktických pomůcek, požadavky na pořizování nových
- studium obsahu učiva předcházejícího ročníku a učiva navazujícího na stávající ročník
- informace a poznatky o obsahu příbuzných předmětů, tzv. průřezová témata
- sestavení kalendáře úkolů aj.

Dále, a to i v průběhu školního roku:

- tvorba a realizace projektů
- zadávání individuálních a skupinových úkolů žákům
- vyhledávání a opatřování doplňující odborné literatury
- vyhledávání a zpracovávání žádoucích programů, informací a dat (PC – internet, pořady televize, vědecko populární literatura, návštěva knihovny apod.)
- zakládání pokusů s živým materiálem
- výzkumná činnost, průzkumy, ankety apod.
- plánování exkurzí a jiných mimoškolních i mimovyučovacích aktivit (besedy, panelové diskuze, kulturní akce aj.)
- dlouhodobá pozorování
- konstrukce didaktických testů aj. prostředků a forem získávání zpětnovazebních informací o výsledcích práce učitele i žáků
- příprava a realizace různých soutěží
- studium odborné literatury, účast v kurzech dalšího vzdělávání
- aj. podle tradic, potřeb a profilace školy.

* * * * *

Této další části věnujte, prosím, zvýšenou pozornost. Může Vám pomoci v přípravě nejen na Vaše příští vystoupení v praxi na klinické škole, ale možná jednou v budoucnu i ve Vašem povolání – učitele střední školy.

Ad 2) Příprava na vyučovací jednotku (plán vyučovací hodiny) – úvodní připomínky

I. Obsah, rozsah a forma přípravy závisí:

- na cílech vyučovací hodiny (viz dále)
- na typu vyučovací hodiny a místu výuky (prostředí)
- na charakteru předmětu (skupiny předmětů)
- na charakteru a rozsahu tématu
- na míře splnění vytčených cílů v předcházející výuce (vím to ?)
- na osobních znalostech (teoretickém vzdělání) učitele
- na osobních zkušenostech (pozor na stereotypy v jednání, ale i myšlení)
- na věku žáků, "charakteru" třídy (třídním klimatu) a počtu žáků ve třídě (ve skupině),
- na možnostech používat potřebnou didaktickou techniku (učební pomůcky)
- na časovém zařazení výuky v rozvrhu hodin
- na podmínkách, zájmu, chuti, na osobních vlastnostech učitele.

Základem činnosti učitele je důležitý psychický proces **ROZHODOVÁNÍ** -

V některých případech je žádoucí, aby se na uvažovaných rozhodnutích podíleli i samotní žáci, což ve svých důsledcích mívá silný motivační a aktivační účinek (termín prověrky, ústní či písemná zkouška, výběr činností apod.).

Příprava není dogma !
Mistrná improvizace v hodině je někdy žádoucí a účinná
či dokonce nutná!!

Příprava může mít zpravidla dvě podoby:

1. Po promýšlení (viz dále II.) „záznam“ ve vědomí a podvědomí (to vždy)
2. Písemný záznam (někdy nutnost, zvláště u začínajících učitelů) – mívá různé podoby, obsah, rozsah apod. - „pestrost“. Někdy i jako „součást“ učebnice.

Způsob přípravy by si měl učitel vždy vyzkoušet. **Dělá ji pro sebe!** Rozhodujícím kritériem kvality přípravy je – jak jemu pomáhá dosahovat stanovených cílů v práci s žáky!

Důležitou součástí přípravy na výuku bývá (podle potřeby) i praktická příprava didaktické techniky a jiných učebních pomůcek, ověření „pokusů“ apod.

Zvláště zvýšená náročnost na tuto přípravu je zejména v přírodovědných předmětech!

Složitost a mnohdy i obtížnost přípravy spočívá také i v tom, že vedle stereotypně se opakujících údajů (např. pořadové číslo hodiny, typ hodiny, přibližné rozvržení učiva, hrubá struktura obsahu učiva, apod.) by měl vyučující si uvědomovat určité specifické podmínky, charakterizující tu kterou třídu, jako např. např. klima třídy, vztahy žáků třídy k předmětu i k němu samému (což může být v různých třídách různé), způsoby komunikace, odlišná aktivita žáků, jejich zájem o předmět, převaha chlapců či dívek(?), atd. - viz kap. IV. tohoto pojednání – **Závěrem**.

V každé třídě se tedy můžeme setkat s jiným průběhem vyučovací hodiny. Můžeme se také setkat s neočekávanými situacemi, které jsme v přípravě nemohli předvídat a na ně se připravit. I to dokazuje složitost a náročnost učitelské práce. I když tedy můžeme konstatovat, že žádná příprava nemůže být tak dokonalá, aby přesně odhadla průběh vyučovací hodiny, v žádném případě ji nesmíme podcenit.

II. Začátek přípravy

Na základě uvedených zjištění a poznatků, jež jsem dříve uvedl, je žádoucí provést didaktickou analýzu učiva :

to znamená **promyslet, stanovit a rozhodnout** pro realizaci ve vyučovací jednotce následující (viz dále 1 až 3):

1. Stanovení cíle (cílů), tj. očekávaný výsledek

Cíle: kognitivní (vzdělávací, rozvoj poznávacích procesů),
afektivní (postojové, výchovné),
psychomotorické (výcvikové, nervosvalová koordinace)

Dříve a dodnes někde je cíl chápán jako úkol, který má učitel splnit

např. - co se mají žáci naučit, („Naučit žáky řešení rovnic o dvou neznámých“)
- o čem se chce učitel přesvědčit, co prověřit, zjistit, atd.

Nyní – viz výše cíle = **očekávaný konečný, plánovaný výsledek**,
tj. např. odpověď na otázku:

Co, v jakém rozsahu, v jaké kvalitě mají žáci umět (vědomost, dovednost)?

Odpověď = cíl, např.:

Žáci dokáží, umí: vypočítat, prokázat, vybrat, rozhodnout, analyzovat atd.

– viz např. Bloomova taxonomie cílů str.15

2. Které téma/učivo bude k tomu použito, využití poznatků příbuzných předmětů,
(učebnice či jiný zdroj informací), příp. zařazení nových vědeckých poznatků do obsahu učiva

3. Které pojmy, principy, dovednosti (kompetence) a znalosti

si mají žáci/studenti osvojit (vzít také v úvahu, co vše již žáci z předcházejícího studia o připravované tematice vědí nebo by měli vědět - prekoncepty).

A dále posoudit

- rozsah (množství), závažnost, srozumitelnost, náročnost, zajímavost,
- potřebnost, smysluplnost, účelnost a použitelnost nového učiva
- také souvislosti jak s předcházejícím učivem, tak i s obsahem jiných předmětů,
- možnosti výchovného využití,

a vědomosti a dovednosti roztřídit na:

Ns nadstandard	S standard	I informativní	N,P názory,
--------------------------	----------------------	--------------------------	-----------------------

Položit si i otázky – např.:

- Co asi bude z hlediska obsahu dělat žákům největší problémy? Co z učiva bude pro ně nejobtížnější?
- Jak budu žáky aktivizovat? Jak budu vyvolávat a udržovat jejich zájem? Způsob motivace
- Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům? Jak zajistím diferencovanou činnost pro pomalejší a rychlejší žáky?
- Jaké učební úlohy a jaké činnosti musím připravit k procvičování a upevňování učiva?
- Kolik času mohu věnovat jednotlivým fázím vyučovací jednotky? Mám uložit domácí úkoly? Jak náročné? Stejně, diferencované, dobrovolné?
- Jak zjistím úroveň porozumění učivu?

aj. podle charakteru předmětu a závažnosti probíraného učiva, klimatu té které třídy, stanovených cílů atd. – viz kap. IV. Závěrem.

Dle toho pak zvážit a rozhodnout:

- jaké výukové metody, organizační formy a principy zvolit,
- jak zabezpečit výuku didaktickou technikou,
- jak rozvrhnout činnost svou i žáků časově apod.

A nezapomeňme - promyslet a stanovit:

Jak ověřím míru splnění vytčeného cíle (cílů)?

Výběr činností (podle potřeby - přezkoušení, nácvik)

a) **pro žáky:** způsob práce = aktivity, vedoucí:

- k rozvoji dovedností intelektových, senzomotorických, sociálních
- k žádoucí diferenciaci činností, úkolů
- k míře a druhu samostatné práce a práce tvůrčí
- k práci individuální, týmové, hromadné
- k tvorbě a rozvoji klíčových kompetencí

Co pro to má dělat

b) **učitel** : metody a organizační formy práce (druh, zařazení, způsob použití), např.:

- dialog, diskuse, vysvětlování, demonstrace
- práce s PC, učebnicí, mapou, videonahrávkou aj.
- individuální vedení (míra, způsob, obsah, zařazení ve struktuře vyučovací hodiny)
- kooperativní učení (učení ve dvojicích, ve skupině, druh skupin, velikost, obsah činnosti, způsob práce, prezentace výsledků)
- společné úkoly (doba, obsah, způsob realizace)
- způsoby získávání zpětnovazebních informací, jak ověřit, zda bylo dosaženo stanovených cílů
- promýšlení vhodných činností pro nadané žáky apod.

Příprava didaktické techniky aj. pomůcek (podle potřeb a specifit pracoviště – druhu a typu školy), **příprava a příp. ověření pokusů**

- pomocné materiály (nahrávky, časopisy aj.)

Doporučuji -

zároveň s takto prováděnou didaktickou analýzou učiva si pořizovat písemný záznam.

Dále uvádím několik takových příkladů – vyberte a ověřte si ten, který Vám bude nejlépe vyhovovat, či vytvořte na základě znalostí konkrétních podmínek svůj – vlastní, Vám vyhovující.

III. Možná schémata písemných příprav (1. až 5.)

1. Tradiční hodina --- např.

Předmět: _____ Třída: _____ Hodina: _____ Datum: _____

Cíle: _____

Téma(ta): _____

Čas: Postup:

(v min.)

5 Zahájení – pozdrav, představení se (při prvním setkání s žáky)

Administrativní práce (TK, omluvy apod.)

Sdělení výukového cíle (cílů), struktury jednotky, pracovního postupu,
příp. cíle afektivního, psychomotorického

10 Individuální zkoušení:

jména, obsah, způsob; náhradníci. } nemusí být v každé hodině

Kontrola d.ú. – písemného, ústního

Opakování učiva z minulé hodiny, návaznost na předcházející učivo

} možnost prolínání

15 **Motivace** k novému učivu (téma, učivo – obsah, proč se tomu budou učit, jak budou
pracovat apod.), připomenutí cíle(ů)

Expozice nového učiva – různé metody a formy práce učitele a studentů – viz Příprava

10 **Fixace** učiva – upevňování, opakování, procvičování

(úkoly, pís. práce, otázky apod.)

Aplikace – užití poznatků, nové úkoly (ve škole, za d.ú.)

} možnosti

} prolínání

5 **Ověření dosaženého cíle** (test, kontrolní otázky, ústně, písemně)

Zhodnocení práce, příprava příští výuky, zakončení hodiny

Pomůcky: _____

Poznámky např.: - dohodnout s vyučujícím CHE, (BIO, DEJ).....

- připravit kartičky....., rozmnožit.....

- připravit úkoly navíc nebo úkoly náročnější na práci pro rychlé (bystré)
žáky apod.

2. Jiný možný příklad plánování hodiny

Předmět: _____ Třída: _____ Hodina: _____ Datum: _____

Téma(ta): _____

Cíl(e):

Viz

Taxonomie kognitivních cílů (B.S.Bloom a kol.) - str. 15

Stylizace cílů – např.: Žáci (na konci hodiny, tematického celku apod.) rozpoznají, vyjmenují, dokáží, umí, vyřeší, prozkoumají apod.

Další část je možno rozepsat buď pro celou hodinu nebo vždy zvlášť pro její jednotlivé části (pro opakování, hlavní část, procvičování či jinak zvolenou strukturu hodiny). Tento způsob je sice časově náročnější, ale ve vyučovací hodině lépe uplatnitelný.

Příklady některých částí hodiny z vyučovacích předmětů BIO, ZEM, MAT:

Obsah	Činnost učitele	Činnost žáků	Přibližný čas
Stavba buňky	Promítnu fólii,	Pořizují si záznam	10 min.

	komentář		
Nerostné bohatství ČR	Nadiktují otázky, úkoly 1)..... 2).....	Vyhledávají v učebnici řešení, odpovědi, hl. myšlenky ap.	12 min.
Řešení rovnic	Rozdám úkoly na kartičkách	Řeší úkoly ve dvojicích	15 min.

Možná kombinace příprav ad 1 a ad 2 apod.

Dále doporučuji promyslet a podle potřeby do přípravy začlenit např.:

- způsob kontroly průběhu i výsledků práce jednotlivců, skupin, hromadné práce
- zhodnocení hodiny, jednotlivců, skupin, vytčeného cíle
- závěry, příprava další činnosti, zadání d.ú., atd.

3. Modifikace výše uvedeného způsobu (podle www.rvp.sz.sekce/53)

Název hodiny: Skandinávie

Tematický celek: Regionální geografie Evropy

Třída: II. D

Časový rozsah: 3 VH

Datum: 5. 2. 2011

Obecný cíl hodiny: Žák si uvědomí specifika Skandinávie v rámci Evropy

Specifické cíle:

- **Žák dovede vlastními slovy vysvětlit dopady Severoatlantského proudu na podnebí ve Skandinávii**
- **Žák dovede na základě obecných znalostí o litosféře vysvětlit vlastními slovy pojem štít, na mapě lokalizovat Baltský štít a místa těžby nerostných surovin na něm**
- **S použitím náčrtku v učebnici žák dovede vysvětlit vznik ledovcového reliéfu (pojmy trog, moréna, fjord, kar)**
- **Žák dovede lokalizovat hlavní střediska osídlení, služeb a průmyslu a hlavní dopravní tahy (*) a dovede diskutovat lokalizační faktory těchto prvků krajiny**
- **Žák dovede rámcově vymežit jádrovou a periferní oblast Skandinávie a dovede posoudit jejich uplatnění v evropské ekonomice**
- **Žák dovede na základě novinového článku diskutovat o problémech života v odlehlých polárních oblastech**

Potřebné pomůcky, zdroje informací:

Návaznost na starší látku:

Litosféra – glaciální reliéf (ledovec, trog, kar, moréna, ledovcové jezero, fjord)

Atmosféra – klimatogeografičtí činitelé, subpolární a mírné podnebí

Činnost učitele

Rozdání klimadiagramu z oblasti Labradoru a ze severu Norska; zadání úlohy: porovnat klimadiagramy a vyvodit důvody rozdílů

Učební činnosti/úkoly žáků, přibližně čas

žáci porovnají a spolu s učitelem diskutují konkrétní dopady Severoatlantského proudu na podnebí Skandinávie

	Čas: 10 min.
Úloha: nejděte v mapě hlavní zdroje surovin	žáci diktují z mapy učiteli lokality těžby surovin
Shrnující výklad na téma přírodní podmínky Skandinávie s využitím zopakovaných pojmů	žáci si během výkladu pořizují v bodech zápis do levé poloviny stránky v sešitě
úkol: proved'te do sešitu náčrt Skandinávie s vyznačením hlavních center osídlení, průmyslu a služeb, hlavními oblastmi zemědělství lesnictví a CR a s hlavními dopravními tahy; ve dvojicích porovnejte své nákresy lokalizace hlavních prvků na nástěnné mapě, vyvěšení seznamu základních místopisných pojmů	žáci samostatně plní úkol

4. Možný (stálý?) formulář přípravy na výuku

Předmět:	Téma:	Říká:
Tematický celek:	Číslo vyuč.hodiny:	Typ hodiny: např. smíšený
Díl(e) kognitivní:	Datum:	
Afektivní:		
Psychomotorické:		
Konkrétní učivo :		
Nejdůležitější pojmy:		
Výstupní znalosti:		
Poznámky:		

Fáze a stručný obsah uvažovaného vyučování

Cíle- seznámení		Čas
Výstupní motivace		

stimulace):			
Zkoušení: ména, obsah, způsob			
EXPOZICÍ nových označení (obsah, způsob)	Činnost učitele:	Činnost žáků:	:
FIXACE nového učiva			
PROCVIČENÍ, opakování			
PRAKTICKÉ aplikace			
Výsledek-ověření cíle, hodnocení, závěry			

Modifikovaně podle SVATOŠ, T. Malá didaktika. H. Králové : Gaudeamus, 2006
Lze upravit podle vlastních zkušeností a potřeby.

5. Jiný (Váš vlastní, získaný na základě zkušeností, studia apod.) a osvědčený způsob přípravy

(podle vytčeného cíle (cílů), zvoleného typu hodiny, aktuální potřeby , možností na pracovišti, místa výuky ap.)

Ukázky jiných příprav – www.rvp.cz/sekce/53

Shrnutí některých obecných zásad přípravy **pro začínajícího učitele** (podle www.infogram.cz)

Příprava:

- měla by být písemná (nemusí, pokud se nejedná o příkaz ředitele)

- měla by obsahovat časový harmonogram, uváděný formou konkrétního času. Tedy nikoli-2 minuty, ale např. 8.35 - 8.37, a to z důvodu možnosti průběžné kontroly času během hodiny. Časové údaje by si měl začínající učitel viditelně uvádět.
- měla by být konkretizována na třídu (klíma třídy, prospěch, atd.)
- měla by zahrnovat alespoň základní otázky ke zkoušení a jména žáků, které chce učitel zkoušet (popř. „náhradníky“)
- použití pomůcek, v přírodních vědách také pokusů (předem vyzkoušených!)
- obsah výkladu by měl být uveden v bodech a přehledně (popř. barevně). V podstatě by měl obsahovat minimálně to, co bude učitel psát během výkladu na tabuli.
- měla by obsahovat shrnutí učiva - základní otázky a formy shrnutí učiva
- případné zadání domácího úkolu

Příprava zkušného učitele

- může být myšlenková, ale konkretizovaná na třídu (klíma třídy, prospěch, apod.)
- měla by obsahovat „kostru“ zkoušení žáků
- použití pomůcek, v přírodovědných předmětech také pokusů (vyzkoušených!)
- obsah - zaměřen na odpovědi typických otázek žáků
- globální shrnutí učiva

Doporučuji vzít dále v úvahu tato tři hlediska:

- (a) žáci se nejvíce naučí vlastní činností, popř. vzájemným vysvětlováním si látky;
 (b) činnosti je třeba střídát, neboť schopnost žáků udržet pozornost při jedné činnosti je limitována cca 7-15 minutami.
 (c) každá zvolená učební činnost by měla vycházet ze stanovených cílů.

IV. Závěrem

Tímto studijním materiálem jsem chtěl poukázat na to, jaký je význam přípravy učitele na výuku a že nejde o snadnou práci. Ne vždy je vyučujícími takto chápána. Stále se setkáváme v praxi s názory, které tuto činnost podceňují. Někteří učitelé odcházejí do třídy s myšlenkou „Však to nějak dopadne, já to zvládnu“. Tento výrok jsem si pro Vás opravdu nevymyslel, přesvědčil jsem se o tom v praxi. A ono to opravdu vždy nějak dopadlo. Ale jak?

Tím vůbec nechci zpochybnit opravdové umění těch učitelů, kteří dovedou zodpovědně, mistrně vyučovat. Jejich žáci to zpravidla ocení až později. Ale nezapomeňme, prosím, na to, že

„Špatné překonávat dobrým - to není tak těžké, ale těžko je překonávat dobré lepším“

T.G.Masaryk

O to bychom se měli vždy snažit a uvidíte v praxi, že to není vždy snadné.

Proto ještě na závěr našeho pojednání některá shrnutí, připomínky a rady, nad kterými by se učitel při přípravě na vyučování měl podle potřeby zamýšlet. Je toho hodně. Zvažujte, vybírejte, ověřujte v praxi.

Jde o to, zvážit potřebnost a promyslet

- jak zajistit přímo ve výuce prolínání vzdělávání a výchovy
- jak zajistit, aby se žáci aktivně podíleli na realizaci vzdělávacích a výchovných úkolů a získávali nové poznatky a dovednosti přiměřeným způsobem a tempem přímo ve vyučovací hodině ve stylu (vůči učiteli) "Pomoz mi, abych to dokázal (sám)"
- jak zajistit rozvoj přiměřené, žádoucí samostatné tvůrčí práce
- jak žáky pozitivně motivovat, probouzet a udržovat zájem o vzdělání v určité vědní disciplíně (cizím jazyce ap.)
- jak udržet pozornost žáků, použití přirozených stimulátorů (zejména v 2.polovině vyučovací hodiny)
- jak rozvíjet a zdokonalovat paměť žáků rozmanitou činností, cvičením, hrou ap.

- jak rozvíjet a zdokonalovat obsahovou i formální stránku řeči, slovního projevu
- co dělat pro vytváření a rozvoj intelektových dovedností žáků,
- jak rozvíjet a zdokonalovat myšlenkové procesy jako je analýza a syntéza, srovnávání, indukce a dedukce, abstrakce a konkretizace, generalizace aj.
- jak rozvíjet dovednost řešit problémy, které problémy nastolit
- jak zajistit, aby ty vědomosti a dovednosti, které žák může získávat vlastní činností jim v hotové podobě nepředával sám učitel
- jak zavádět, kde je to vhodné, heuristický způsob ve vzdělávání žáků, proces objevování (pro žáky) nových poznatků
- co dělat pro to (třeba i diferencovaně), aby žáci učivu rozuměli, jak si tuto skutečnost ověřit
- jak vést žáky k rozvoji dovedností nejen pamětně zvládnout, ale zejména chápat a umět používat odborné pojmy, definice, vztahy, zákony, principy
- co udělat pro to, aby se rychlí žáci nenučili a pomalí nerezignovali
- jak a kdy vhodně začlenit do výuky prvky kooperativního učení (tj. učení ve dvojicích, skupinách - týmovou práci)
- jak rozvíjet projektové vyučování, jeho účelné zařazení do vzdělávací činnosti
- jak a kdy začlenit vhodně do výuky některé prvky otevřeného vyučování jako je učení prostřednictvím her, projektů, experimentování a různých jiných aktivit, vedoucích ke spojování individuálního a sociálního učení, při nichž se mění tradiční prostředí třídy a její atmosféra
- co dělat pro dodržování duševního zdraví žáků i učitelů
- jak pracovat s žáky tak, aby probírané učivo bylo aktuální, v živém kontaktu se světem, aby nové vědomosti byly žákům blízké, podle možností i upotřebitelné
- jak zajistit hodnocení výsledků činnosti -- kdy hodnocení realizovat -- jakým způsobem
- jak zajistit realizaci zpětné vazby jak pro potřeby učitele, tak i pro žáky a jak předcházet případné fixaci chyb ve vědomí žáků
- jak vést žáky k rozvoji dovednosti hodnotit sebe sama, k tvorbě umění sebeposuzování
- jak správně využívat kladného hodnocení i kritiky nedostatků v práci žáků i učitelů
- jak, kde a kdy racionálně uplatnit potřebnou znalost obsahu příbuzných předmětů, možnost začleňování prvků integrované tematické výuky
- aj. viz např. Hospitační záznam - pedagogickopsychologické jevy

Podle potřeby promyslet a příp. do přípravy také začlenit:

- čas a úkoly pro samostatnou práci žáků (zejména pro žáky nadané, různě problémové, ale i jinak diferencované žáky)
- čas na předpokládané dotazy (ty iniciovat) - v průběhu hodiny, na závěr hodiny
- zadání d.ú. - i diferencovaně (tzv. extra úkol), příp. iniciovat dobrovolné úkoly
- čas na kontrolu práce, jejich výsledků, kvality dosahování cílů výuky
- příp. další problémy k řešení podle vlastních zkušeností a konkrétních poznatků z práce v té které třídě, skupině nebo z práce s jednotlivci.

Hodlá-li uskutečnit tradiční individuální zkoušení - pak doporučuji již v přípravě stanovit :

- kdo a jak bude zkoušen
- co bude obsahem zkoušky (jaké úkoly k řešení, forma a obsah základních otázek aj.)
- co budou dělat v této době ostatní žáci.

Dále je vhodné:

- Promýšlet více způsobů, jak vysvětlit žákům pro ně obtížnou látku, (neopakovat jednu a tutéž věc stále stejně – pokud to není žádoucí, nutné). Pozor na nežádoucí stereotypy!
- Připravit si větší množství různě sestavených a zpracovaných úkolů (na kartičkách, volných listech ap.), s různým stupněm obtížnosti, pro plánovanou či neočekávaně vzniklou individuální práci žáků (nebo pro práci ve dvojicích ap.). Na tvorbě takovýchto úkolů se mohou aktivně podílet samotní žáci, ať již ve škole či doma. Osvědčilo se.

Pro úspěch vlastní práce je také nutné **realizovat autoreflexi**, tzn.- ptát se na konci denního úvazku, příp.i po každé vyučovací hodině sám sebe:

- Cíl hodiny - byl správný? Byl splněn?
- Proč se mi hodina ne-podařila?
- Proč jsem měl v hodině ne-kázeň?
- Proč se žáci ne-zajímali o učivo?
- Proč mám v této třídě ne-dobré výsledky?
- Použil jsem vhodných metod a forem práce? Neměl bych postupovat jinak ?
- Hodnotil a klasifikoval jsem žáky objektivně a spravedlivě?
- Dělán svou práci odpovědně? Co moje svědomí? atd. atd.,

a toto vše zohlednit při přípravě, plánování a zejména pak při realizaci své další práce s žáky.

Prospěšné je zeptat se na některé tyto problémy také žáků (např. vhodným anonymním dotazníkem). Nebojme se toho!

Síla člověka spočívá mj. i v tom, že se umí zamyslet sám nad sebou, pokouší se analyzovat, co jak dělá a snaží se o nápravu chyb.

Jsem si také vědom, že mnoho z toho, co jsem zde uvedl už víte z předcházejícího studia, z vlastní zkušenosti a že mnoho i jiného se dovíte od svých budoucích kolegyň a kolegů – učitelů klinických škol a pak v praxi. Ale nezapomeňme, prosím, na tuto moudrost:

„Nestačí vědět, musíme také vědění užívat.“	J.W.Goethe
---	------------

Výroky = zkušenosti – k zamyšlení

Z ankety pro středoškoláky

- 1) Žák musí bezpečně poznat u učitele jeho osobní zájem o vědní obor, s kterým ho prostřednictvím školního předmětu seznamuje, zájem o výchovu svých žáků. Laxnost, dávání najevo, že prostě musí odučit stanovenou dobu, stanovený počet hodin a jinak nic, působí na žáky negativně a mnohdy depresivně.
- 2) Ten učitel, který vsadil jen na odbornost a vykládal o ní suše, si naše sympatie nikdy nezískal. Jiný se dovedl s vervou odborníka rozohnit nad problémem tak, že svým projevem strhl všechny. A nebylo to pouhé divadélko. Spojil své znalosti se schopností zajímavě a poutavě je předat nám studentům“
- 3) Jednou z podmínek aktivity žáka, jeho úspěchu je vztah učitel - žák. Ne autorita založená na strachu, ale na vzájemné úctě, osobních vlastnostech, umění jednat s mladými lidmi.
- 4) Žáci zlobí a vyrušují, pokud je nedokážeme plně zaměstnat. Na kázeň a vzájemné porozumění mají značný vliv i úkoly, které učitel zadává. Nepřiměřeně těžké úkoly, cvičení apod. žáky od práce odrážejí. Ztrácí se zájem, žák se stává nepozorným.
- 5) Stejnou reakci může naopak vyvolat nevyužívání intelektuálních kapacit žáků (vzpomeňme ono známé Komenského: Nezaměstnáme-li ducha bystrého věcmi užitečnými, zaměstná se sám, věcmi neužitečnými až škodlivými).
- 6) Učitel by si měl vždycky zachovat nadhled, nedát se vyvést z míry. Někdy to není jednoduché. Avšak jen rozvaha bez emocí mu dovolí správně posoudit situaci a volit adekvátní výroky a prostředky, aniž by musel později litovat svých rozhodnutí či slov. Žáci zkoušejí každého učitele, odhadují, až kam mohou. Kantor se nesmí dát zahnat do kouta, protože ztracená autorita se těžko napravuje. Od benevolence není možné náhle přejít k sankcím, nasadit nepřístupnou masku. V tom chybují zejména začínající učitelé.
- 7) "Vadou moderních škol, jmenovitě středních, jest, že se v nich rozumové síly pěstují příliš jednostranně. Cit a vůle se pěstují méně a zanedbávají se....Zanedbávání vývoje vůle u našeho žactva znamená, že se vychovávání ve škole daleko staví za poučování. Tato jednostrannost

- se stává ještě větší, že se rozumové síly pěstují ne všechny a ne stejnoměrně; více paměť než vlastní myšlení. Probuzuje se v žactvu více učenost než vlastní vědecký duch... (T.G.Masaryk)
- 8) "Ostatně nenávidím všechno, co mne jen poučuje, nerozmnožujíc mou činnost a bezprostředně mne neoživujíc" (J.W.Goethe).
- 9) "Nejcennější a nejtrvanlivější jsou poznatky, které žák získal vlastním úsilím a vlastní prací" (St.Vrána)

Odkud může pocházet toto nejhorší plýtvání času i práce leč z chybné metody?
 Neboť neučí-li se kdo, čím je to vina než učitele, který buď neumí nebo nedbá učinit žáka učenlivým.

"Vše, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací"

"V tom chybují učitelé, kteří chtějí provést vzdělání mládeže jim svěřené hojným diktováním a učením nazpaměť bez bedlivého vysvětlení. Rovněž ti, kteří vysvětlovat chtějí, ale nevědí jak"

"Naší didaktiky začátkem i koncem budiž:

hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více; podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku..."

JAK

Zpracováno podle

Hališka, J.: **K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ, NIDV, Praha 2007**
 Kalous, Z., Obst, O. a kol.: **Školní didaktika, Portál, Praha 2002, 2009**

Z á v ě r e m k řešení problematice

Dobrá práce učitele je těžká, náročná (odborně, psychicky, časově) a zodpovědná. Dá se ale také, bohužel, někdy odbýt i odbývat, či z mnoha různých jiných důvodů nedělat správně a dobře.

Učitelství je řemeslo i umění nelehké. Vést žáky správným způsobem po složité cestě poznávání tajů vědy i reálného života je umění převeliké. Ne každý učitel to hned dovede, ne každý je touto dovedností vyzbrojen. Vždyť co žák, to možný problém, co vyučovací hodina, co určitá třída - to možná problémová situace. Proto **je třeba tomuto umění se stále učit**, zdokonalovat se v něm. To je náročný úkol pro každého z nás, ať už v hierarchii pedagogické práce zaujímáme jakékoliv místo, plníme jakoukoliv roli. Toto umění nelze nadekretovat. Je třeba se v něm s vysokým pocitem odpovědnosti stále zdokonalovat.

Jak upozorňují odborníci – psychologové, učitelské povolání patří k těm profesím, které jsou ohroženy syndromem burnout – vyhoření. Jde o ztrátu profesionálního zájmu a osobního zaujetí na činnorodé práci. Projevuje se zklamáním, únavou, vyčerpáním, nechuti dále intenzivně pracovat – rezignací. Postižený ztrácí zájem, nadšení, aktivitu, kreativitu, spokojuje se se stereotypy, rutinou, snaží se pouze „přežít“, nemít problémy. Vývoj této „nemoci“ je plíživý, nebezpečný. **Mezi hlavní příčiny vzniku patří přemíra nevládnutých úkolů, stres, absence pocitu uspokojení, časová náročnost plnění mnoha různých úkolů apod. Prevencí jsou prožitky radosti, očekávání úspěchu, odměny, uznání, snaha o profesionální růst (další sebevzdělávání), vědomí užitečnosti a potřebnosti, ale také částečně nebo plně hrazené dlouhodobé volno (sabatikl) apod. I toto bychom si měli v náročné kantorské práci uvědomovat a tímto problémem se zabývat.**

Snad nemusím příliš zdůrazňovat, že všechna ta v tomto textu uváděná doporučení, všechny ty rady a předávané zkušenosti, nejsou pedagogicky všemocné, takové, které by přinášely vždy a všude, za všech okolností, ve všech situacích úspěch.. Někdy ano, někdy ne. Někdy větší, někdy menší. Ale ani při dílčím (třeba i opakovaném) neúspěchu bychom je neměli zavrhnout a prohlašovat je za nevhodné či dokonce špatné. Jejich úspěšnost je podmíněna mnoha činiteli, např. vlastnostmi osobnosti učitele, způsobem použití, vztahem učitel – žáci, klimatem třídy, podmínkami, které učitel pro svou práci má atd., atd. Učitel by se neměl bát promyšleně, cíleně experimentovat, hledat cesty a způsoby, jak edukační proces zkvalitňovat, neupadnout do nežádoucích stereotypů.

Mnohé zde uváděné rady a doporučení jistě nejsou „objevem“, mohou být i diskuzní. Uvádím je však proto, že se na mnohých školských pracovištích osvědčily a pokládám za správné a vhodné dobré zkušenosti zveřejňovat a jejich výměnu uskutečňovat.

Jsem si vědom také toho, že moje pojetí, některé uváděné problémy tohoto písemného materiálu, je v některých částech až příliš aktualizováno, že se jedná o dočasné problémy, které nemusí již v blízké či vzdálenější budoucnosti v důsledku možných společenských proměn, nových vědeckých poznatků i zkušeností z práce se ŠVP a alternativními způsoby výuky existovat. Tak, jako v jiných oblastech společenského života, budou se měnit metody a formy práce i pedagogických pracovníků a jejich žáků. Budou nastolovány nové problémy, k řešení nové problémové situace. S tím vším se budou muset jak teoretické obory tak i praxe vypořádávat. Ale přesto i ta „dnešní“ uvádím, právě pro tu jejich aktuálnost, pro naléhavou potřebu je řešit.

Přejme si, aby se nám jednou nestalo, že naši bývalí žáci nás budou hodnotit podobně, jako se o svých studiích a některých učitelích vyslovil J.A.Komenský:

"Onen kůň nás učí, že mnoho zdárných hlav hyne vinou učitelů, kteří činí z koňů osly, poněvadž neumějí ovládnout ty, kteří jsou hrdí a svobodomyšlní".

"Jedním z mnoha tisíců jsem také já, jemuž nejpříjemnější jaro celého života, kvetoucí léta mládí, strávená školskými tlachy, byla bídně zmařena".

"Ach, kolikrát, když mi bylo dopřáno lépe vidět, vzpomínka na zmařený věk mi vyloudila z prsou vzdechy, z očí slzy a v srdci bolest".

Snažme se naplnit tento jeho odkaz:

"Naší didaktiky začátkem i koncem budiž:

hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více; podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku..."

Tento studijní písemný materiál je volně zpracován také podle
Hališka, J.: K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ, NIDV, Praha 2007
Hališka, J., Mareš, J.: Učitelské řemeslo i umění, Pedagogické centrum, Praha 1995
Sylaby přednášek z Obecné a alternativní didaktiky

Celý obsah tohoto textu se pochopitelně vztahuje, jak jsem již uvedl v úvodu tohoto pojednání, na osoby obou pohlaví, tedy na středoškolské profesorky a profesory, studentky i studenty, učitelky i učitele, žákyně i žáky (i když to někdy není tak důrazně uvedeno).

Slovo autora na závěr.

Milé kolegyně, páni kolegové – studující učitelství na PřF MU.

Obsah tohoto písemného materiálu vychází jak z mých vlastních poznatků a zkušeností, tak i ze studia odborné literatury a z prezentace názorů erudovaných odborníků minulosti i současnosti. Jak jsem již uvedl v úvodu tohoto materiálu, nevyčerpává pochopitelně veškerou problematiku nesmírně složité a odpovědné práce učitele. To snad ani v takovémto pojednání není možné. Ne se vším také musíte souhlasit. Poslouží-li však alespoň trochu k opravdovému zamýšlení studentky – studenta – budoucí učitelky - budoucího učitele SŠ nad tím, jak svou práci jednou realizovat, tvořivě zdokonalovat, přinese-li náměty k zamýšlení, k názorové konfrontaci, k předsevzetím a pak i jednou k případné realizaci, jež bude zárodkem úspěchu (tedy nejen jak úspěšně vykonat studijní zkoušky na fakultě, to by bylo málo), troufám si tvrdit, že její zpracování a publikování pro Vás nebylo marné.

Moc však doporučuji – čerpejte dále poznatky jiné, další od jiných významných odborníků, jejichž některé publikace v úvodu tohoto pojednání i další v závěru uvádím.

Čerpejte zajímavé poznatky i od zkušených pedagogů. Předem je nikdy nezavrhněte, vždy je však podrobujte kritické analýze, zda jsou vhodné i pro prostředí, ve kterém jednou Vy budete pracovat. Ověřte si jejich smysluplnost, potřebnost, pravdivost, užitečnost, efektivitu. Mohou Vám být někdy až nepředvídatelně prospěšné.

A pamatujte:

„Sebevzdělávání učitelů je mravní povinnost i ctnost“ T.G.Masaryk

Přeji všem hodně úspěchů a radostných prožitků. Ať se Vám daří.

Brno, PřF MU, duben 2012

PhDr. Jaromír Hališka

* * * * *

Na doplnění této problematiky a pro zamýšlení každého z nás – současných či budoucích kolegů a kolegyn, zde stručně uvádím, již bez rozvádění a komentáře, ještě některé další skutečnosti - výroky, názory ap. (byť mnohé jistě polemické), v nichž se odrážejí postoje a názory odborné i laické veřejnosti na výkon role učitele v edukačním procesu (jde o některé vybrané výsledky anket, průzkumů, výpisky z článků denního i odborného tisku, jež autenticky či modifikovaně na základě svých osobních zkušeností uvádím).

- *Musíme žáky učit, jak správně využívat větší volnosti a formy demokracie, i když u mnohých takováto výchova nebude snadná. Pochopitelně, ne všichni žáci budou chtít správně využít dobře míněné rady a učitelem nabízené pomoci. Budou i takoví, kteří takového přístupu se budou snažit zneužít, využít ve svůj nezasloužený prospěch či jej prostě odmítat. Ale přesto nebo snad právě proto se musíme o to stále pokoušet. Učitel nesmí rezignovat!!*
- *Učitel je povinen vlastním příkladem vychovávat v žácích lidský cit, dobro, porozumění, radost a potěšení ze smysluplné práce, a to od I. třídy základní školy.*
- *Prohlubujme v každém žákovi od těch nejnižších tříd víru v sebe sama - že něco umí, že něco dokáže. Neztracujme jej při neúspěchu, nesrážejme jakýmkoliv způsobem jeho přirozenou touhu a odvalu objevovat, řešit, vynalézat, být prospěšný. Neubíjejme někdy těžce získané sebevědomí, sebevěru žáka. To se může stát v přehnané kritice a nedostatku vlivnosti. Povzbuzujme ve smyslu výroku: "Věř si, určitě to dokážeš. Když ne hned, třeba příště."*
- *Učme žáky, že nemají jen poslušně přikyvovat, ale že mají právo také s něčím nesouhlasit, říci svůj názor, uplatnit své řešení, aniž by měli strach, že za to budou káráni. Učitel a priori nesmí k jejich názoru přistupovat tak, že je špatný, ale vždy jej má podrobit objektivní analýze.*
- *Realizujme v naší práci ve škole tzv. ozdravný program dětí, kam mimo jiné patří i ochrana dětí před přetěžováním, stresem a úzkostnými stavy, které mohou být také vyvolány učitelem, školou, prostředím.*
- *Učitel není neomylný a dokonalý člověk, může udělat chybu, mýlit se. Jak ve svých hodnoticích soudech a výroch o žácích, jejich práci, tak i ve svých rozhodnutích, skutcích, činech (zejména v rozčilení či zlosti). Co je však špatné, že ne vždy je ochoten svou vlastní chybu přiznat. Zejména před žáky. A že také sám sobě chybu odpustí snadno a rychle, ale jiným - to už někdy nedovede vůbec. Pozor proto na unáhlené soudy! Zejména pak pamatujme - učitel nikdy nesmí ponižovat lidskou důstojnost žáka!*
- *Učitel by měl být přítelem, rádcem žáků, ne hromovládícím Diem, před kterým se všichni třesou. Nic jej neopravňuje k tomu, aby dával žákům povýšeně najevo, jak jsou "maličtí" ve srovnání s ním, jak jsou nevzdělaní a hloupí.*
- *Učitel by si měl vždycky zachovat nadhled, nedát se vyvést z míry. Někdy to není jednoduché. Avšak jen rozvaha bez emocí mu dovolí správně posoudit situaci a volit adekvátní výroky a prostředky, aniž by musel později litovat svých rozhodnutí či slov. Žáci zkoušejí každého učitele, odhadují, až kam mohou. Kantor se nesmí dát zahrnout do kouta, protože ztracená autorita se*

těžko napravuje. Od benevolence není možné náhle přejít k sankcím, nasadit nepřístupnou masku. V tom chybují zejména začínající učitelé.

- Kantor si musí umět občas "dupnout" na své svěřence. Ale stejně by se měl s nimi čas od času ze srdce zasmát. To ho s nimi sblíží. Získává přirozenou autoritu. Stálá hrozba trestu, ani věčné vyčítání a napominání nepovzbudí nikoho.
- Neustálým křikem si učitel rozhodně autoritu nezíská. V některých okamžicích může být zvýšený hlas účinný, na okamžik upoutá nebo i zastraší. Jenže pak musí přijít změna. Hlas může laskat, varovat, nabádat. Může být veselý i smutný. Jeho rejstřík je tak bohatý! Proč ho tedy nevyužít v práci učitele?
- Žáci zlobí a vyrušují, pokud je nedokážeme plně zaměstnat. Na kázeň a vzájemné porozumění mají značný vliv i úkoly, které učitel zadává. Nepřiměřeně těžké úkoly, cvičení apod. žáky od práce odrážejí. Ztrácí se zájem, žák se stává nepozorným.
- Stejnou reakci může naopak vyvolat nevyužívání intelektuálních kapacit žáků (vzpomeňme ono známé Komenského: Nezaměstnáme-li ducha bystrého věcmi užitečnými, zaměstná se sám, věcmi neužitečnými až škodlivými).
- Žákům také vadí, když je učitel zsměšňuje, přehlíží. Jízlivé vtípky nejsou ani trochu k smíchu, spíš vyvolávají ten strašný po cit bezmocnosti - dítě proti dospělému, žák proti učiteli. Lacině mu "žertu" se možná několik děcek zasměje, ale v podvědomí zůstává pocit ublížení, pohany.
- Ne pocit strachu, ale vědomí odpovědnosti a spravedlivé odměny je třeba u žáků pěstovat - za svou činnost, chování, práci, projevy. K tomu nás vedou nejen nastolené tržní vztahy, ale i nutnost správné výchovy k občanství a jeho podstatě ve svobodné společnosti (i když pocit strachu u skutečných provinilců nelze eliminovat nikdy a asi by to nebylo ani žádoucí).
- Žák musí bezpečně poznat u učitele jeho osobní zájem o vědní obor, s kterým ho prostřednictvím školního předmětu seznamuje, zájem o výchovu svých žáků. Laxnost, dávání najevo, že prostě musí odučit stanovenou dobu, stanovený počet hodin a jinak nic, působí na žáky negativně a mnohdy depresivně.
- Jednou z podmínek aktivity žáka je demokratický vztah učitele k žáku. Ne autorita založená na strachu, ale na vzájemné úctě, osobních vlastnostech, umění jednat s mladými lidmi. Nezapomeňme, že iniciátorem určitého vztahu učitele a žáka je zpravidla učitel.
- Nevyhrožujme žákům (trestem, zkoušením ap.). Nezbavujme žáka důstojnosti, neberme mu ji. Bezdůvodně ho nepodezírejte, neobviňujte. Někdy, bohužel, místo vzájemné spolupráce (např. i s rodiči) nastoupí vzájemné nekritické obviňování. Nejsprostší formou jednání, ke které se člověk může uchýlit, je vyhrožování. Nerealizujeme v praxi ono známé ARGUMENTUM AD BACULUM (argumentace holí, klackem).
- Každá výchova potřebuje nejen vytykání, ale také pochvalu, povzbuzení. Rozumně chvalme to, co chválit se má! Absence z toho se rodičí hrdosti je pro žáka a studenta škodlivá.
- Učitel nemůže čekat od žáků hned vděk. Hodnoty, které jim předává do života, pochopí mnozí žáci až po létech.

Nahlédneme na závěr této problematiky do dávnější historie lidstva a připomeňme si některá ze snad "věčných slov" moudrých lidí:

V ý r o k y (o vzdělání a výchově)

Čtete pozorně a zamýšlejte se nad jejich obsahem. Jsou poučné.

- Nebuď pyšný na své vědění,
rad' se s nevědomým jako se vzdělaným
neboť nelze dosáhnout hranic umění,

- není člověka, který by byl vyzbrojen dokonalostí ve svém oboru.
- Všecko, co řekneš, at' má význam.
- Drsná odpověď je jako útok holí. Mluv přívětivě a budou tě mít rádi.

Staroegyptské mravní nauky

- Každý člověk, at' je to císař nebo žebrák, má především pečovat o své zdokonalení, neboť jenom sebezdokonalování přináší blaho bez rozdílu všem.
 - Mudrc hledá všechno v sobě, nerozumný člověk všechno v druhém.
 - Kdo vítězí nad lidmi je mocný, kdo vítězí nad sebou je nejmocnější.
 - Když se šíp mine cíle, viní z toho střelec sama sebe, a ne druhého člověka. Tak si počíná i mudrc.
- Starověká Čína
- Kdo bloudícímu vlídně cestu ukáže, toť jako by mu světlo o své světlo zapálil: nic míň mu nesvítí, zapálí-li druhému. Cicero
 - Nejvíce péče je třeba věnovat tomu, aby se učitel stal důvěrným přítelem svých žáků.
- Quintilianus
- Když lidé vyučují, sami se učí. Seneca
 - Je třeba pěstovat mnohé přemýšlení, ne mnohou učenost.
 - Ze všeho nejhorší je ledabylost ve výchově mládeže, neboť právě ona rodí takové rozkoše, z kterých vzniká špatnost. Démokritos
 - Vzdělání má hořké kořínky, ale sladké plody. Aristoteles
 - Myslet bolí. TGM
 - Vychovávání je největší a nejtěžší problém, jaký lze člověku uložit. I.Kant
 - Učit je možno slovy, vychovávat jenom příkladem. J.de la Bruyere
 - **Jediným učitelem hodným toho jména je ten, kdo rozvíjí ducha svobodného přemýšlení a cit osobní odpovědnosti. J.A.Komenský**
 - Kdyby nebe vyslyšelo dětská přání, nezůstal by naživu jeden učitel. Perské přísloví.
 - Učený člověk je hloupý učeným způsobem. Arabské přísloví.
 - Žádný učený z nebe nespádl. Ale pitomce jakoby shazovali. J.Tuwim
 - Ze školy by měl mladý člověk vyjít jako harmonická osobnost, ne jako specialista. A.Einstein
 - Nikdo se nemůže úplně specializovat a neproměnit se v naprostého idiota. G.B.Shaw
 - Gram praxe je lepší než tuna teorie. Indické přísloví
 - Uč se i z chyb druhých. Život je příliš krátký, než abys je stihl všechny spáchat sám. S.J.Lec
 - Chytrý člověk nezakopne o týž kámen dvakrát. Uzbecké přísloví
 - Ani osel nejde na led podruhé. Perské přísloví
 - Chceme-li ubránit svou autoritu musíme vědět nejméně třikrát tolik než náš protivník. F.Palacký
 - Dobrý soupeř je nejlepší spojenec. Latinské přísloví
 - Dobré je učit se i od nepřátel. Ovidius
 - Každý, s kým se setkám, mě v něčem předčí. Tak se od něho učím. R.W.Emerson
 - Neříkej, co ses učil. Řekni, co umíš. Turkmenské přísloví
 - Osel zná sedm způsobů, jak plavat. Ale na břehu je všechny zapomene. Perské přísloví
 - Dej lenochovi práci a on ti začne radit. Karakalpacké přísloví
 - Má-li osel příliš lehký náklad, dostává chuť si lehnout. Uzbecké přísloví
 - Genialita je procento inspirace a devadesátdevět procent potu. T.A.Edison
 - Talent je odvaha začínat stále znovu. A.Honneger
 - Je lépe lidi učit, jak mají myslet, než co si mají myslet. Ch.Lichtenberg
 - Výchova nás má naučit poznat dobré lidi, když je potkáme. W.James
 - Svět je nádherná kniha, ale nemá cenu pro ty, kdo neumějí číst. C.Goldoni
 - Pokud čtení nemá vliv na náš život, jednání a myšlení, je škoda číst. A.P.Čechov
 - Vzdělání moudrému ukazuje, jak toho ví málo, a hloupému dává iluzi, jak toho ví moc.
- J.Tuwim
- Musíš se hodně učit, abys poznal, jak málo toho víš. M.de Montaigne
 - Poznat vlastní nevědomost je nejlepší díl našich vědomostí. Lao-c
 - Až budeš starší, přáteli, poznáš, že lidé ubližují nejvíce z nevědomosti. J.Deml
 - Starý omyl je oblíbenější než nová pravda. Německé přísloví

- Věčně jíme salát z pravdy a omylu. J.W.Goethe
- Tvůrčí proces ve vědě spočívá ve schopnosti poznat, co je důležité a co podružné. J.Heyrovský
- I moudrý se mýlí sedmkrát denně. Italské přísloví
- Smůla polovzdělanců - vždycky si osvojí tu půlku vědy, která už zastarala. T.Janovic
- Lépe zapálit malou svíčku než proklínat tmu. Konfucius
- Mládí není období života, ale duševní stav. J.W.Goethe
- Mladí mají sklon myslet si, že jsou moudří, jako opilí si myslí, že jsou střízliví. P.Chesterfield
- Mladá generace má pocit, že s ní přichází lepší svět. Stará garda má pocit, že s ní ten lepší svět odchází. K.Čapek
- Jakmile se z mládí začne dělat zásluha, je to špatně. Protože každéj starej blbec byl taky jednou mladej blbec. J.Werich
- Dospělost je podle rozumu a ne podle let. Tadžické přísloví
- Dospívání je doba, kdy se člověk diví, jak tak nemožní rodiče mohli mít tak skvělé dítě. M.Twain
- Vzdělání je schopnost porozumět druhým. J.W.Goethe
- Jedině ti, kteří jsou nespokojeni se stavem věci, jsou schopni udělat něco pro jeho nápravu.
- Kdo něco opravdu chce, hledá způsob, a ten kdo nechce, hledá důvod. James Joyce
- Doufám, že budu studentem až do konce života. A.P.Čechov
- Dej někomu rybu a nasytíš ho na den. Nauč ho rybařit a nasytíš ho na celý život. Čínské přísloví
- Člověk se může stát člověkem pouze výchovou. J.A.Komenský
- Nudit je smrtelný hřích učitele. J.F.Herbert
- Kdo umí jen jednu píseň, nesmí se stát učitelem. Francouzské přísloví
- Nestačí vědět, musíme také vědění užívat. J.W.Goethe
- **Vedle vzdělání je největší starostí demokracie výchova. T.G.Masaryk**
- Největší cenu má pro nás pravda, kterou sami objevíme. Georg Bernard Shaw
- I to nejnepatrnější tvoření má větší cenu než mluvení o věcech již vytvořených. Fridrich Nietzsche
- Škola, která nenaplní lidské potřeby žáka (bezpečí, přátelství, radost, prožitky štěstí) nemůže nikdy úspěšně pracovat. G.Petty
- Výchova je největší problém a nejtěžší, jaký kdy může být člověku uložen. I.Kant
- Když chceš, aby tě poslouchali, hleď, aby tě milovali. Jan Bosco
- Mezi dítětem a učitelem zůstane správný poměr, když dítě bude mít školu a učitele rádo. Jen učitel, kterého dítě miluje, něčemu naučí. T.G.Masaryk
- Znalost člověka je základem úspěchu. Ch.Chaplin
- Největší chyba je - nebýt si vědom žádné chyby. Thomas Carlyne
- **Život je krásná cesta, je-li procesem nepřetržitého učení, objevování. Pak je to vzrušující každým okamžikem, protože každý okamžik otvíráš nové dveře, každý okamžik přichází do styku s novým tajemstvím. Osho**

Další doporučená (rozšiřující, prohlubující, srovnávací) studijní literatura

- Badegruber, B.: Otevřené učení ve 28 krocích, Praha, Portál 1994
- Bartoňová, M.: Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Brno, MSD 2005
- Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha, Portál 2001
- Doležalová, J.: Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky (interaktivní text), Hr. Králové Gaudeamus 2006
- Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se, Praha, Portál 1997
- Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, Brno, Paido 2000
- Hališka, J., Mareš, J.: Učitelské řemeslo i umění, Praha, Pedagogické centrum 1995
- Hladílek M.: Úvod do didaktiky, Praha, VŠ JAK 2004
- Houška, T.: Škola je hra, Václavkova 2, Praha 6
- Hunterová, M.: Účinné vyučování v kostce, Praha, Portál 1999
- Chudý, Š., Kašpárková S.: Didaktická propedeutika, Zlín, U T.Bati 2004
- Janík, T.: Školní vyučování, Praha, Portál 2009

- Janiš, K., Ondřejová, E.: Slovník pojmů z obecné didaktiky, Opava, Slezská univerzita 2006
- Jůva, V. et al.: Základy pedagogiky, Brno, Paido 2001
- Kahn, B.: Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi, Praha, Portál 2001
- Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha, Portál 1997
- Kolář, Z. et al.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů, Ústí nad Labem, UJEP 2001
- Komenský, J.A.: Didaktika velká, Brno, Komenium 1948
- Kratochvíl M., et al.: Základy didaktiky, TU Liberec 2002
- Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele, Praha, Portál 1996
- Maňák, J.: Nárýs didaktiky, Brno, MU 1999
- Langová, M. a kol.: Učitel v pedagogických situacích, Praha, UK 1992
- Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů, Praha, Portál 1998
- Obst, O.: Obecná didaktika, Olomouc, PedF UP 2002
- Pařízek, V.: Základy obecné pedagogiky, Praha, PF UK 1996
- Pasch, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Praha, Portál 1998
- Průcha, J.: Pedagogická evaluace, Brno, CDVU MU 1996
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Praha, Portál 2001
- Průcha, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha, Portál 2001
- Průcha, J.: Učitel: současné poznatky o profesi, Praha, Portál 2002
- Rýdl, K.: Cesta k autonomní škole, Praha, STROM 1996
- Rýdl, K.: Metoda týmového vyučování, Praha, STROM 1996
- Slavík, J., Novák, J.: Počítač jako pomocník učitele, Efektivní práce s informacemi ve škole, Praha, Portál 1997
- Skalková, J.: Za novou kvalitu vyučování, Brno, Paido 1995
- Skalková, J.: Pedagogika a výzvy nové doby, Brno, Paido 2004
- Šimoník, O.: Začínající učitel, Brno, Masarykova univerzita 1994
- Škoda, J., Doulík, P.: Didaktika – královna pedagogiky? sborník, Ústí nad Labem, PedF UJEP 2005
- Švec, V., Filová, H., Šimoník, O.: Praktikum didaktických dovedností, Brno, PedF MU 1996
- Švec, V.: Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku, Brno, PedF MU 1998
- Valenta, M.: Přehled speciální pedagogiky a školská integrace, Olomouc, UP 2003
- Walberg, H., J. (ed.): Efektivní učení ve škole (Mezinárodní akademie vzdělávání/ UNESCO), Praha, Portál 2005

A jistě další – uváděna jak ve výše uvedených publikacích, tak zejména nově vycházející.

Příklad kvantifikace horizontální a vertikální – poklad pro kvalitativní analýzu (zjišťování příčin)

Záznam o testování I. (příklad možného použití)

Škola: _____ Třída: _____ Test: _____ Datum: _____
 Max.bodů: 25

		Položka testu (úkol) číslo																													
Poř.č.	Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9																	25	Σ bodů	% plnění	Klasif.	Pozn.
1.	AB	/	-	/	atd.																							18	72	3	
2.	AC	-	/	/																								22	88	1	
3.	BD	/	-	-																											
4.	Atd.																														
5.																															
6.																															
7.																															
8.																															
9.																															
10.																															
11.																															
12.																															
13.																															
14.																															
15.																															
16.																															
17.																															
18.																															
19.																															
20.																															
21.																															
22.																															
23.																															
24.																															
25.																															
26.																															
27.																															
28.																															
29.																															
30.																															
Σ správných řešení		12																													
% správných řešení		36																													
Poznámky																															

Symbyly: / = správné řešení (1 bod), - = chybné řešení , 0 = neřešený úkol

