

Kurikulární reforma na gymnáziích

od virtuálních hospitací
k videostudiím

Výzkumná zpráva

2011

KURIKULÁRNÍ REFORMA NA GYMNÁZIÍCH OD VIRTUÁLNÍCH HOSPITACÍ K VIDEOSTUDIÍM

Tomáš Janík, Jan Slavík, Petr Najvar

**Lucie Hajdušková
Alena Hesová
Jindřich Lukavský
Eva Minaříková
Michaela Píšová
Zdeňka Švecová**

**Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků (NÚV),
divize VÚP**

2011

Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuálních hospitací k videostudiím

Kolektiv autorů: Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D. (kap. 6), Mgr. Alena Hesová (kap. 4), doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (kap. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), Mgr. Jindřich Lukavský (kap. 5, 6, 7), Mgr. Eva Minaříková (kap. 5, 6), Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (kap. 1, 5, 6), doc. PhDr. Michaela Pišová, Ph.D., M.A. (kap. 1, 5, 6), doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (kap. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), Mgr. Zdeňka Švecová (kap. 4)

Editoři: doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Recenzovali: doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

Návrh obálky a grafická úprava: Jan Arazim

Jazyková korektura: Jan Tupý

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011

ISBN: 978-80-904966-7-5

Publikace vznikla v projektu KURIKULUM G, který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a Národním ústavem pro vzdělávání.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Úvodem	7
1. Hospitace v souvislostech kurikulární reformy	15
1.1 Hospitace: funkce a využití	16
1.1.1 Hospitace jako evaluační nástroj pro hodnocení kvality výuky	16
1.1.2 Hospitace jako součást reflektivní praxe: rozvíjející hospitace	17
1.1.3 Hospitace na spojnici mezi obsahem a cíli výuky	18
1.2 Kompetence a učivo jako téma pro hospitace	19
1.2.1 Tematické zaměření hospitace: vztahy mezi klíčovými kompetencemi a učivem	19
1.2.2 Učivo a klíčové kompetence: otázka kvality výuky v centru pozornosti hospitací	21
1.2.3 Námet pro hospitace: problém formalismu ve výuce pod záminkou rozvíjení klíčových kompetencí	22
1.3 Hospitace mezi teorií a praxí: o úloze pojmů ve výuce	23
1.3.1 Námet pro hospitace: od bezprostřední zkušenosti k zobecňování	24
1.3.2 Přispívat k součinnosti mezi teorií a praxí	27
1.4 Proč se zabývat rozvíjejícími hospitacemi	27
2. Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula	29
2.1 Zkoumání realizace kurikula: spojení hospitace s výzkumem	30
2.2 Vyučování: mezi teorií a praxí	31
2.2.1 Povaha vyučování	32
2.2.2 Vyučování jako komplexní praktická činnost	33
2.3 Učitelská intuice a improvizace	35
2.4 Role teorie v učitelově jednání	37
2.4.1 Mezi rutinou a inovací	38
2.4.2 Od nepoučené intuice k sekundární intuici	40
3. Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu	43
3.1 Akční výzkum: od zkoumání k zlepšování praxe	45
3.2 Rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu	47
3.3 Rozvíjející pojetí hospitace	49
3.3.1 Hospitace jako informační uzel mezi obecnými a jedinečnými stránkami vzdělávání	51
3.3.2 Od intuice k profesnímu porozumění: rozlišovat lepší a horší situace výuky	54
3.3.3 Hospitace jako nástroj pro analýzu	56
3.3.4 Fáze rozvíjející hospitace anebo shrnutí do metodického postupu	59

4.	Virtuální hospitace v projektu Kurikulum G	63
4.1	Virtuální hospitace jako zvláštní případ rozvíjející hospitace	64
4.2	Cíl a zaměření virtuálních hospitací	68
4.3	Jak se dělá virtuální hospitace	69
4.3.1	Pořizování videozáznamu	73
4.3.2	Zpracování videozáznamu, autoevaluace a analýza hodiny	75
4.3.3	Zveřejnění vyučovací hodiny: diskuse	79
4.4	Shrnutí dosavadních zkušeností	84
5.	Videostudie: výzkum založený na analýze videozáznamu výuky	87
5.1	Videostudie: analýza a evaluace výukových situací	88
5.2	Od učiva ke kompetencím: předmět zájmu videostudií	90
5.3	Metodika videostudií: výzkum kvality výukových situací z hlediska rozvíjení kompetencí	94
5.3.1	Konceptová analýza	96
5.3.2	Obsahová jádra a jádrová činnost ve výuce	99
5.3.3	Konceptový diagram	100
5.4	Analýza kvality výukových situací	107
5.4.1	Kategorizace výukových situací podle kvality	107
5.4.2	Kategorizace výukových situací podle dosažené cílové úrovně	108
5.4.3	Kategorizace výukových situací podle motivace žáků a naléhavosti alterací	108
5.4.4	Indikátory pro určení kvality situací výuky	108
5.4.5	Spojení hodnocení s určením cílové úrovně, motivací žáků a naléhavosti alterací	109
5.5	Typy situací podle kvality	111
5.5.1	Selhávající situace	111
5.5.2	Nerozvinuté situace	112
5.5.3	Podnětné situace	112
5.5.4	Rozvíjející situace	113
6.	Hospitační videostudie: snímky výukových situací a jejich analýza	115
6.1	Zaměřenost analýzy výuky v hospitační videostudii	116
6.2	Postup hospitační videostudie: charakteristiky jednotlivých složek (kroků)	116
6.2.1	Anotace výuky	117
6.2.2	Analýza výukových situací	117
6.2.3	Alterace výukových situací	119
6.3	Hospitační videostudie biologie: Taxonomie měkkýšů	120
6.3.1	Anotace	120
6.3.2	Analýza	122
6.3.3	Alterace	124
6.4	Hospitační videostudie anglického jazyka: Blogging	127
6.4.1	Anotace	127
6.4.2	Analýza	130
6.4.3	Alterace	131

6.5	Hospitační videostudie výtvarné výchovy: Smysly, city, rozum	134
6.5.1	Anotace	134
6.5.2	Analýza	137
6.5.3	Alterace	138
7.	Shrnutí poznatků z hospitačních videostudií	143
7.1	Otázky co, jak, proč	144
7.2	Tematická a konceptová vrstva: „CO“ dvakrát jinak	145
7.2.1	Tematická vrstva	147
7.2.2	Konceptová vrstva	149
7.3	Abstrakce a generalizace: mezi tématy, koncepty a klíčovými kompetencemi	152
7.3.1	Abstrakce: mezi tématy a koncepty	152
7.3.2	Generalizace: ke klíčovým kompetencím	153
7.4	Kompetenční vrstva	154
7.5	Souhrnný přehled vrstev a jejich přechodů	161
	Závěrem aneb moudrost praxe poučená teorií	163
	Literatura	171
	Summary	179
	Seznam obrázků, tabulek a pohledů do výuky	181
	O autorech	183

*Učitelé by se měli sami rozvíjet, nikoli být někým rozvíjeni.
(McIntyr, Hagger, 1992, s. 271)*

Tato publikace pojednává o *reformě kurikula* gymnaziálního vzdělávání. Je v pořadí čtvrtým výstupem z výzkumného projektu Kvalitní škola, který byl v rámci projektu *Kurikulum G* realizován ve spolupráci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*¹ (dále VÚP) a *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*² (dále IVŠV).

Cílem výzkumného projektu bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Konkrétně šlo o to popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP). Výzkum byl rozvržen do čtyř fází:

- *Řízené rozhovory* byly vedeny s koordinátory na pilotních i nepilotních gymnáziích. Jejich cílem bylo dokumentovat proces vzniku školního vzdělávacího programu a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula spojeny (Janík a kol., 2010a).
- *Dotazníkové šetření* bylo realizováno na reprezentativním souboru gymnázií a zaměřovalo se na vedení škol a na učitele. Jeho cílem bylo identifikovat faktory ovlivňující realizaci kurikula ve školních třídách (Janík a kol., 2010b).
- *Formou případových studií* byly zkoumány jak samotné texty kurikulárních dokumentů, tak procesy jejich vzniku (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011). Cílem bylo získat náhled na vztahy mezi jazykem teorie, resp. kurikulárních dokumentů, a učiteli běžně užívaným jazykem praxe.
- Prostřednictvím *videostudií* byly zkoumány příležitosti pro rozvíjení žákovských kompetencí. Výzkumné a teoretické pojetí videostudií se stalo východiskem pro rozpracování metodiky *virtuálních hospitací* s cílem analyzovat kvalitu *procesu výuky*.

Ve čtvrté fázi bylo využito spolupráce mezi pracovními týmy VÚP, které z různých navzájem se podporujících hledisek řeší problematiku analýzy procesu

¹ VÚP se stal v průběhu projektu divizí nově vzniklého Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV).

² Na výzkumu a konkrétně na této publikaci spolupracovali odborníci také z dalších institucí: Jan Slavík a Jindřich Lukavský z PedF ZČU v Plzni a Lucie Hajdušková z PedF UK v Praze.

výuky a hodnocení kvality výuky prostřednictvím hospitací, tj. na základě pozorování výuky³.

Výzkum ve své čtvrté fázi plnil převážně funkci vyhledávací. Výzkumné otázky a s nimi spjaté teoretizace se vztahovaly k jedné z hlavních idejí kurikulární reformy – klíčovým kompetencím. V předcházejících fázích výzkumu se ukazovalo, že klíčové kompetence patří v teorii i v praxi k často diskutovaným tématům, kolem kterých panují nejasnosti zejména ve vztahu ke znalostem žáků a k učivu (srov. Janík a kol., 2010a, s. 17–19).

Výzkumy názorů gymnaziálních učitelů ukázaly, že idea klíčových kompetencí u nich vyvolává obavy ze snížení váhy učiva, popř. bývá doprovázena stížnostmi na problémy při vyhodnocování kvality výuky z hlediska dosahovaných cílů (srov. Janík a kol., 2010a, s. 124–132; Janík a kol., 2010b, s. 87, 91 aj.).

V obecnějším pohledu se ovšem jedná o problematiku, která zdaleka není nová. Týká se zásadní otázky doprovázející jakékoliv pojetí kurikula: jak ve vzdělávacím procesu řešit vztahy mezi *obsahem a cíli* výuky (srov. Harbo, 1991). Zavádění klíčových kompetencí tuto tradiční otázku jen novým způsobem nastavilo a zdůraznilo. K jejímu hlubšímu porozumění a řešení je nutné obrátit pozornost k samotnému *procesu výuky a k jeho kvalitě* – k tomu, jak se ve výuce pracuje se vzdělávacím obsahem a jakým způsobem se jeho prostřednictvím dosahuje vzdělávacích cílů.

Zaměření na proces výuky z hlediska vztahů mezi jejími cíli a obsahem	Nezbytnosti obracet pozornost „dovnitř“ výuky jsou si vědomi i ředitelé škol, jak dokládá tento výrok z rozhovorů s koordinátory pilotních škol: <i>„Půjdeme cestou hodnocení procesů, ... jestli v hodině uvidím tohle a tohle, tak s největší pravděpodobností to na žáka musí mít dopad; rozvíjí se u něj tenhle typ kompetence a tyhle činnosti, ... to jsme schopni v hodinách vypořádat.“</i> (Janík a kol., 2010a, s. 124–125).
--	--

Kvalitu procesu výuky zběžně posuzují sami učitelé při vlastní výuce jako součást informativní zpětné vazby vyvolané otázkou: Jak se mi výuka povedla a co bych mohl pro příště zlepšit? Nadto je posuzování procesu výuky součástí běžné praxe *pedagogických hospitací* – buď ze strany ředitelů, anebo vzájemných hospitací mezi učiteli. Přitom bývá v ohnisku pozornosti právě souvztažnost mezi obsahem výuky, resp. učivem, a realizací jejích cílů. Tedy i klíčových kompetencí jako cílů nejvyšší úrovně obecnosti.

Kvalita procesu výuky s ohledem na vztah klíčových kompetencí a učiva je tématem, které je ve školní praxi pocíťováno jako závažné a je k němu zaměřena

³ V rámci resortního úkolu s názvem „Monitorování realizace kurikulární reformy v MŠ, ZŠ a G“ začal v roce 2010 tým VÚP, který monitoroval vzdělávání na základních školách (tým ZŠ), sledovat kvalitu výuky formou hospitací a rozpracovávat problematiku *rozvíjejících hospitací*. Současně se danou problematikou zabývá i tým projektu Kurikula G, který sleduje kvalitu výuky s využitím virtuálních hospitací. Oba paralelní týmy se vzájemně doplňují a podporují. Tým Kurikula G se snaží obohatit teorii a způsob využití videostudií pro potřeby hospitací, tým ZŠ směřuje k praktické metodice podporující rozvíjející hospitace. V textu této publikace jsou vyznačeny části založené na spolupráci mezi oběma týmy zvláštní poznámkou „založeno na spolupráci s týmem ZŠ“.

zvláštní pozornost. V kontrastu s tím je skutečnost, že tomuto tématu u nás doposud nebyl ze strany pedagogické teorie a výzkumu věnován takový zřetel, jaký si zaslужuje. Vypovídají o tom kritiky anebo výzvy zaměřené na hlubší pedagogické zdůvodňování vztahů mezi klíčovými kompetencemi a učivem. Za všechny citujeme tyto tři vztahy k rámcovým vzdělávacím programům:

- „Je důležité mnohé aspekty zlepšovat a dále propracovávat, např. *provázanost mezi klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy a konkrétním učivem*, které má být prostředkem k jejich dosahování“ (Spilková, 2005, s. 22; kurzívou zdůraznili autoři).
- „Není ani naznačen [v rámcových vzdělávacích programech] pokus o nějakou didaktickou analýzu, která by např. *provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy*...“ (Skalková, 2007, s. 17; kurzívou zdůraznili autoři).
- „Navzdory ... skutečnosti, že učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů (RVP ZV, 2007, s. 18) je zkušenost učitelů taková, že *doporučované „učivo“ v některých případech neslouží jako prostředek k dosažení deklarovaných výstupů, neboť k dosažení očekávaných výstupů nevede*“ (Knecht, 2009, s. 121; kurzívou zdůraznili autoři).

Těmto požadavkům pedagogické praxe a teorie má vycházet vstříc výzkum. Pro jeho realizaci v tomto projektu bylo zapotřebí zpracovat nejenom speciální metodiku analýzy procesu výuky, ale také její teoretický výkladový rámec. Ten je založený na koncepci tzv. *didaktické transformace nebo rekonstrukce obsahu*, která spojuje evropskou tradici didaktiky s tradicí amerického kurikulárního výzkumu (srov. van Dijk, Kattmann, 2007; Janík, Slavík, 2009; Jelemenská, 2009; Kattmann, 2009).

Výzkum tentokrát – na rozdíl od předcházejících fází – nesměřoval ani tak do šíře jako spíše do hloubky problematiky. Soustředil pozornost na *vytváření a strukturování učebního prostředí*. Tedy na to, jakým způsobem učitelé naplňují výuku obsahem a utvářejí její obsahovou strukturu tak, aby v ní žáci dostávali kvalitní příležitosti k učení a k rozvíjení svých kompetencí. Při didaktickém strukturování učebního prostředí a při jeho analýze se zohledňují oborové, mezioborové i nadoborové aspekty v širších souvislostech kulturních, epistemologických, vědecko-teoretických apod. (srov. Kattmann, 2009, s. 21).

Pojetí výzkumu

Poznatky z výzkumu mají přispívat ke spolupráci teorie a výzkumu se vzdělávací praxí. Proto pojetí výzkumu i výkladu v této publikaci je vedeno snahou vycházet z reálného učitelského uvažování o výuce při přípravě a při realizaci kurikula.

V návaznosti na předchozí tituly je v této publikaci využita a výzkumná metodika označovaná jako videostudie výuky. Videostudie zde jsou tematicky zaměřeny na kvalitu výuky, především na příležitosti k rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Od virtuálních hospitací k videostudiím

ve vztahu k práci s učivem. Z toho plynou cíle videostudií: posoudit kvalitu výukových situací a objasnit, v čem spočívá jejich potenciál pro rozvíjení žákovských kompetencí.

Videostudie zaměřené na kvalitu výuky se ve svých cílech a metodických principech neliší od cílů a principů, které si kladou hospitace ve výuce. Terminologicky tuto skutečnost vyjadřujeme v podtitulu publikace: *od virtuálních hospitací k videostudiím*. Virtuální hospitace jsou specifickým typem hospitací, kdy se návštěva ve třídě a navazující rozbor vyučovací hodiny (pohospitační rozbor) realizuje zprostředkovaně s využitím videozáznamu.

Spojnice mezi praxí, výzkumem a teorií Pedagogické hospitace (dále též jen „hospitace“), k nimž virtuální hospitace řadíme, v této publikaci probíráme jako důležitou spojnici mezi *vzdělávací praxí, pedagogickou teorií a výzkumem výuky*. Hospitace jsou jediný běžně v praxi užívaný a dobře vžitý prostředek, který systematicky propojuje činnosti ve výuce s jejich reflexí a následně i s odbornou komunikací o kvalitě výuky.

Hospitace proto mají výjimečné předpoklady nejenom průběžně přispívat ke zlepšování kvality výuky, ale také v souvislostech tzv. *reflektivní praxe* (kap. 1.1.2) podporovat odbornou zdatnost a profesionalizaci učitelů v součinnosti pedagogické praxe, teorie a výzkumu. Tomuto přístupu, který je založený na principu rozvíjení profesní kompetence učitelů, přisuzujeme zvláštní pojmenování – *rozvíjející hospitace*. Z hlediska rozvíjícího pojetí se zde budeme hospitačním věnovat.

Hospitační videostudie Spojení principů hospitace a videostudie vyjadřujeme názvem hospitační videostudie. V publikaci představujeme metodiku hospitační videostudie, která slouží pro získávání a zpracování výzkumných údajů z procesů výuky. Uvádíme hospitační videostudie několika vybraných vyučovacích hodin, které byly původně zpracovány v rámci virtuálních hospitací realizovaných v kontextu kurikulární reformy. Jejich prostřednictvím se pokoušíme objasnit potenciál výukových situací pro rozvíjení klíčových kompetencí žáků prostřednictvím práce s učivem.

Rozpracováním metodiky hospitačních videostudií chceme přispívat k hlubšímu poznání kvality procesu výuky, o němž zatím u nás v souvislosti s kurikulární reformou není dostatek informací. Současně tím předkládáme k posouzení a diskusi metodické postupy, které stojí na pomezí pedagogické či didaktické teorie a praxe.

S ohledem na roztržku teorie a praxe, která bývá častým předmětem kritických úvah (srov. Korthagen a kol., 2001), považujeme za zvlášť důležité tento „pomezí“ či integrující typ metodiky probírat a diskutovat. Odehrává se na důležité spojnici výzkumu, praxe a teorie, která je výzvou k odborné pedagogické komunikaci, zejména s ohledem na profesionalizaci učitelů a na jejich pregraduální i další vzdělávání.

V uvedeném smyslu je rozvržen obsah této publikace. V úvodní kapitole 1. *Hospitace v souvislostech kurikulární reformy* jsou ve stručném přehledu představeny hlavní myšlenky celé publikace, které jsou pak v dalším textu rozvíjeny a prohloubeny. Hospitace je zde popsána jako *nástroj pedagogické reflexe*, která je v našem případě tematicky zaměřena na vztahy mezi obsahem a cíli výuky. Hospitace je tradičním a prakticky nejúčinnějším prostředkem, jak přivádět učitele k reflexi vlastní výuky a k její analýze s oporou v kurikulárním programu anebo v teorii. Tímto způsobem hospitace může přispívat jak ke zvyšování kvality výuky, tak k profesnímu rozvoji učitelů. Proto mluvíme o *rozvíjející hospitaci*.

Druhá kapitola nazvaná 2. *Učitel jako reflektivní praktik – podpora kvality realizace kurikula* se zabývá kompetencí učitele reflektovat a odborně rozebírat proces výuky. V této kapitole je probírána moderní koncepce tzv. *reflektivní praxe*, s jejíž pomocí lze hospitace zkvalitňovat do podoby rozvíjejících hospitací. Schönova (1983) a Korthagenova (2001) koncepce reflektivní praxe, o níž se publikace opírá, přispívá ke zlepšování pedagogické práce učitele a současně vede ke zkvalitňování realizace kurikula ve výuce. V závěru kapitoly je stručně představen tzv. *akční výzkum* jako metodický nástroj pro zlepšování praxe s využitím hospitací.

Třetí kapitola se pod názvem 3. *Podpora reflektivního praktika – rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu* podrobněji zabývá rozvíjícím pojetím hospitací v kontextu akčního výzkumu. Zvláštní pozornost je věnována odlišování různé kvality situací ve výuce a navrhování jejich zlepšujících alternativ – zkráceně *alterací*. Schopnost rozpoznávat kvalitu výukových situací, navrhnout jejich zlepšení a tyto návrhy zdůvodňovat patří k základní profesionální výbavě učitele a spoluurčuje hodnotu jeho činnosti ve výuce. V závěru kapitola je v obecných rysech popsána metodika rozvíjejících hospitací,

Kapitola 4. *Virtuální hospitace v projektu Kurikulum G* tvoří spojovací část mezi tematikou hospitací a tematikou výzkumu výuky. Virtuální hospitace je v ní charakterizována jako rozvíjející hospitace založená na analýze videozáznamu výuky s podporou ICT. Virtuální hospitace jsou zde představeny na příkladech z projektu Kurikulum G. Text přináší základní informace o tom, jak se virtuální hospitace vytváří a jak je využívána ve webovském prostředí.

Pátá kapitola 5. *Videostudie: výzkum založený na analýze videozáznamu výuky* popisuje metodiku a teoretické zázemí pro analýzu a hodnocení vzdělávacích situací ve výuce. Pozornost je zaměřena na problematiku rozvíjení kompetencí ve vztahu k učivu. S ohledem na ústřední úlohu pojmů – konceptů – v kurikulu a ve výuce je zde charakterizována metodika tzv. konceptové analýzy výuky. V druhé části kapitoly jsou představeny postupy pro analýzu kvality výukových situací a je zde uveden systém kategorií pro posuzování jejich kvality.

Kapitola 6. *Hospitační videostudie – snímky výukových situací a jejich analýza* obsahuje rozbory vybraných výukových situací ze tří virtuálních hospitací v předmětech *biologie*, *anglický jazyk* a *výtvarná výchova*. Záměrně byly vybrány předměty z výrazněji odlišných vzdělávacích oblastí, aby bylo možné porov-

návat společné a rozdílné složky jejich rozborů. Každá studie zahrnuje tři části: *Anotaci* – stručný celkový popis sledované výuky, *Analýzu* – rozbor výukové situace, *Alteraci* – návrh zlepšení spojený s diskusí. V úvodu kapitoly jsou uvedeny obecné charakteristiky jednotlivých složek hospitačního rozboru, které metodicky spojují všechny tři studie.

Sedmá kapitola shrnuje a zobecňuje zjištění uvedená v předcházející části pod názvem 7. *Shrnutí poznatků z hospitačních videostudií*. S oporou v hospitačních videostudiích rozebírá hlavní principy vytváření a strukturace učebního prostředí ve výuce s ohledem na vztah mezi obsahem a cíli výuky. Od učitele – reflektivního praktika se očekává, že bude schopen (1) *navrhovat zlepšující alterace výuky*, (2) *zdůvodňovat jejich kvalitu* průkaznými argumenty a (3) *užívat* takto nabytého poznání ke *zvyšování kvality výuky*. Pro podporu řešení těchto tří úkolů je zde vysvětlena tzv. hloubková struktura výuky a na příkladech z hospitačních videostudií jsou ilustrovány postupy, které učitelé ve výuce uplatňují. Na základě analýzy hloubkové struktury výuky se objasňují důvody problémů spojených s klíčovými kompetencemi. Výklad uzavíráme programovým prohlášením, jež lze ve zkratce vyjádřit takto: Mají-li se *klíčové kompetence* – jako vůdčí idea kurikulární reformy – propracovat do praxe, je třeba kurikulární reformu v její realizační fázi pojímat jako reformu didakticko-metodickou. Nejde o nic méně podstatného a náročného než o propracování a etablování nové kultury vyučování a učení.

**Adresáti
publikace
a pojetí výkladu**

Jak bylo zmíněno, tato publikace završuje výzkum *Kvalitní škola*. Podobně jako předcházející publikace této řady se i ona obrací na komunitu odborníků zabývajících se vzděláváním – na ředitele a učitele gymnázií, na pracovníky školské správy a administrativy, na akademické pracovníky a v neposlední řadě také na studenty pedagogiky a učitelství. Věříme, že čtenáři v publikaci naleznou podněty, které budou moci využít při úvahách nad kurikulární reformou a při řešení problémů s ní spojených.

K adresátům publikace se ještě obracíme s důležitou poznámkou k pojetí výkladu. Publikace pro učitele bývají nezdědka omezeny na metodické pokyny typu jak co udělat, tj. na jakési „kuchařky“. Proti tomu stojí „akademická“ produkce teoretických a výzkumných textů, které nemají ambici oslovit kolegy ve vzdělávací praxi. Toto rozdělení pokládáme za škodlivé pro rozvíjení vztahů mezi kurikulem (vzdělávacím programem), teorií a praxí. Proto zde usilujeme o výklad, který je těsně spojen s praxí učitele ve výuce, ale zároveň se nevyhýbá teoretickému zdůvodňování, uvádění souvislostí, odpovédím na otázku „proč“. Tento přístup odpovídá koncepci reflektivní praxe (kap. 1.1.2).

Výklad se tím stává náročnější, než by tomu bylo u samotné „kuchařky“. To však neznamená, že se odtrhuje od praxe. Jeho náročnost totiž nevypovídá o ničem jiném než o náročnosti toho, co učitelé sami v praxi řeší. Zpravidla však intuitivně, bez hlubšího náhledu, tj. bez vysvětlování a zdůvodňování v širších souvislostech (kap. 2.3, 2.4). Reflektivní praxe – a rozvíjející hospitační jako její součást – má učitelům poskytovat příležitost hledat pojmy pro vědomé uchopení jejich profe-

sionální intuice a pro ucelený náhled na vlastní práci – to je důležitá podmínka pro její promýšlení a zlepšování.

Potřeba „uvědomit si a porozumět souvislostem“ platí obecně pro celou oblast vzdělávání. Dobře to vystihuje citát z jednoho z rozhovorů s koordinátory v předchozím výzkumu (Janík a kol. 2010a, s. 133): „*Tím, jak se to všechno muselo dát dohromady ... najednou si člověk uvědomí, co všechno se ve škole děje, co všechno se dělá. Tím, jak se vše sepsalo, z toho vystupují ty podstatné věci týkající se školy.*“ Přáli bychom si, aby v tomto duchu, tj. se snahou *porozumět a nacházet podstatné věci*, čtenáři přistupovali i k našemu textu.

Závěrem připojujeme poděkování všem kolegyním a kolegům, kteří s námi na realizaci čtvrté etapy výzkumu *Kvalitní škola* spolupracovali. V první řadě zmiňme učitele gymnázií, kteří se zapojili do virtuálních hospitací. Dále náš dík patří recenzentům této publikace, doc. PhDr. Jiřímu Škodovi, Ph.D. a PaedDr. Monice Černé, Ph.D., i kolegům ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, PaedDr. Janu Tupému a Mgr. Jitce Jarníkové za jejich konstruktivní připomínky k rukopisu.

Mezi Prahou a Brnem dne 30. 6. 2011

za kolektiv autorů Tomáš Janík, Jan Slavík a Petr Najvar

HOSPITACE V SOUVISLOSTECH KURIKULÁRNÍ REFORMY

1. Hospitace v souvislostech kurikulární reformy

Pojetí úvodní kapitoly V této kapitole uvádíme hlavní souvislosti a důvody, kvůli nimž pedagogické hospitace zasluhují zvláštní pozornost, zejména v sepětí s kurikulární reformou. Jde nám o vyzdvížení poznatků, které udávají rámec pro další výklad a pro koncepci výzkumu založeného na hospitacích, o kterém zde podáváme zprávu. Kapitola předjímá a v základních rysech osvětluje nejdůležitější myšlenky, k nimž se z různých hledisek vracíme v následujících částech publikace.

1.1 Hospitace: funkce a využití

Hospitace jako kontrola a jako podpora rozhodování a řízení Pedagogické hospitace mají velmi dlouhou tradici. Návštěvy ve třídách spojené s následným rozбором výuky byly v evropském školství uplatňovány již v 18. stol. a oficiálním systematicky využívaným kontrolním nástrojem se staly zhruba od poloviny 19. stol., v době zavádění jednotného státního dozoru škol. V současných koncepcích vzdělávání, zejména v souvislosti s kurikulární reformou, jsou však hospitace chápány šířeji než jen jako součást systému vnější kontroly. Jsou řazeny do oblasti evaluace škol či učitelů jako jeden z nástrojů vnější i vnitřní evaluace. V tomto smyslu hospitace slouží jako podpora řízení vzdělávacího procesu ve školních třídách i na úrovni vzdělávací koncepce školy. Hospitace jsou běžné i ve vzdělávání učitelů – ať již při pedagogických praxích na příslušných fakultách, anebo jako tzv. kolegiální hospitace mezi učiteli v praxi.

1.1.1 Hospitace jako evaluační nástroj pro hodnocení kvality výuky

Hospitace přináší zpětnovazební informace Závažnost hospitací jako evaluačního nástroje je posilována při každé systémové změně školské soustavy. V současné době tedy v souvislosti s kurikulární reformou, se zaváděním vzdělávacích standardů anebo státního testování žáků. Důvodem je fakt, že kvalita vývoje a rozvoje každého systému úzce závisí na kvalitách jeho zpětnovazebních a kontrolních složek. Hospitace v tomto ohledu představují jedinou z nich, která tradičně a systematicky sleduje přímo proces výuky, tedy samé centrum dění, v němž se rozhoduje o úspěšnosti celého edukačního systému: společnou činnost učitele a žáků se vzdělávacím obsahem.

Hodnocení kvality výuky Hospitace jako reflektivní a evaluační prostředek sledování výuky patří do oblasti *hodnocení kvality výuky*. Hodnocení kvality výuky má dvě hlavní komponenty: (a) hodnocení procesu – co učitel a žáci reálně ve výuce dělají, (b) hodnocení výstupů – co se žáci naučili (srov. Millar, 2005, s. 18–21; Starý, Chvál, 2009, s. 69 n.). Hospitace, přestože bere v úvahu kvalitu výstupů, se zaměřuje zejména na hodnocení procesu výuky. Přitom vychází ze čtyř výchozích předpokladů:

- (1) procesem výuky je podstatně ovlivněna kvalita jejích výstupů,
- (2) učitel je profesionálně zodpovědný za kvalitu výuky,
- (3) učitel má rozlišovat lepší a horší situační alternativy výuky, aby mohl zlepšovat kvalitu výuky,
- (4) rozlišování lepších a horších alternativ výuky je nezbytným předpokladem zlepšování výuky a má být profesionálně zdůvodněné, tj. má být posuzováno v odborné komunikaci mezi učiteli.

1.1.2 Hospitace jako součást reflektivní praxe: rozvíjející hospitace

Pokládáme za zvlášť důležité, že hospitace je jediný tradiční a ve školách stále běžně používaný evaluační prostředek, který je založený na přímém pozorování výuky a na odborné komunikaci o jejích kvalitách. V tomto ohledu hospitace spadají do okruhu tzv. *reflektivní praxe*, která má své počátky v osmdesátých letech dvacátého století a je spojována především se jménem A. D. Schöna (Schön, 1983; Argyris, Schön, 1992). Reflektivní praxe se opírá o dva klíčové principy, které se shodují s principy hospitace:

- poučení ze zpětné vazby – reflexe – vůči vlastní profesionální činnosti,
- poučení z odborné komunikace o kvalitě reflektované činnosti.

Tyto dva principy dovolují jednak průběžně zlepšovat kvalitu činnosti, jednak obohacovat a rozvíjet poznání uvnitř profesní komunity.

Při systematické a metodicky vedené reflexi se nabízí možnost k plodnému kontaktu mezi vzdělávací teorií a praxí, protože teorie má poskytovat praxi odborný jazyk, bez něhož by reflexe zůstala němá, málo účinná anebo přinejmenším komunikačně omezená (srov. Elliott, 1981). V současnosti je obecně uznáváno, že uzlovým místem propojování teorií a praxe je průběžná reflexe a evaluace učitelova profesního výkonu. Navazuje to na aktuální světové trendy pojetí teorie pro praxi, spojované zpravidla i s učitelským akčním výzkumem (srov. Korthagen a kol., 2001).

Hospitace umožňují průběžné, systematické a v praxi relativně nejefektivnější propojování pedagogické teorie a výzkumu se státním kurikulem a s praxí učitelů. Chápeme-li tedy hospitaci jako součást reflektivní praxe, vnímáme ji zároveň jako prostředek podporující *učitelskou profesionalizaci*.

Hospitace pojatá jako součást reflektivní praxe je založena na předpokladu, že učitel není (jen) úředník, který plní předpisy a metodická doporučení, ale samostatně uvažující profesionál, který je zodpovědný za svou práci. Proto musí být kompetentní

- k reflexi, posuzování a zlepšování své profesionální činnosti,
- k odbornému kritickému dialogu o jejích kvalitách vedenému uvnitř profesního společenství i směrem k veřejnosti.

Hospitace tímto způsobem mohou pomáhat ke *zvyšování adaptability* ve vzdělávání, protože jako součást vnitřní evaluace školy zabezpečují ohled k jedinečným podmínkám výuky, k činnosti konkrétního učitele, k sociálnímu klimatu ve třídě nebo ve škole a v souhrnu přispívají i k výchovné a vzdělávací profilaci školy. V tomto smyslu hospitace v rámci evaluace plní *adaptační funkci* – zajišťují flexibilitu ve vzdělávacím systému (srov. Pol, Erčuli, 2010, s. 12–14 aj.).

Prostřednictvím učitelské reflexe se hospitace na druhou stranu stávají nástrojem i pro *centralizační (unifikační)* složku evaluace, která směřuje k *zajištění akontability* – zodpovědnosti učitelů a škol za dosahované výsledky žáků. Je

Reflektivní praxe

Podpora profesionalizace učitelů

Učitel není jen úředník

Hospitace podporují přizpůsobivost k jedinečným podmínkám školy

Hospitace podporují zodpovědnost

tomu tak proto, že při hospitacích mohou být pro analýzu a hodnocení výuky využívána jednotlicí kritéria, která vyplývají ze státní koncepce vzdělávání a jsou obsažena v kurikulárních dokumentech; mají své konkrétní vyjádření, např. v rámcových vzdělávacích programech. Prostřednictvím hospitací učitelé při reflexi výuky tedy mohou rozvíjet své porozumění pro funkci kurikulárních norm a regulativů ve své vzdělávací praxi.

Rozvíjející pojetí hospitací Výše popsaný reflektivní přístup směřuje k rozvíjení profesionální kompetence učitelů a tím i ke zvyšování kvality výuky. Tato strategie, odlišná pouze od kontrolního evaluačního zaměření hospitací je vyjádřena zvláštním pojmenováním – *rozvíjející pojetí hospitací* nebo jen rozvíjející hospitace. Podrobněji se k hlavním rysům *rozvíjející hospitace* vrátíme v kap. 3.

1.1.3 Hospitace na spojenci mezi obsahem a cíli výuky

Učitel je tvůrcem výuky Učitelé při reflexi obvykle nahlízejí a posuzují výuku z pozice *tvůrce výuky*. Tím je míněno, že pro učitele je v první řadě důležité naplnit výuku obsahem potřebným pro činnost a učení žáků (srov. Harbo, 1991, s. 248). Tento tvořivý či obsahově konstruktivní přístup učitele k posuzování výuky musí brát hospitace v úvahu, chce-li mít vliv na rozvoj učitelova myšlení a rozhodování.

Znát obsah pod zorným úhlem cíle Již v Shulmanových (1987) průkopnických studiích se ukázalo, že učitel přistupuje k výuce prostřednictvím svých didaktických znalostí obsahu, tj. právě z hlediska zpracování obsahu pro žáky (Janík, 2009). Pojem *didaktické znalosti obsahu* logicky poukazuje na spojení obsahu s cíli výuky: obsah přece získává didaktický smysl pouze prostřednictvím cílově orientovaného žákova učení (srov. Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 19–21). Jinými slovy, jestliže učitel má znát obsah *didakticky*, má jej znát pod zorným úhlem požadavků na cíle, kterých má žák při svém učení ve výuce dosáhnout.

Obsah vzdělávání – první podmínka úspěšnosti výuky Obsah či učivo z principu určuje „náplň“ výuky, tzn., podmiňuje povahu i charakter průběhu výuky a hraje ústřední roli v uspořádání procesů vyučování a učení (srov. Štech, 2009). Didaktická transformace obsahu je kromě toho jedinou komponentou výuky, o které učitel na vstupu do značné míry rozhoduje a může bezprostředně ovlivňovat její kvalitu též během výuky. Obrazně řečeno, pro učitele má příprava obsahu pro výuku obdobnou závažnost jako tenisové podání pro tenistu – je to první a nejdůležitější předpoklad úspěchu, i když ne jediný.

Práce s obsahem ve středu pozornosti hospitací Z uvedených důvodů bývá učitelova tvořivá práce s obsahem, resp. učivem, středem pozornosti při hospitaci i v průběhu pohospitačního rozboru. Ostatní stránky výuky (organizační, technické, kázeňské) jsou v tomto směru pokládány za pomocné, protože jejich rozhodující úlohou je přispívat k žákovu učení.

Mezi obsahem a cílem ve výuce Pokud však uvažujeme o obsahu výuky, resp. o učivu, z hlediska žákova učení, otevírá se klíčový problém vztahu obsahu k cílům výuky. Jde o to, v čem a do jaké míry žákova činnost s obsahem dospěla k výsledku učení, který je pokládán za žádoucí – cílový. Přístup založený na sledování vztahů mezi obsahovou a cílo-

vou úrovní učitelské práce volíme i v této publikaci. Pozornost jsme mu věnovali také v předcházející fázi výzkumu Kvalitní škola – v případových studiích (Pišová, Kostková, Janík a kol., 2011).

1.2 Kompetence a učivo jako téma pro hospitace

Sledování vztahů mezi cíli a obsahem zde rozvíjíme a prohlubujeme s důrazem na jednu z podstatných otázek, kterou by se měly hospitace zvlášť zabývat v rámci současné kurikulární reformy. Otázka zní: jak analyzovat a posuzovat vztahy mezi *osvojováním učiva* a *rozvíjením klíčových kompetencí ve výuce*?

Osvojování učiva a rozvíjení klíčových kompetencí

1.2.1 Tematické zaměření hospitace: vztahy mezi klíčovými kompetencemi a učivem

Uvedená otázka odkazuje k nejnáročnějším tématům, s nimiž by se hospitace a obecně jakákoliv evaluace výuky v současné době měly vyrovnávat. Svědčí o tom nejen časté mediální a odborné diskuse o úrovni znalostí žáků, příp. o integraci vyučovacích předmětů, ale také poznatky z aktuálních výzkumů mezi učiteli základních škol (Jarníková, Tupý, 2010) a gymnázií (Janík a kol., 2010ab). I dřívejší výzkumy přinášejí podobné poznatky (upřesnění a odkazy na prameny viz kap. 5.2).

Nesnadná cesta od obsahu k cíli

Při analýze dosavadních zjištění se ukazuje, že problém se zohledňováním kompetencí ve výuce má zřejmě tři hlavní navzájem související příčiny:

- Typické soustředění učitelů nikoliv hlavně na cíle, ale na utváření obsahu výuky a na práci žáka s tímto obsahem.
- Náročnost didaktického zobecnění obsahu a transferu poznatků.
- Dosavadní neujasněnost pojmu *kompetence* (resp. *klíčové kompetence*) jak v teorii, tak praxi výuky.

Kde vzniká problém kompetencí?

Pojem *kompetence* patří do okruhu termínů, které označují cíle výuky. Kompetence je obecný, společensky oceňovaný předpoklad či způsobilost k úspěšnému jednání v reálných životních situacích určitého typu (srov. Weinert, 1997; Klie-me, Maag-Merki, Hartig, 2010; Knecht a kol., 2010). Pokud se hovoří o *klíčových kompetencích*, zdůrazňuje se jejich nad-oborový charakter, jejich celospolečenská závažnost a jejich důležitost pro osobní rozvoj jednotlivce, pro jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě (RVP G 2007, s. 8). Podrobněji viz kap. 5.2.

Kompetence jako málo viditelný cíl

Kompetence nebo klíčové kompetence jsou tedy nejobecněji pojaté cíle, které se nicméně vztahují na určité zřetelně vymezené okruhy způsobilosti žáků. Můžeme se proto ptát, *pro co* je žák kompetentní (např. kompetentní pro učení, pro řešení problémů, pro komunikaci s lidmi).

Reálný problém při reflexi a hodnocení výuky spočívá již v tom, co jsme výše uvedli na prvním místě: učitelé v praxi se cíli vesměs nijak zvlášť nezabývají, protože s nimi zpravidla pracují nepřímou prostřednictvím svých činností s obsahem (srov. Harbo, 1991, s. 248). Zejména to platí pro obecné cíle, tedy právě pro kom-

petence. Ty v praxi snadno unikají pozornosti, protože jsou „ukryty“ v konkrétních úkolech, které žáci ve výuce řeší

Představa o zlepšení – alterace Z praktického učitelského hlediska jsou cíle typicky pojmány jako kvalita existence obsahu v projevech žáka. Důvodem je skutečnost, že dosažení cílů může učitel reálně zjišťovat a ověřovat jen prostřednictvím žákovské činnosti s určitým obsahem. Např. klíčová kompetence k řešení problémů se prokazuje objevem problému, navrhováním a ověřováním hypotéz, určováním proměnných (důležitých znaků), získáváním informací apod. – a to všechno se musí uskutečňovat na určitém obsahu, resp. v určitém typu úloh.

Učitel přitom rekonstruuje obsahovou strukturu výuky a zvažuje, jak přispívala k žákovskému zvládnutí obsahu a jak se očekávané cíle, resp. výstupy, promítaly v žákově činnosti. K tomu učitel nepotřebuje jmenovitě formulovat cíle. Stačí mu porovnávat aktuální stav vzdělávací situace se svou představou jeho lepší alternativy – zkráceně alterace: „jak by to bývalo mohlo být lepší“.

Zlepšující alterace výukové situace si umí představit každý učitel, protože bez nich by se nedokázal přizpůsobovat proměnlivým podmínkám výuky. Uvedený „alterační princip“ však ve vzdělávací praxi zpravidla probíhá jen intuitivně a přímo ústí do odpovídajícího pedagogického jednání, např. do opravy žákovské chyby (srov. Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 71).

Klíčové kompetence – nejjobecnější cíle To samo o sobě by ještě nemuselo znamenat, že učitel při práci s obsahem nebere postačující zřetel k dosahování cílů. Ve skutečnosti totiž každé žákovo „naučení se“ obsahu lze interpretovat jako dosažení cíle a lze je ve výuce sledovat. Problém se však skrývá ve faktu, že cíle spadají do různých úrovní zobecnění, přičemž klíčové kompetence by měly patřit do těch nejvyšších úrovní didaktické abstrakce. V souvislosti se současným státním kurikulem to prokazují přinejmenším tyto dva citáty z RVP ZV (2005, s. 14):

- „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, (...) mají nadpředmětovou podobu a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“
- „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využití získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“

V RVP G explicitní vysvětlení vztahu klíčových kompetencí a učiva chybí. Na to, jak jej autoři vnímají, lze usuzovat z formulací: „Gymnázium má vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, tzn. osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě. Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného

kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet“ (RVP G, 2007, s. 8).

Z uvedených citací lze dobře odvodit, že rozhodujícím požadavkem na klíčové kompetence je *transfer a generalizace*, tj. dovednost žáka zobecňovat, přenášet poznatky mezi různými situacemi, včetně přenosu mezi teorií a praxí. Váha tohoto obecného kritéria pro stanovení kompetencí je potvrzována i v pedagogické teorii (srov. Rychen, 2003). Mimo jiné to znamená umět přesahovat hranice oborové terminologie ve prospěch rozvíjení abstraktnějších operací.

**Potřeba
zobecňovat**

Dobrym příkladem je matematika – činnost s matematickým obsahem může být transferem povýšena na obecnou metodu jak porozumět abstrakcím, udávání důvodů a logickému vyplývání. Nicméně, jak uvádějí sami didaktici matematiky, „je ovšem jasné, že reálná výuka ... někdy neodpovídá těmto ideálním představám, ... pro vyučování nebývá vždy prioritou porozumění, ale spíše návod, jak reagovat na otázky položené učitelem nebo učebnicí“ (Kuřina a kol., 2009, s. 16). Tímto tvrzením je v úsporné zkratce předložen problém transferu, a tedy i problém s klíčovými kompetencemi.

**Porozumění
anebo návod jak
odpovídat?**

1.2.2 Učivo a klíčové kompetence: otázka kvality výuky v centru pozornosti hospitací

U klíčových kompetencí lze samozřejmě odlišovat více různých stránek, které se však dají vysvětlit nějakým vztahem právě k transferu. Proto jsou kompetence chápány transdisciplinárně vůči vzdělávacím předmětům: každou určitou kompetenci lze v praxi sledovat a vyhodnocovat napříč různými předměty, resp. obory. Klíčová otázka tedy zní: do jaké míry výuka vede žáky k transferu toho, co se učí?

**Kompetence
napříč
předměty**

Uvedený nárok lze zobecnit: mají-li se zohledňovat kompetence, musí být věnována pozornost nejvyšším – nejobecnějším – cílovým úrovním práce žáka s obsahem. Takto zobecněný požadavek se bezprostředně týká *kvality výuky*, protože při sledování výuky (ať již samotným učitelem při sebereflexi anebo ze strany hospitujícího) dovoluje odlišovat lépe a hůře zvládnuté situace s ohledem na to, jakým způsobem a do jaké míry se obsah výuky, resp. činnost žáka s učivem, podílí na dosažení cílů.

**Kompetence
jako měřítko
kvality výuky**

Cílové úrovně, jak je známo již z doby Bloomových a Krathwohlových výzkumů (srov. Anderson, Krathwohl, 2001), se pohybují od prosté faktické znalosti, kterou žák zvládne pouhým memorováním, až k nejobecnějším metakognitivním a tvořivě-analytickým anebo hodnotícím postupům, které kromě faktických znalostí vyžadují zvládnutí náročných abstrakcí a logických operací, nadto ve spojení se schopností aplikovat abstraktní poznatky zpět do praxe.

**Od faktů
k abstrakcím**

Postup k těmto nejvyšším cílovým úrovním, tj. postup k rozvíjení klíčových kompetencí je náročný jak pro žáka, tak pro didaktickou práci a pro reflexi učitele. Zvyšování kvality výuky s ohledem na rozvíjení kompetencí nezřídka uniká pozornosti proto, že pro běžné „přežití“ učitele ve výuce nezřídka stačí jen nízká

**Všudypřítomné
kompetence?**

úroveň záměrného zobecnění, a tedy i práce jen se základními úrovněmi cílů. Příkladem je oprava nějaké žákovské pravopisné chyby, početního omylu apod. To je situace, při níž učitel musí sice věnovat pozornost tomu, jak si žák osvojil učivo, nic ho však nenutí zabývat se potenciálem žáka pro rozvíjení klíčových kompetencí. Přesto však tento potenciál je ve výuce do nějaké míry obsažen, protože každá konkrétní činnost svým způsobem přispívá k rozvoji obecných dispozic. Nicméně, není-li její zobecňující stránka ve výuce zvlášť podchycena, uniká pozornosti a není předmětem cíleného rozvíjení.

1.2.3 Námět pro hospitace: problém formalismu ve výuce pod záminkou rozvíjení klíčových kompetencí

Co se žáci naučí? Aby se výuka mohla zaměřit na rozvíjení kompetencí, musí překročit úroveň konkrétního učiva. Má-li však přitom být zachována kvalita znalostí, je tento proces didakticky náročný. Proto leckdy bývá v běžné praxi obcházen tím, že místo poznávacího zobecnění a transferu při práci s obsahem je věnována pozornost pouze proměně výukových metod. Ty se z vnějšího pohledu více přibližují praktickým zkušenostem žáka a má se za to, že jejich využití zároveň vede k rozvíjení kompetencí.

Při podrobnější analýze procesu výuky se však nezřídka prokáže, že takové povrchní využití metod je pouhým formalismem: žáci se možná ve výuce docela dobře baví, ale naučí se jenom relativně málo – postrádají totiž skutečné znalosti, na jejichž podkladě by mohli dosahovat vyšších úrovní zobecnění. Štech (2003, s. 84) k tomu podotýká: „Děti sice prožívají radost nebo napětí, to však ještě neznamená, že poznání bude v takové situaci hlubší nebo kvalitnější.“

Vyprazdňování obsahu výuky Uvedený trend byl nazván „vyprazdňováním obsahu výuky“ a na podkladě etnografických výzkumných poznatků ze školního terénu je popisován třeba takto (Pražská skupina školní etnografie, 2004, s. 237–238; citováno ze zprávy o výzkumu, který srovnával stav z r. 1991 se stavem v r. 2001):

„Ve srovnání s r. 1991 poklesla obliba školních předmětů ...; jeden autor to nazývá obsahovým vyprázdňováním školního učení. ... [škola i rodina] jsou v defenzivě, kdy nestačí reagovat na všech místech průlomu hranice barbarskými kmeny a musí chodit do dříve nemyslitelných mírových smluv nebo téměř rezignovat – čímž nemíním, že by třeba učitelé přestávali pracovat, učit: ale někteří přestávají věřit, že by žáky ještě mohli něco naučit, natožpak je změnit.“

Didaktický formalismus Pro ilustraci zde použijeme dva fiktivní příklady založené na našich zkušenostech z hospitací ve výuce (založeno na spolupráci s týmem ZŠ). Za příklady jsme vybrali dva obory, v nichž závislost rozvíjení kompetencí na přiměřeném zvládnutí znalostí je zvlášť průkazná.

První příklad je z chemie. Vyučující chemie provádí zajímavé a poutavé pokusy, žáci chodí z výuky nadšení. Avšak když mají – s ohledem na svůj věk – vysvětlit, o co vlastně v pokusech z chemického pohledu jde, nedokážou odpovídat. Dů-

vodem je fakt, že přitažlivá výuka nebyla doprovázena postačujícím rozvojem odborných znalostí, které by navázaly zkušenost žáků s pozorovanými fenomény na kontext chemického porozumění (srov. Škoda, Doulík, 2006).

Druhý podobný příklad se týká dějepisu. Vyučující dějepisu si se žáky povídá o bitvách, vyhledává zajímavou literaturu, vede žáky k práci s informacemi. Žáci jsou zaujatí a dějepis je baví. Ale když mají své zkušenosti z výuky zobecnit a zasadit do odpovídajícího historického narativu a historického kontextu (bez něhož historie postrádá smysl), nedokážou to, protože jim unikly znalosti a myšlenkové souvislosti podstatné ke skutečnému historickému myšlení (srov. Beneš, 2005).

Uvedené dva příklady ve zkratce naznačují jeden z hlavních důvodů, proč koncepce založené na klíčových kompetencích bývá kritizována (srov. Kaščík, Pupala, 2009, s. 132–133; Štech, 2009). Tímto důvodem je didaktický formalismus: formální pojetí kompetencí spojené s oslabením zřetele k analytické práci s učivem, resp. ke kognitivní práci s pojmy. Má-li se hospitace tomuto problému věnovat, měla by se zaměřit na tři podstatné otázky:

- Jak rozpoznávat, rozebírat a posuzovat situace, ve kterých se rozvíjení kompetencí míjí s osvojováním učiva?
- Jak v této souvislosti navrhnout zlepšující alterace – zlepšující varianty výuky?
- Jak tyto alterace objasňovat a vysvětlovat s ohledem na vztah mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí?

1.3 Hospitace mezi teorií a praxí: o úloze pojmů ve výuce

Při hlubším pohledu na tři otázky uvedené v závěru kap. 1.2.3 se rozdíl mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí vytrácí a problémem zůstává především jen didaktický formalismus. Stěží lze totiž zpochybnit, že jak zvládnutí učiva, tak rozvíjení kompetencí závisí na myšlení. A myšlení je závislé na jazyce a jeho pojmech – *konceptech*.

**Pojmy jako
opora výuky**

Pojmy stojí v základech výuky bez ohledu na obor a rozmanitost různých typů činností, které ve výuce probíhají (srov. Pasch a kol., 1998, s. 54). Z pojmů učitel buduje strukturu výuky, pojmy slouží ve vzdělávací komunikaci a jsou nezbytnou obsahovou oporou jakéhokoli učení. Cesta žáka k pojmům je postup od konkrétní zkušenosti k jejímu zobecnování a zase nazpět. Prostřednictvím pojmů se žáci učí stávat se aktéry „společenství myslí“ (srov. Davidson, 2001, s. 205 n.), tj. společenství lidí, kteří se spolu dorozumí, protože něčemu společně rozumí – mají pro to stejný pojem.

Právě v tomto ohledu se tlumí nebo vytrácejí mnohé rozdíly mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí, protože obojí závisí na zvládnutí pojmů. Jde jenom o to, aby pojmy byly ve výuce skutečně ovládnuty tak, jak jejich povaha vyžaduje – *jako součást komunikace a jako opora činností, které jsou s pojmy spojeny*.

V takovém případě je rozvíjení kompetencí jen završující etapou cesty k ovládnutí pojmů (1) prostřednictvím činnosti a (2) na podkladě co možno hlubokého porozumění. To je ideální cílový stav. Proti němu stojí nekvalitní řešení výše shrnuté pod názvem *didaktický formalismus*. Předcházet didaktickému formalismu znamená věnovat dostatečný zřetel didaktické práci s pojmy.

1.3.1 Námět pro hospítace: od bezprostřední zkušenosti k zobecňování

Společenství myslí V současné době se lingvisté, filosofové i antropologové zpravidla shodují v tom, že „...kategorie, kterými naše myšlení chápe náš svět, jsou z podstatné části dány naším jazykem“ (Peregrin, 1999, s. 38). Jinými slovy, jazyk je nástroj, který prostřednictvím pojmů vytváří „společenství myslí“, protože poskytuje sdělitelný obsah pro subjektivní zkušenost. Obsah, který by nebyl sdělitelný a nepřekročil by meze subjektivní zkušenosti, je prostě a jednoduše nemyslitelný a nemůže se při vzdělávání uplatnit.

Zdůvodňování nebo hlasování V pojmech sdělitelný obsah, o něž ve vzdělávání jde, nemá zůstat zanořen do všední a nenápadné obeznámenosti životní praxe, ale měl by z ní vyniknout a vyzývat ke zvláštní pozornosti, aby mělo cenu se mu učit (srov. Slavík, Janík, 2007). Má to tedy v první řadě být obsah vystavený *intersubjektivnímu ověřování*, které přirozeně vyplývá z obecného nároku na důvěryhodnost a správnost lidských soudů, úsudků nebo lidského jednání. Intersubjektivní ověřování se uplatňuje dvěma základními způsoby, jež se ve „společenství myslí“ podle okolností doplňují a navzájem korigují:

- *Zdůvodňování* – při něm rozhoduje empirická (opora ve faktech), teoretická a logická průkaznost argumentů.
- *Hlasování* – rozhoduje relativní početní převaha shodných názorů (ve vědecké oblasti tento princip navazuje na zdůvodňování a je zohledněn ve známém citačním indexu – počtu ohlasů na určitou vědeckou myšlenku).

V průběhu intersubjektivního ověřování a s ním spjaté komunikace si jedinec ozřejmuje nejenom své vlastní mínění, ale uvědomuje si sám sebe jako jeho nositele: „já mám toto mínění – liším se nebo neliším se od druhých?“ Ve vzdělávání se tedy konec konců jedná o utváření subjektů žáků, jejich osobnosti, prostřednictvím „společenství myslí“.

V uvedených souvislostech se vztah mezi osvojováním učiva (tj. intersubjektivně zakotvených pojmů) a rozvíjením kompetencí (tj. subjektivních dispozic) jeví jen jako součást všeobecného problému didaktické transformace obsahu ve vzdělávání – problému tzv. *dekontextualizace*⁴. Jeho podstatou je překonání těsné vazby poznatků nebo dovedností na jejich subjektivní prožitkový kontext tak, aby bylo možné zobecňovat individuální zkušenost a utvářet „společenství myslí“.

Dekontextualizace Učení ve škole obecně směřuje k dekontextualizaci poznatků, dovedností a postojů ke skutečnosti. Je pro žáka hlavním způsobem, jak úspěšně uskutečnit

⁴ Problém dekontextualizace v učení a vyučování a jeho teorie má v pedagogice a pedagogické psychologii dlouhou tradici, která začíná již v první třetině 20. století u L. S. Vygotského, J. Piageta a dalších klasiků.

cestu do vlastní kultury, protože mu *poskytuje nástroje, jejichž platnost přesahuje jeho nejbližší prostředí, místo a čas*. Nástrojem dekontextualizace je poznávací přenos (transfer) mezi různými situacemi, jenž závisí na uchopování pojmů v kontextu jazyka, tj. na „kognitivní pojmové práci“ (Štech, 2009, s. 106).

Problém dekontextualizace a transferu je tedy vyzdvížením a pojmenováním klíčových kompetencí pouze zdůrazněn, ale v principu není nový, protože je odjakživa spojený s kvalitou procesu zvládnání pojmů. Reálně se projeví v jakékoliv hlubší analýze nebo hodnocení při hospitacích, protože ve své „nejčistší“ podobě, která vyrůstá z *porovnávání anebo z konfliktů subjektivních názorů*, není při vzdělávání přístupný nikde jinde než přímo v procesu výuky.

**Tradiční problém
s novým jménem**

S ohledem na závažnost dekontextualizace zde pro porovnání uvedeme dva ilustrativní příklady – první z nich z počáteční výuky na základní škole, druhý z gymnázia.

**Dva příklady
z praxe**

První příklad je převzatý z hospitace v druhém ročníku jedné pražské základní školy v dubnu r. 2011 (viz Pohled do výuky 1.1). Žáci dostali od učitelky nejprve úkol doplňovat vynechaná „i“/„y“ v úryvku vybraném z delšího článku. Poté se učitelka zdánlivě prostě zeptala: „A co všechno bychom mohli s tím článkem dál dělat? Zapište na papír všechno, co vás napadne. Pak si společně povíme, k čemu to může být dobré.“

Žáci vymysleli celou řadu námětů pro to, co všechno by se s textem dalo ještě dělat. Pro ilustraci níže uvádíme část hospitačního záznamu, který jejich náměty zachytil i se žákovským zdůvodněním, „k čemu je to dobré“. Všechny uvedené příklady a jejich zdůvodňování zřetelně ukazují přesah z konkrétního případu do jiného kontextu, v němž se prokazuje kulturní, a tedy i vzdělávací cena činnosti anebo artefaktu a současně se zakládá nárok na prohloubené poznávání.

Průběh výuky

U: Co s článkem ještě můžeme dělat? Zapisuj na papír všechno, co tě napadne.

ŽŽ: Píší na své papíry ...

U: Zkusíme z našich nápadů vytvořit myšlenkovou mapu.

ŽŽ: Píší na tabuli.

1. Počítat slova – abychom věděli, jak je to dlouhé (pozn. hospitujícího: poukaz k frekvenční analýze textu).
2. Zakroužkovat samohlásky/souhlásky U: Proč bychom je hledali? Ž: Abychom se je naučili rozeznávat.
3. Dodat nějaký rým. U: Řekněte mi příklad a proč. Ž: Stromy – domy. Abychom uměli psát básničky.
4. Přepsat do tiskacího – aby bylo víc možností písma. (pozn. hospitujícího: poukaz k typografii).
5. Rozdělování slov (podle druhů) – že jsme našli, co to je, že jsou to slovesa.
6. Přeložit do jiné řeči (do slovenštiny, angličtiny, francouzštiny...).
7. Zahrát divadlo.

8. Namalovat.

9. Zazpívat.

U: Podívejte se, kolik vás toho napadlo.

Pohled do výuky 1.1: Dekontextualizace ve výuce na prvním stupni ZŠ (založeno na spolupráci s týmem ZŠ)

Druhý příklad pochází z výuky anglického jazyka v kvintě osmiletého gymnázia v březnu 2011 (viz Pohled do výuky 1.2). Tématem hodiny bylo „Blogování“. Toto tematické zaměření poskytlo prostor – vedle gramatického obsahu – pro rozvoj řečových dovedností (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení). Dekontextualizace v tomto případě se týká oborových lingvistických kompetencí a je spojena s upevňováním osvojených gramatických pojmů. Tyto pojmy v paměti žáků „zakotvují“ dekontextualizaci v rámci odborného jazykového poznání.

U: Open you books on page 15. There is a blog of a young band. What kind of information about the band can you find in the text...	U: Otevřete si učebnici na straně 15. Najdete tam blogovací stránku jedné mladé hudební skupiny. Jaké informace tam o té skupině jsou?
[Následuje povídání o tom, že skupina, o níž je článek v učebnici je úspěšná, vydala CD, hraje se v rádiu...]	
U: Now, look at the text one more time and tell me which verb tense is used in most of the sentences.	U: Teď se na článek podívejte ještě jednou a řekněte mi, v jakém čase je většina sloves.
Z1: Present perfect	Z1: Předpřítomném.
U: Present perfect. Yes. What are the two types of present perfect that can be found in the text?	U: Předpřítomném. Správně. Jaké dva typy předpřítomného času se v textu objevují?
Z2: Present perfect simple and present perfect continuous...	Z2: Předpřítomný prostý a předpřítomný průběhový.
U: Yes. Find one sentence in present perfect simple and one sentence in present perfect continuous.	U: Správně. Najděte jednu větu v předpřítomném čase prostém a jednu větu v předpřítomném čase průběhovém.
[Žáci nabízejí věty, a je zcela evidentní že nejde o obsah vět, ale výhradně o jejich formu.]	
U: So now we are going to practice the difference between the present perfect simple and present perfect continuous...	U: Výborně. Nyní budeme procvičovat rozdíl mezi předpřítomným časem prostým a předpřítomným časem průběhovým.

Pohled do výuky 1.2: Dekontextualizace ve výuce angličtiny na gymnáziu

Z textu ukázky je zřejmé, že každý užitý gramatický pojem (předpřítomný čas prostý, průběhový ad.) dovoluje žákům shrnout množství jednotlivých konkrétních výskytů textu pod jednu kategorii – a tím text gramaticky zvládnout, porozumět mu v jeho důležitých vlastnostech a funkcích.

1.3.2 Přispívat k součinnosti mezi teorií a praxí

Předchozím výkladem jsme chtěli zaostřit pozornost na téma, které je klíčové pro každý funkční přístup k výuce, a tedy i k hospitacím: na téma provázání kulturního obsahu s cíli výuky v procesu didaktické transformace obsahu. Slovy Harba: „...jakákoliv pedagogická situace má dva základní prvky: žáka a obsah vzdělání. Ústředním úkolem kurikulárního plánování na všech úrovních je vytvořit správnou interakci mezi žákem a obsahem“ (Harbo, 1991, s. 248; Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 99–103).

...interakce mezi
žákem
a obsahem

V duchu tohoto principu se bude odvíjet výklad v následujících kapitolách. Podobně jako v předcházejících řádcích budeme i v něm usilovat o úzkou návaznost mezi reálným praktickým jednáním učitelů ve výuce a možnostmi jeho teoretického uchopení v reflexi a při hodnocení kvality výuky.

Cílem této snahy je přispět k součinnosti mezi teorií a praxí vzdělávání. Roztržka (gap) teorie s praxí snižuje kvalitu odborné komunikace jak uvnitř profese, tak směrem k veřejnosti (srov. Korthagen a kol., 2001; Valenta, 2003; Janík, Slavík, 2009). Roztržka snižuje kvalitu odborné komunikace jak uvnitř profese, tak směrem k veřejnosti. Proto má nepříznivé dopady na přípravu učitelů k jejich povolání, ztěžuje profesionalizaci a komplikuje dorozumění mezi odborníky z vysokých škol, učiteli z praxe a decizní sférou. Hospitace, jak opakovaně zdůrazňujeme, jsou jedním z mála profesionálních nástrojů, který ze své podstaty směřuje k překonávání této roztržky a který má šanci na obohacování komunikace ve vzdělávacím systému.

Překonávat
roztržku teorie
a praxe

1.4 Proč se zabývat rozvíjejícími hospitacemi

S oporou o výše uvedené úvahy můžeme na závěr této kapitoly shrnout několik důvodů, proč se zabývat rozvíjejícími hospitacemi v kontextu pedagogické teorie a praxe:

- *Hodnocení kvality výuky s důrazem na proces.* Hospitace ve třídách spojené s pohospitačním rozbořem jsou tradičním a dobře vžitým a ověřeným autoevaluačním nástrojem školní praxe. Je to jediný zpětnovazební prostředek, který má školní praxe k dispozici pro *hodnocení kvality výuky a pro zvyšování kvality výuky s ohledem na proces výuky.*
- *Hodnocení tvůrčí složky práce učitele a obsahové struktury výuky.* Hospitace jsou jediným evaluačním nástrojem, který umožňuje přímo pozorovat a interpretovat vytváření a strukturaci učebního prostředí ve výuce. Proto hospitace dovolují sledovat a posuzovat *integritu výuky*, která se významně podílí na její efektivitě z hlediska učení žáků.
- *Pomoc při zlepšování kvality výuky, posuzování struktury výuky, navrhování alterací.* Hospitace vede ke zpětné rekonstrukci procesu výuky, na jejímž základě lze posuzovat jednotlivé komponenty procesu výuky ve vztahu k celku vyučovací jednotky a k jejím cílům. Na základě rekonstrukce proce-

su výuky lze navrhovat zlepšující varianty (*alterace*), a tak učiteli pomáhat ke zlepšování výuky.

- *Zlepšování profesionální kompetence učitelů.* Hospitace jsou prostředkem nejenom evaluačním, ale zároveň kultivačním. Umožňují zlepšovat profesionální kompetenci učitelů, zejména její reflektivní anebo tvůrčí složku, a zkvalitňovat jejich tzv. *sekundární intuici*, tj. schopnost připravit výuku s ohledem na potřeby žáků a rozhodovat se v aktuálních v situacích výuky.
- *Spojení praxe, teorie a vzdělávacího programu.* Vzhledem k tomu, že hospitace jsou metodicky založeny na pozorování a na strukturální (hlavně didaktické) analýze výuky, jsou v nich užívány metody analogické *metodám výzkumným*. Proto hospitace mohou sloužit jako relativně přirozený spojovací můstek mezi pedagogickou praxí a teorií i mezi praxí a kurikulárními dokumenty (na všech úrovních).
- *Návaznost rozvíjení žákovských kompetencí a zvládnutí učiva.* Ve výuce učitel spolu se žáky musí zvládat jednak *osvojování učiva*, jednak rozvíjení obecněji pojatých *kompetencí*. Spojovacím článkem mezi těmito cílovými úrovněmi jsou *výukové metody*. Hospitace dovoluje sledovat, posuzovat a následně zlepšovat vazby mezi osvojováním učiva, rozvíjením kompetencí a uplatňováním výukových metod.

**Učitel jako reflektivní praktik:
podpora kvality realizace
kurikula**

2. Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula

Reflexe – východisko pro porozumění výuce V této kapitole představujeme hospitace v jejich rozvíjejícím pojetí jako součást profesionální přípravy a podpory *reflektivního praktika*. Tento pojem odkazuje k požadavku, aby učitel sledoval a zpětně vyhodnocoval – tj. refleктоval – průběh a výsledky vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí porozumět, aby ji výhledově mohl zlepšovat. Reflexe může být zaměřena na různé aspekty učitelova profesionálního myšlení a jednání. Nás zde zajímá především reflexe zaměřená na práci s učivem ve vztahu k rozvíjení klíčových kompetencí (kap. 1.4). Tato problematika spadá do oblasti realizovaného kurikula, jak jsme o něm uvažovali v první publikaci k výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010a, s. 31–35).

Rozvíjející hospitace – podpora učitelské profesionalizace Konceptu reflektivního praktika zde chápeme jako obecné ideové východisko pro pojetí rozvíjejících hospitací v souvislosti s výzkumem. Popisujeme, v čem mohou rozvíjející hospitace přispívat k učitelské profesionalitě a ke zlepšování výuky. Zároveň poukazujeme na nejobtížnější stránky a problémy spojené s tímto úsilím, zejména s ohledem na propojování vzdělávací praxe s teorií.

2.1 Zkoumání realizace kurikula: spojení hospitace s výzkumem

Úloha kvalitativního výzkumu při zkoumání realizace kurikula Zkoumání realizace kurikula přímo ve školních třídách je cestou k zodpovězení otázky, do jaké míry a v jaké podobě se určité ideje kurikulární reformy (např. idea klíčových kompetencí) propracovávají do praxe. Výzkum této problematiky může nabývat různé podoby. Vedle široce založeného kvantitativního výzkumu, který je však velmi nákladný, jsou užitečné také méně rozsáhlé kvalitativní výzkumy. Mnohdy je kvalitativní přístup k výzkumu nejpřiléhavějším způsobem pro získání hlubšího poznání, protože samotný předmět výzkumu se vymyká výhradně kvantitativnímu uchopení. Glasser a Strauss (1967, s. 17) k tomu uvádějí:

„Zaměření na kvalitativní data bývá nutné z mnoha důvodů. Například data popisující strukturální podmínky, následky, odchylky, normy, procesy, konfigurace a systémy mají obvykle kvalitativní podobu. ...kvalitativní výzkum je v dané situaci neadekvátnějším a neefektivnějším způsobem, jak se dostat k požadovaným informacím a vyrovnat se s obtížemi empirické situace.“

Uvedené myšlenky se dobře hodí i na zkoumání realizovaného kurikula. Faktorem, který v případě realizovaného kurikula limituje využití kvantitativního výzkumu, je nutnost do hloubky porozumět procesu výuky. Proces výuky má *významotvorný (sémantický) a tvořivý charakter*, který nelze úplně vystihnout kvantitativně pojatou kategorizací. V podobném smyslu nelze sémantickou a tvořivou povahu jazyka postihnout pouze frekvenčními charakteristikami užívání slov nebo jazykových frází.

Nejnáročnějším cílem kvalitativního výzkumu je vypracování a ověřování tzv. *teorie procesu*. ... Vypracování takové teorie se posléze má stát východiskem i pro kvantitativní výzkumy, které se opírají o statistické zobecňování⁵.

Spolupráce mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem

Spolupráce mezi oběma strategiemi je v posledních letech v pedagogických vědách častá a prokazuje se jako velmi užitečná. Bývá označována jako tzv. *smíšený výzkum*. „Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie“ (Hendl, 2005, s. 60). Způsoby spolupráce mezi oběma přístupy mají řadu podob, které svým dílem a ve vzájemné součinnosti přispívají k celkovému poznání v dané oblasti.

Jedním z typů kvalitativního výzkumu, který může mít i smíšené varianty (srov. Hendl, 2005, s. 138), je tzv. *akční výzkum*, kdy se výzkumník ve spolupráci s učitelem-praktikem zaměřuje na zkoumání určitého problému výukové praxe. Jejich spolupráce usiluje o porozumění sledovanému problému a navrzení možností jeho řešení např. s cílem zlepšit kvalitu výuky. Výzkumníkem se může stát i samotný učitel, který tak vystupuje ve dvojí roli – aktéra a badatele. Jde v podstatě o zdůraznění reflektivní složky profesionální činnosti učitele, o její metodické zpřesnění a zvýšení její důvěryhodnosti a účinnosti.

Akční výzkum a rozvíjející hospitace

Klíčovým přístupem, který se uplatňuje v rámci akčního výzkumu zaměřeného na problémy vyučování a učení ve školách, jsou hospitace. Ty představují tradiční způsob, jak získávat poznatky o kvalitách realizace kurikula. Nástrojem hospitací je *přímé pozorování*, které spojuje metodiku hospitací s analogickými metodami kvalitativního či kvantitativního výzkumu. Na základě obohacení hospitačního pozorování výzkumnou metodikou se otevírá příležitost k přípravě hospitovaného učitele jako reflektivního praktika.

2.2 Vyučování: mezi teorií a praxí

Pedagogické hospitace se věnují velmi složitým situacím, které se nadto poměrně rychle mění. Přesto se v nich učitelé musí vyznat a musí je do potřebné míry řídit směrem k zamýšleným cílům. V tomto ohledu se učitelství řadí do okruhu náročných profesí, které vyžadují speciální přípravu a kvalifikaci.

Nepřehledné situace

Vysoce kvalifikované jednání v profesích, jako jsou např. lékařství, psychoterapie či učitelství, je založeno na schopnosti řešit *komplexní profesní situace*. Tím jsou míněny situace, které se z hlediska systematického získávání a zpracování

⁵ Statistické zobecňování je vykládáno v rámci tzv. *teorie variability* (srov. Bryman, 1988; Mohr, 1982 in Hendl, 2005, s. 57). Pojmy či kategorie jsou u kvantitativních výzkumů vymezovány předem a v průběhu samotného výzkumu se již nemění. Mají roli tzv. proměnných, které dovolují zachytit variabilitu, protože nabývají různých hodnot (např. školní známka je proměnná, která nabývá hodnot 1 až 5, barva je proměnná, která má hodnoty „červená“, „modrá“, „žlutá“ atd.). Vztahy mezi proměnnými se statisticky zjišťují na základě frekvence výskytu jejich hodnot. Statistické postupy dovolují odhadovat pravděpodobnost výskytu určité hodnoty a zobecňovat zjištění z náhodně vybraného vzorku na celou populaci.

informací vyznačují vysokou mírou *nepravidelnosti* ve vývoji a *nepřehlednosti* v jednotlivých případech⁶. Každý učitel to dobře zná z vlastní praxe.

Nepřehlednost vede k tomu, že účastník situace obtížně odhaduje její budoucí vývoj – učitel ve výuce si nikdy nemůže být dostatečně jistý tím, zda jeho jednání povede k předpokládaným cílům. Do hry přitom vstupuje nepřehlednost, která souvisí s obtížností výběru správného místa a způsobu jednání. Učitel si nikdy nemůže být dost jistý, že vybral to nejlepší místo pro pedagogický zásah a nejlepší způsob jednání. Přesto se musí rozhodovat a musí jednat – tak získává profesio-
nální zkušenost a s ní i lepší předpoklady k úspěšnému jednání.

2.2.1 Povaha vyučování

Komplexnost pedagogických situací

Hlavním druhem učitelského jednání je vyučování. Podstatou vyučování je vytváření příležitostí k *učení* pro žáky. Vyučování ve spojitosti s učením se nazývá výuka, a ta se realizuje v *pedagogických situacích*. Pedagogické situace představují určitý časově ohraničený úsek, v němž se odehrává interakce mezi učitelem, žákem a učivem. Pedagogické situace si lze více či méně dobře *zapamatovat* a lze také více či méně podrobně *zaznamenávat* jejich průběh (písemný, akustický záznam anebo videozáznam⁷).

Výše jsme zdůraznili, že pedagogické situace a tím i vyučování a učení se vyznačují komplexností, která je spojena s vysokou mírou *nepravidelnosti* a *nepřehlednosti*. Podle Doyleho (1992) je komplexnost pedagogických situací dána:

- Víceozměrností – školní třída je zalidněným učebním prostorem. Lidé s různými zájmy a schopnostmi zde nabízejí a využívají různé podněty, aby dosahovali různých sociálních, odborných a osobních cílů.
- Simultánností – mnohé jevy či děje se ve třídě odehrávají souběžně.
- Bezprostředností – tempo interakcí a jejich následků je vysoké. Ve hře je nejen to, co je učitelem zamýšleno a plánováno, ale také to, co přichází spolu s učivem a co přinášejí žáci.
- Nepředvídatelností – jednání učitelů a žáků ve výuce má mnohdy nečekávané důsledky; často dochází k různým odchylkám od toho, co bylo zamýšleno a plánováno. Je to způsobeno tím, že výuka je utvářena v interakci učitele se žáky.
- Veřejným charakterem – učitel a žáci jsou svědky každodenního dění ve školní třídě, vidí, jak se s kým jedná, jak se s kým zachází.

⁶ Z hlediska teorie informace a řízení patří mezi tzv. nepřehledné dynamické systémy – srov. Langefors (1985).

⁷ Záznamu se v teorii informace říká „vnější paměť“ – toto pojmenování dobře vystihuje jeho úlohu pomocníka pro méně spolehlivou, byť nesrovnatelně pružnější a obsažnější paměť uvnitř lidského mozku. „Vnější paměť“ záznamu uchovává data spolehlivěji, ale jen v tom rozsahu, v jakém byla vědomě uložena. Při větším objemu údajů kromě toho vznikají problémy s jejich vyhledáváním. Proto je pro funkčnost záznamu výjimečně důležitý výběr a uspořádání údajů, které do něj mají být vloženy. Možnost pamatovat si nebo zaznamenávat průběh výuky a její rozčlenění na dílčí situace je z pohledu hospitace výjimečně důležité, protože snižuje nepřehlednost a poskytuje možnost sledovat příznaky pravidelnosti, pokud se zdaří vyhodnotit vzájemné souvislosti mezi jednotlivými situacemi. Učitelé někdy říkají: „již jsem přišel na tom, co na toho žáka platí“. Tím vlastně vypovídají o tom, že dobře vyhodnotili vzájemné souvislosti mezi situacemi a objevili určitou pravidelnost, kterou využili ve prospěch vzdělávací práce.

- Historickou a vývojovou podmíněností – díky mnoha společně stráveným vyučovacím hodinám se ve školní třídě utvářejí vzorce chování, očekávání, rutinní postupy a normy, o něž se lze opírat při plánování a realizaci další výuky. Dřívější zkušenosti vstupují do následných aktivit a ovlivňují je; zaběhnuté rutinní postupy a usazená pravidla vymezují manipulační prostor pro učitele i žáky. Plánování výuky je ovlivněno jak touto historičností, tak vývojově psychologickým procesem konstituování třídy jako určité pospolitosti.

2.2.2 Vyučování jako komplexní praktická činnost

Komplexnost výuky je charakteristická i pro jednotlivé pedagogické situace, přestože rozčlenění do situací učitele usnadňuje se s komplexitou vyrovnat. Samotná komplexita by však učitele nemusela příliš trápit, kdyby nebyla spojena s obtížemi při řešení problémů vznikajících při výuce. Tyto problémy přirozeně patří k učitelské profesi a jsou způsobeny nejméně třemi faktory (Perrenoud in Štech, 1994, s. 314):

- Jedinečnost, autonomie a identita vychovávané osoby – žáka. Žák se musí ve prospěch výuky a nároků učitele vzdávat části své autonomie a intimity, to však je spojeno se zdráháním, žákovými obranami („zlobení“) a potížemi ve vztahu k učitelům.
- Jedinečnost, autonomie a identita učitele, jeho vlastní omezení a ambivalence. Učitel se musí vyrovnávat i se žáky, s nimiž má obtížný vztah, naráží na své neuvědomělé zábrany a osobní limity.
- Jedinečnost a emocionální účinky intersubjektivního a interkulturního vztahu, který se utváří mezi dvěma osobami anebo vůči skupině lidí („zlobivá“ vs. „hodná“ nebo „pilná“ vs. „líná“ třída). Tento vztah prochází vývojem a působí na něj velké množství vlivů, které nemohou účastníci vztahu mít pod vědomou kontrolou.

Obtížnost pedagogické situace

Uvedené faktory vyvolávají obtíže a komplikují učitelovu snahu dosáhnout cíle výuky – něco žáky naučit.

Situace, do nichž učitel vstupuje, se proto nacházejí na pomyslném kontinuu od relativně bezproblémových až po situace takřka neřešitelné. Situace bezproblémové je učitel, s větším či menším úspěchem, schopen zvládat na základě rutinních postupů či „receptů“ – potud je vyučování řemeslem. V problémových situacích naopak rutinní postupy selhávají a učitel musí „tvořivě improvizovat“ – vyučování je pak *umem a uměním*.

Mezi rutinou a uměním

Tato improvizací či „kutilská“ stránka jednání vyplývá z povinnosti učitele *vyvíjet vliv na druhé lidi – žáky* – a je podmíněna výše uvedenými problematizujícími faktory. Je však chápána jako přirozená součást učitelské praxe. S. Freuda kdysi vedla k často citovanému povzdechu, že učitelství patří – spolu s psychoanalýzou – mezi tzv. „nemožná povolání“ (Štech, 1994, s. 314).

„Nemožnost povolání“ se mimo jiné projevuje v tom, že nelze využít znalostí, které nejsou pružně navázány na praktické jednání. Jedná se o to, že pojmy

na vysoké úrovni zobecnění – teoretické pojmy – nejsou prakticky funkční, nejsou-li v mysli učitele dostatečně propojeny s reálnými možnostmi pedagogického rozhodování a jednání v konkrétních situacích výuky. Toto propojení ale od učitele předpokládá uvědomit si řadu souvislostí. Vyžaduje tedy postupné vybudování jakési „myšlenkové sítě“, do které pak učitel pružně zasazuje proměnlivé situace, s nimiž se ve výuce setkává.

Od modelu technické racionality k modelu reflexe v akci Je zřejmé, že pro vytváření účinné „myšlenkové sítě“ nestačí znát samotné pojmy, ale je nutné neustále s nimi zacházet v těsné vazbě na praktickou činnost. To znamená, že musí být kladen důraz na (1) *získávání a utváření poznatku* ve vztahu k praxi (tzv. procedurální znalost) a na (2) *zobecňování poznatku* na příč mezi jednotlivými zvláštními případy (tzv. kontextuální znalost). Je tedy nutné určitý poznatek „vyzdvihnout“ z reality, pojmenovat a v protipohybu jej pak rozeznávat při každém novém výskytu (srov. Argyris, Schön, 1992, s. 18–19; Štech, 1994, s. 319).

Schön (1983, s. 21 ad.) v této souvislosti vysvětluje, že v úvahách o přípravě profesionálů (mj. v oblasti učitelství) je třeba realizovat posun od *modelu technické racionality* k *modelu reflexe v akci*. V *modelu technické racionality* je profesní výkon chápán jako proces řešení problémů, kdy se vybírá vhodný prostředek, jehož pomocí je příslušný problém řešen.

Schön (1983, s. 40) upozorňuje na skutečnost, že se zde ignoruje otázka vymezení problému. V praxi se totiž problémy zpravidla nejeví jako dané či předem vymezené. Praktik musí nejdříve problém „*vyhmátnout*“ z nepřehledné svinutého řetězce problematických situací. V návaznosti na to se pokouší problém si lépe uvědomit tím, že jej zasadí ho do určitého rámce, v němž bude (snad) řešitelný. Pro označení toho, co přitom praktik dělá, je používán pojem reflexe v akci. Pojetí *reflektujícího praktika* a *reflektivní praxe* se nejpozději od 80. let 20. století prosazuje také v učitelství (Schön, 1983, 1987; Argyris, Schön, 1992; Korthagen a kol., 2001).

V modelu reflektivní praxe si můžeme vyučování představit jako racionální, cílevědomou a plánovanou činnost učitele, která se opírá o zvažování alternativ a rozhodování, co v dané pedagogické situaci dělat. Současně s tím a nad rámec toho je zde vyučování chápáno jako tvořivé řešení problémů, které se objevují takříkajíc cestou, tj. při *reflexi v akci*.

Více než jen rutina: mezi praktickým a diskurzivním vědomím Není divu, že učitel prožívá své jednání jako do značné míry intuitivní – musí totiž zvládat vysoké tempo interakcí se žáky, vlastní dynamiky a situační komplexnosti výuky. Sociolog A. Giddens (1986) v této souvislosti rozlišil dvě roviny vědomí a uvažování, které lidé používají: (1) *praktické vědomí (věděni)*, (2) *diskurzivní vědomí (věděni)*. Uvedené rozlišení má prastarou tradici: obdoba Giddensova praktického vědomí byla v antice nazývána frónésis, na rozdíl od teoretického uvažování – epistémé, které by odpovídalo Giddensovu diskurzivnímu vědomí (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 23–26).

Diskurzivní vědomí je typické pro hluboké promýšlení matematických úloh, teoretických problémů apod. Projevuje se ve *vysvětlování* a v *přesném zdůvodňování souvislostí*. Vyžaduje soustředění na samotný proces přemýšlení, uvědomělé rozčlenění problému do dílčích kroků, pozvolné hledání souvislostí, postupnost a návratnost myšlenkových operací. To všechno způsobuje, že práce *diskurzivního vědomí nesmí probíhat pod tlakem vnějších okolností*. Je nutné zabezpečit pro ně zvláštní podmínky: potřebuje čas a potřebuje relativní nezávislost na tělesné akci, aby bylo možné soustředit se na vybavování myšlenek a představ.

Praktické vědění je oproti tomu spjato s běžnými každodenními aktivitami. V každodenním praktickém jednání si lidé sice uvědomují, co činí, jsou si vědomi i značné části okolností, za nichž se rozhodují a mohou si je pamatovat. Avšak jejich kontrola myšlenkových procesů je přitom značně omezená a omezené je také uvědomělé používání znalostí, protože k probíhajícím situacím se běžně nedá vracet, nelze je „přehrát znovu“. Praktické vědomí a s ním spjaté rozhodování lze proto označit jako intuitivní.

Z povahy situací, které musí učitel ve výuce řešit, je zřejmé, že v jeho rozhodování často převažuje praktické vědomí či vědění. Zároveň však je na něj kladen nárok, aby *promýšlel* svou profesionální činnost a dokázal ji *popisovat a vysvětlovat*. Vyučování má přece být víc než jenom rutina a učitel je za své profesní jednání zodpovědný vůči žákům, jejich rodičům i společnosti – proto je musí *zdůvodňovat nebo ospravedlňovat*. Tomuto nároku ovšem spíše vyhovuje diskursivní vědomí. V praxi jde tedy o to, jak propojit praktické a diskursivní vědomí. Jejich vzájemná součinnost má být využita ve prospěch zkvalitňování výuky.

2.3 Učitelská intuice a improvizace

Intuice bývá popisována jako zvláštní dimenze myšlení, v níž soudy a úsudky probíhají pod prahem vědomé pozornosti, takže objev řešení je vnímán jako náhlý vhled, který nezřídka přímo ústí do jednání. Rozhodujícími výhodami intuice jsou:

Jednání pod tlakem a úloha intuice

- *rychlost* – intuice není zdržována postupnou formulací myšlenek,
- *operativnost* – intuice je nezbytné východisko myšlení, je k dispozici v každé situaci,
- *rezultativnost* – intuice se projevuje jako řešení, konečný soud nebo jednání.

Problémem praktického vědomí anebo intuice je známý fakt, že nemusí být správné, resp. úspěšné. Důsledkem toho je častý nesoulad mezi konečnými výsledky činnosti a původně zamýšlenými cíli. Odtud pramení poměrně vysoká míra *poznávací nejistoty*. Poznávací nejistota je podle Giddense nahrazována (kompenzována) sklonem k *rutinizaci aktivit*, tj. sklonem k navyklému, opakovanému a důvěrně známému chování, které zvyšuje pocit jistoty (Giddens, 1986, s. 539).

Učitelovo jednání probíhá pod tlakem okamžitého vývoje situací ve třídě (Wahl, 1991). Z povahy výukových situací vyplývá, že učitel se musí rychle přizpůsobovat

momentálnímu dění, musí *improvizovat*, aby zachoval plánovaný obsah výuky a mohl dosahovat jejích cílů. Právě proto v jeho jednání přímo ve výuce převládá praktické vědomí, resp. intuice. Giddensem vzpomínaná vysoká míra nejistoty, která je s tím spojená, se však dostává do rozporu s nárokem na profesionální zodpovědnost a požadavek dosahovat zamýšlených vzdělávacích cílů.

Integrace myšlení s profesionálně účinným jednáním Tím vzniká zásadní problém doprovázející učitelské jednání v pedagogických situacích: *problém integrace myšlení s profesionálně účinným jednáním* (Argyris, Schön, 1992, s. 3). Jedná se o to, jak a kde najít prostor pro hlubší přemýšlení a odbornou komunikaci o problémech, které učitel řeší ve výuce anebo v těsné souvislosti s ní.

S ohledem na komplexnost vyučování a na vysoké nároky kladené na učitelův profesní výkon se otevírá otázka, jak praktikující učitele podpořit právě s ohledem na rozvoj integrace myšlení s profesionálně účinným jednáním, a tedy s cílem posílit jejich diskursivní vědomí ve vztahu k praxi. *Tato podpora se má uskutečňovat ze strany teorie a výzkumu, aby byla dobře myšlenkově zakotvená a zdůvodněná, avšak nesmí se mýjet s praxí a zavírat oči před závažností úlohy praktického učitelského vědomí.*

Učitel jako kliník procesů učení Radtke (2000, s. 2) v souladu s výše zmíněnými Giddensovými myšlenkami vysvětluje, že učitelé jako profesionálové jednají ve zvláštní, dvojí logice. Situační a intuitivní porozumění jednotlivosti případu se u nich realizuje hermeneuticky na základě univerzálního, pravidelného vědění, tj. na základě teorií. Jde tedy o to, že učitelé aplikují své teoretické (dekontextualizované) znalosti při interpretaci konkrétních situací, při výkladu konkrétních problémů žáků, při formulování strategií překonávání těchto problémů apod. Lze říci, že přitom postupují klinickým způsobem (srov. k tomu pojetí *učitele jako klinika procesů učení* – Štech, 1994).

Teorie může učiteli pomáhat v rozvoji jeho intuitivních předpokladů rozhodovat se ve složitých situacích výuky. Může jej totiž vybavit nejméně dvěma důležitými dispozicemi:

- *arzenálem poznatků* (prakticky funkčních pojmů), které mu mohou sloužit pro rozhodování,
- dovedností zobecňovat *dílčí případy* jejich zahrnutím pod společný pojem.

Bohatý arzenál funkčních poznatků se projeví v tom, že učitel má „po ruce“ dostatečně širokou škálu možných variant jednání, které může volit podle aktuálního vývoje situace. A zobecňování učiteli prospěje tehdy, když potřebuje rozumět určité situaci, tzn., vysvětlit si ji jako projev určitého jemu již známého typu. Tak se v ní může snadněji uvědoměle rozhodovat, byť s nezbytnou mírou nejistoty, která jeho jednání bude provázet vždy.

Přes vysokou proměnlivost a neopakovatelnost situací výuky se v nich do určité míry opakují některé relativně stálé, konstantní, prvky a vztahy – konstanty ve výuce. Na jedné straně se jedná o základní elementy a struktury učiva. Na straně druhé jsou to typické způsoby myšlení a s ním spojeného jednání žáků, kterým Oser a Baeriswyl (2001, s. 1043) říkají „bazální modely“.

**Konstanty
ve výuce**

Bazální modely jsou víceméně stálé typy lidského přístupu k učení a k zpracování poznatků – jsou to tedy určité epistemologické konstanty, které jsou podmíněné obecnými rysy lidské psychiky. Učitel je ve své činnosti se žáky musí respektovat, protože jsou to nezbytné předpoklady žákovského učení. Jedná se kupř. o konstantní způsoby učení prostřednictvím osobní zkušenosti, učení řešením problémů, sociální učení, učení s porozuměním významům, učení dynamickým stereotypům, kontemplativní učení atp. (srov. Oser, Baeriswyl, 2001, s. 1046 n.). Používáme pro ně souhrnné jméno *psychodidaktické konstanty* (srov. Janík, Slavík, 2009, s. 129 n.).

Oproti nim stojí druhý typ konstant – víceméně stabilní poznatky a pravidla, která v daném kulturním a historickém kontextu *platí v určitém oboru* a tvoří základ toho, co se žáci učí. Tyto poznatky se v daném oboru tradují a tvoří základ jeho oborového paradigmatu, současně zde ale bývají předmětem kritického přezkoumávání. Chceme-li je objasňovat, zkoumáme různé texty v daném oboru, teorie, metody a termíny, které obor v dané historické době používá (srov. Kattmann, 2009, s. 21). Souhrnně je označujeme jako *ontodidaktické konstanty* (srov. Janík, Slavík, 2009, s. 129 n.).

Učitel při tvorbě či konstruování vzdělávacího obsahu obvykle vychází nejprve z *ontodidaktických* konstant oboru: jak správně vybrat a uspořádat učivo s ohledem na obor. Jak jsme předznamenali, ontodidaktické konstanty jsou zakotvené v příslušném oboru vzdělávání – jsou to pojmy anebo pravidla jednání, která jsou pro daný obor závazná a žák se je má naučit *správně*, tj. podle nároků kladených oborem.

**Nároky
na správnost,
přiměřenost,
tvořivost**

Zdůrazněme, že „správnost“ tu zdaleka neznamená jen bezchybné zopakování poznatků, ale především jednání a myšlení v duchu určité disciplíny. Tedy to, čemu lékaři říkávají *lege artis* – postup v souladu s nejlepšími známými zákonitostmi a pravidly oboru. Jejich respektování vyžaduje od představitelů oborů jak hluboké znalosti a zkušenosti, tak jedinečnou citlivost pro danou problematiku.

Je zřejmé, že čím je obor propracovanější a hodnotnější, tím bývá i náročnější. Jeho pojmy jsou komplexnější a v důsledku toho jsou do značné míry vzdálené běžné žákovské zkušenosti. Není tedy snadné se mu naučit. Učitel proto musí ontodidaktické konstanty přizpůsobit psychodidaktickým konstantám svých žáků: jak vhodně přiblížit učivo žákům daného věku a s danými předpoklady.

Učitel musí tedy na jedné straně zohlednit ontodidaktický nárok na správnost, na straně druhé musí respektovat možnosti svých žáků tomuto nároku dostat – musí respektovat *přiměřenost* vzdělávacích požadavků. A z třetího hlediska musí brát v úvahu stále živý nárok na *tvořivý (inovativní)* charakter samotného procesu výuky.

Tvořivost výuky je v současné době zvláště žádoucí podmínkou pro její podnětnost a pro její motivační sílu. V tomto ohledu se práce učitele nejvíce blíží umění, protože má za úkol zpracovat určitý obsah tvořivým způsobem tak, aby zaujal obecnstvo, přesvědčivé je oslovil a uváděl je do zážitků, které přinesou poznání.

2.4.1 Mezi rutinou a inovací

Učitelská improvizace mezi opakováním a změnou Dostat uvedeným nárokům je obtížné a učitel nemůže zprvu dělat nic jiného než vycházet z toho, co již zná a umí. Ať totiž chce či nechce, po vstupu do třídy před své žáky je nucen *jednat* – a nemá přitom téměř žádný „oddechový čas“ na hlubší přemýšlení. To je základ oné výše vzpomínané „rutiny“, která ovšem zahrnuje i velmi komplexní a složité provázané struktury rozhodování a jednání.

Tento „rutinní předpoklad“ se v praxi výuky střetává s proměnlivostí aktuálních situačních podmínek. Tím je vyvoláván pohyb mezi *opakováním (reprodukcí)* a *změnou (inovací)*, který učitel musí zvládat „tady a teď“ s pomocí své profesionální intuice a prostřednictvím *improvizace*. Čím méně očekávané jsou aktuální podmínky situace, tím vyšší nároky jsou kladeny na učitelovu improvizaci, na jeho inovativní schopnosti, tj. na jeho tvořivost, a tím více je výuka uměním.

„Vyhátnout problém“ Nelze však zapomínat na výše uvedené konstanty. Učitelská improvizace a tvořivost musí respektovat jak ustálené ontodidaktické požadavky na učivo, tak psychodidaktické bazální modely žákovského učení. Inovativní tvořivé improvizace se proto tak jako tak pohybují jen v určitém prostoru možností, jehož variabilitu lze do potřebné míry předvídat a zvládat. Zkušený, dobře odborně připravený a v praxi schopný učitel to dokáže, jestliže má k dispozici

- dostatečnou *zásobu variant* pedagogického jednání,
- dostatečnou *pedagogickou citlivost* pro intuitivní vymezení typu problému, k němuž je ta či ona varianta použitelná,
- postačující *pružnost (flexibilitu)* pro přizpůsobení aktuálního jednání okamžitým situačním podmínkám.

Praktik tedy musí nejdříve problém „vyhátnout“ z nepřehledného komplexu prvků a vztahů problematických situací. To je intuitivní postup, při kterém praktik aktivizuje a flexibilně užívá svou složitou „subjektivní databázi“ variant jednání, postojů, vzhledů a rozhodovacích strategií. V ní nejsou příslušné obsahy uspořádány podle diskursivní logiky teoretického výkladu, ale podle specifické logiky praktického vědomí a jednání (srov. Slavík, 2003, s. 203 n.). To znamená, že vztahy mezi nimi a vzájemné vyplývání nebývají učiteli k dispozici v myšlenkově ostrých a dobře sdílitelných jednotkách, ale spíše jako stěží popsatelné modely jednání nebo intuitivního rozhodování.

Tím v žádném případě nechceme tvrdit, že teoretický výklad nemá v učitelově jednání žádný vliv. Teoretické poznatky jsou však v jeho mysli „zapuštěny“ do komplexního a jen zčásti uvědomovaného celkového přístupu k výuce. Tento komplex, obvykle nazývaný *subjektivní teorie* anebo *pojetí výuky*, podmiňuje učitelovo rozhodování. Určuje, čemu bude učitel věnovat pozornost a co bude naopak opomíjet, protože pro to ve své subjektivní teorii „nemá pojem“.

**Zhuštění
znalostí**

Ve výzkumech, kde se sledují procesy utváření expertnosti v různých profesích, se v této souvislosti mluví o tzv. *zhuštění znalostí* (*knowledge encapsulation*). Tento termín byl zaveden Boshuizenovou a Schmidtem (1992) v oblasti vzdělávání mediků a souvisí s „moudrostí praktiků“ či Giddensovým praktickým věděním – *fronésis*, o kterém jsme psali výše. Jak uvádí Bromme (2008, s. 14), zhuštění znalostí představuje proces, „během něhož je množství informací původně nahlížených z oddělených perspektiv různých disciplín ... zahrnuto pod několik obecnějších konceptů. Tyto obecnější koncepty ... působí integračně na množství dat, přičemž mnohé detailní informace, které jsou v nich zahrnuty, zpravidla vůbec nejsou aktivovány. Tím není míněno prosté osvojení si nových abstraktnějších schémat, nýbrž proměna dosavadních oborových pojmů...“.

Zhuštění znalostí je tedy procesem, ve kterém jsou teoretické znalosti – prvotně zakotvené v pojmech – zanořeny do subjektivních modelů rozhodování a jednání, které jsou využitelné v praktické činnosti. Přitom se mnohdy z mysli učitele vytrácejí leckteré odborné termíny. To však nemusí znamenat, že jejich pojmový obsah přestal působit – může totiž dál ovlivňovat jednání a myšlení, aniž si to učitel zřetelně uvědomuje. V tomto smyslu se projevuje výše Brommem popisované „zhuštění a proměna“ oborových pojmů. V učitelské praxi se takto zhuštěné a pozměněné znalosti projevují jako součást *intuice* (viz kap. 2.4.2).

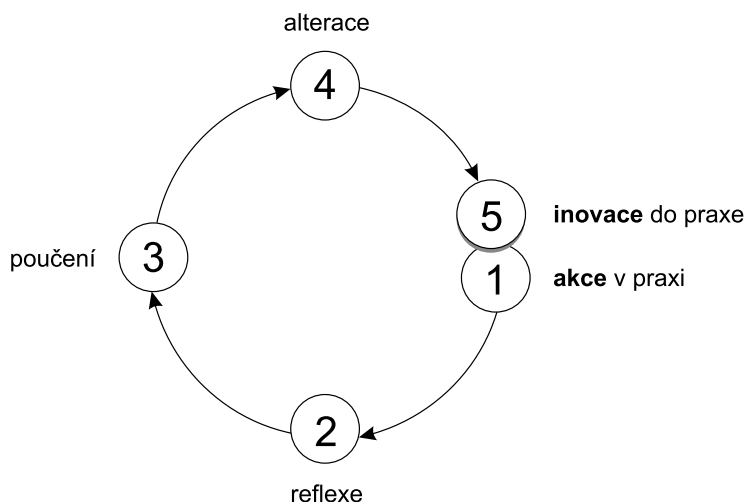
Zdůraznili jsme, že teorie účinně podporuje učitele jen tehdy, pokud jej doprovází co nejtěsněji při jeho profesionální činnosti. Prostředkem k takovému provázení je reflexe: reflexe v akci, a především reflexe po akci. Typickým příkladem reflexe po akci je právě *pohospitační rozbor*.

**Profesionální
učení – skrze
reflexi k poučení**

Při zpětném náhledu v reflexi po akci učitel může nejen kriticky promýšlet možné varianty jednání, ale také si uvědomovat emoce a bezděčné pohnutky, kterými bylo jednání doprovázeno. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem *profesionálního učení*, které probíhá v rekurzivním cyklu *akce – reflexe – poučení – alterace – inovace*. V angličtině je tento postup zkráceně nazýván ALACT model (*Action – Looking back – Awareness – Creation alternatives – Trial*, srov. Korthagen a kol., 2001, s. 43 n.).

Podrobněji jej můžeme rozepsat do těchto bodů:

- (1) konkrétní zkušenost prostřednictvím akce,
- (2) reflexe v akci a její propojení s reflexí po akci,
- (3) abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci – poučení,
- (4) návrh alterace ve snaze o zlepšení, diskuse k alteracím,
- (5) opětovný vstup do praxe spojený s inovací dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 43 n.).



Obr. 2.1: Schéma modelu ALACT – proces využití reflexe k profesionálnímu učení (podle Korthagen a kol., 2001, s. 44)

Jde o výjimečně náročný duševní výkon, který z celistvého dojmu konkrétní zkušenosti (1) musí vytěžit prakticky podstatné prvky, důležité pro jednání ve výuce (2), a v myšlenkovém protipohybu z tříště takto analyzovaných poznatků vytvořit teoreticky přijatelnou syntézu (3, 4). Nakonec je zapotřebí získané poznání zhodnotit opět v praxi (5). Tento cyklický postup (obr. 2.1) je nejtvrdší prověrkou pro teoretickou připravenost profesionála ve vztahu k praxi (Slavík, 2003, s. 204).

2.4.2 Od nepoučené intuice k sekundární intuici

Poučení vede k sekundární intuici Rozhodování při opětovném vstupu do praxe (bod „5“ v ALACT modelu) je opět zatíženo nejistotou a je opět intuitivní – proto je Korthagen a kol., (2001, s. 43 n.) nazývají „experimentací“. Nicméně, jedná se o intuitivní rozhodování již lépe poučené, tzn. podložené znalostmi z reflexe. Ty přinášejí jednak nové varianty jednání, jednak zvyšují citlivost pro vyhmátnutí problému a flexibilitu jeho řešení. Takto poučená profesionální intuice bývá nazývána *sekundární intuicí*, tj. intuicí druhotnou, rozvinutou na základě systematické přípravy z nepoučené primární formy (Fischbein, 1985, s. 2691).

Problém uplatnění teorie ve vzdělávací praxi Reflexe je nejučinnějším prostředkem ke spojování a vzájemné podpoře učitelské praxe s teorií. Avšak jak zajistit podmínky, aby teorie a s ní spjaté výzkumné poznatky vstupovaly do učitelova jednání? V řadě publikací z posledních let se poukazuje na skutečnost, že dopad výzkumných poznatků na výukovou praxi ve školách je poměrně malý (srov. Korthagen a kol., 2001; Staub, 2004). Představa o snadném přenosu a využití výzkumných poznatků v praxi se ukazuje jako problematická.

Aby teorie mohla v praxi prokazovat svou funkčnost a zároveň aby ji mohla zpětně prověřovat, musí mít *dostatečnou příležitost ke svému uplatnění (k aplikacím)*.

Konkrétněji: teorie vůči praxi zjevně nabývá váhu zejména tam, kde poskytuje argumenty pro výběr nejlepší alternativy (alterace) pracovního postupu, resp. pro její posuzování. To však předpokládá, že o nějakých alteracích se vůbec začne uvažovat. V běžné školní pedagogické práci to ani zdaleka nebývá samozřejmé. Učitel se totiž stará zejména o přípravu na svou profesní akci a samozřejmě o akci samotnou (jak naplnit výuku obsahem), ale zpravidla jen málo a nesoustavně se zpětně zabývá tím, zda její průběh bylo možné nějak zlepšit.

Nelze se ani příliš divit. Ve vyučování, na rozdíl např. od biomedicínské nebo právnické praxe, je z mnoha důvodů méně zřejmé a hůře uchopitelné, do jaké míry se lze profesionálně poučit na základě reflektivní analýzy („pitvy“) toho, co bylo učiněno. Tato skutečnost je pro uplatnění edukační teorie v praxi tlumivá.

V reflexi výuky, obzvláště má-li být předmětem profesní komunikace, se však bez vzdělávání v oblasti pedagogické teorie nelze dost dobře obejít. Bez teorie, jež odbornému dialogu poskytuje jazyk, by reflexe zůstala němá. Problém však spočívá v tom, jak vůbec teorii ve vzdělávací praxi uplatnit s nároky na praktickou použitelnost (aplikační kvalitu) jí samé (srov. Slavík, 2003, s. 202 n.).

**Reflexe
potřebuje teorii**

Teoretické obory, které by mohly co říci učitelům zamýšlejícím se nad svou výukou (pedagogika, psychologie, didaktika, teorie vyučovaných oborů atd.), přinesly a stále přináší nesmírně a prakticky téměř nepřehledné množství poznatků. Aby je učitel mohl v praxi používat, musí je nejen intelektuálně zvládnout (tj. opravdu dobře a s pochopením si je zapamatovat a porozumět jim), ale též výběrově aplikovat jmenovitě do toho úseku pedagogické práce, který byl aktuálně vykonán, a v tom kontextu, který k němu patří.

Přitom je nezbytné, aby reflexe neupadla do chaosu a nezahltla se v komplexitě reálného průběhu výuky. Je tedy nutné odněkud vyjít, někudy se ubírat a k něčemu dospět, aby to mělo pro učitele smysl jako přínosný poukaz na úspěchy, poučení z chyb a vodítko ke zlepšení budoucího výkonu. Přičemž logika takové reflexe nemůže být odvozena přímo z řádu teorie, ale nejdříve ze struktury samotné aktuální zkušenosti (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 20 n.). Tato struktura ovšem musí být nejprve vyzdvížena z kadlubu vzpomínek na průběh výuky. Až poté lze odhadovat logiku důležitých vnitřních vztahů a zasazovat ji do teoretických kontextů.

V této kapitole byla rozebírána povaha učitelova pedagogického jednání – vyučování. Zvláštní pozornost byla věnována tomu, jakou roli sehrává v učitelově jednání teorie. Zdůrazněno bylo pojetí učitele jako reflektivního praktika. V další kapitole budou rozebírány konkrétní možnosti podpory učitele jako reflektivního praktika – jmenovitě akční výzkum a rozvíjející hospitace.

Souhrn kapitoly

**Podpora reflektivního praktika:
rozvíjející hospitace jako způsob
akčního výzkumu**

3. Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu

- Vztahy mezi teorií/výzkumem a praxí** V návaznosti na výklad v kap. 2 se otevírá otázka, jak nastavit vztah mezi *teoretiky/výzkumníky* a *praktiky*, aby se teoretické/výzkumné poznatky přenášely a využívaly způsobem, který by umožňoval praxi žádoucím způsobem měnit a rozvíjet. Zamyšlení nad možnými variantami vztahu mezi *teorií/výzkumem* a *praxí*, resp. mezi *teoretiky/výzkumníky* a *praktiky* předkládá např. Staub (2004) a další autoři.
- Model technické rationality** První varianta se blíží tomu, co jsme v kap. 2 označili pojmem model *technické rationality*. Jde o to, že výzkumník produkuje poznatky o praxi, praktik je využívá (aplikuje) při svém jednání v praxi. Snahou výzkumníka je popsat a vysvětlit jevy reality. Výzkumné poznatky jsou např. prostřednictvím vzdělávání předkládány praktikům ve víře, že je budou schopni využít a že jim budou užitečné. Problém je v tom, že se zde od praktika očekává zvládnutí velmi složité úlohy – má zajistit přenos výzkumných poznatků do praktických situací a jejich aplikaci. Další problém je v tom, že pokud výzkumníci chápou produkci zobecněných poznatků jako výhradní cíl výzkumu a nepřijímají spoluodpovědnost za jejich šíření a využívání ve specifických oblastech, k reálné interakci mezi teorií/výzkumem a praxí nedochází.
- Spolupráce praktika s výzkumníkem** Druhá varianta vztahu odkazuje k těsnější *spolupráci praktika a výzkumníka, ovšem při zachování jejich rolí*. Jde o to, že výzkumník poskytuje praktikovi poznatky založené na zkoumání praxe a přispívá tak k jejímu rozvíjení (zlepšování). Praktik využívá výzkumné poznatky a poskytuje zpětnou informaci o jejich využitelnosti. Je zde přijímán fakt, že výzkumník a praktik jsou dvě různé role – operují v různých systémech vědění i akontability, jsou vedeni odlišnými pravidly, normami, standardy apod. Na základě hlubokého teoretického porozumění problémům praktika vytváří výzkumník (konceptuální) nástroje, o nichž se domnívá, že je praktik bude moci využít pro zlepšování své praxe. Výzkumníkem vytvořené nástroje jsou nabízeny praktikovi, který je používá ke strukturování, reflektování a rozvíjení praxe. Pozorování toho, jak jsou či nejsou tyto nástroje využívány, jsou pro výzkumníka zpětnou vazbou, na jejímž základě je může upravovat. Nadto praktik nabízí výzkumníkovi své vlastní návrhy na zlepšení nástrojů. Jedná se o cyklický proces, v němž jsou původní nástroje zlepšovány, a to ve spolupráci výzkumníků a praktiků. Kritériem úspěchu této spolupráce je vytvoření nástrojů, které jsou funkční s ohledem na dané účely a které praktici vnímají jako použitelné a užitečné.
- Zkoumající praktik** Třetí varianta vztahu odkazuje ke splynutí role výzkumníka a role praktika pod jednu osobu – *zkoumajícího praktika*. Dvojjediný zkoumající a praktikující praktik-výzkumník zkoumá sebe a svoji praxi, aby mohl na základě sebepoznání svoji praxi zlepšovat. Výzkum mu napomáhá lépe porozumět tomu, proč jsou jeho určité praktiky úspěšné více a jiné méně. Zvládnutí dvojrole může představovat náročný problém, na jehož překonání učitelé zpravidla nejsou připraveni.

Z výkladu v této publikaci je patrné, že jejímu autorskému kolektivu je blízké pojetí založené na spolupráci mezi praktiky a výzkumníky. Toto pojetí je typické pro mnohé z forem kolegiální podpory uplatňovaných při profesním rozvoji učitelů. Jedná se zejména o *mentoring*, *supervizi*, *koučování*, *akční výzkum* a další (podrobněji viz Janík, Minaříková a kol., 2011). Z hlediska podpory vztahu mezi teorií a praxí se nám jako nejpropracovanější jeví koncepce spolupracujícího akčního výzkumu, již budeme věnovat pozornost dále. Poukážeme přitom na možnost propojení *akčního výzkumu s rozvíjejícími hospitacemi*.

3.1 Akční výzkum: od zkoumání k zlepšování praxe

Autorskému kolektivu této publikace je blízký přístup založený na takové spolupráci výzkumníka a praktika, která směřuje k obohacení teoretického poznání na straně jedné a ke zlepšování praxe na straně druhé. Tuto ideu dobře vystihuje pojem *spolupracující (kolaborativní) akční výzkum* (podrobněji viz Alterichter, Posch, 1998; Lankshear, Knobel, 2004; Nezvalová, 2003; Janík, Janíková, 2009).

Spolupracující akční výzkum

Akční výzkum je nástrojem, který je v rukou praktika (např. učitele) užitečný pro zkvalitňování edukační praxe na základě jejího poznání. Akční výzkum je zpravidla chápán v Elliottově pojetí (1981) jako systematická *reflexe profesních situací, kterou praktikové provádějí s cílem tyto situace zlepšit (inovovat)*.

Pojem akční výzkum odkazuje k akci a jejímu zkoumání, přičemž aktérem je zde učitel v roli výzkumníka. V případě *spolupracujícího akčního výzkumu* jde o spolupráci dvou osob – učitele a výzkumníka – s jasněji vymezenými rolemi.

Podle Hendla (2005, s. 137) by se akční výzkum měl řídit těmito hlavními zásadami:

Zásady akčního výzkumu

- Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení, resp. výzkumník reflektuje svou vlastní činnost. Výzkumník a zkoumaný mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků. V tomto smyslu tvoří společenství spjaté společným cílem prospívat praxi.
- Témata zkoumání jsou úzce vztažena k praxi a mají poukazovat na její problémy. Věda má za povinnost řešit problémy praxe v úloze „kritické vědy“, která odkrývá a pomáhá řešit reálné potíže. V oblasti školství a kurikula to kupř. může být objasňování anebo kritika kurikulárních dokumentů či přístupů ke kurikulu vzhledem k potřebám praxe.
- Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce. Jde o to, že běžné zpětnovazební mechanismy, které praxe při své reflexi užívá, jsou v akčním výzkumu „přivedeny k řeči“ a zpracovány v odborné komunikaci jako podněty pro hlubší porozumění praktickým problémům a pro jejich lepší řešení.

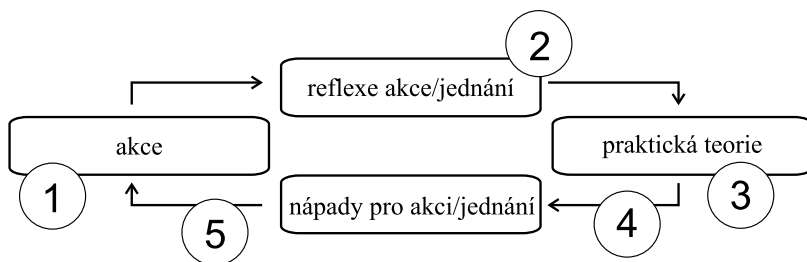
Akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude pronikat pod povrch toho, co se odehrává v praxi. Má učitelům přinášet hlubší předporozumění složitým edukačním procesům a jevům. Je zřejmé, že uvedené funkce

Princip akčního výzkumu: reflexe jako zpětná vazba pro jednání

plní i tzv. vědecký výzkum, a to podle přísnějších kritérií – nespokojí se s pohledem pod povrch, chce se dobrat podstaty; neusiluje o pouhé prohloubení předporozumění, jde mu o komplexní porozumění a vysvětlení zákonitostí apod.

V sousloví *akční výzkum* je velmi důležitý přívlastek *akční*, který vystihuje podstatu tohoto typu výzkumu (obr. 3.1). Odkazuje k akci, kterou můžeme chápat přinejmenším ve dvou významech: (a) akcí je míněna určitá dynamická situace, kterou učitel zkoumá, aby jí porozuměl a mohl ji zlepšit v případě, že se mu jeví jako problematická; (b) akcí je míněno jednání učitele, které má vést ke zlepšení zkoumané situace.

Akční výzkum je tedy nesen pedagogickým jednáním učitele, které vychází z reflexe určité (problematické) situace a směřuje k jejímu řešení. Toto jednání je v podstatě řešením problému. Vnímáme-li učitele jako profesionála, předpokládáme, že jeho jednání je cílevědomým, systematickým a kompetentním řešením problémů, které před něj praxe staví. Provádění *akčního výzkumu* potom chápeme nikoliv jako záležitost učitelovy intuice, ale jako uvědomělou profesní aktivitu opírající se o důkladnou znalost toho, jak *akční výzkum* provádět.



Obr. 3.1: Fáze akčního výzkumu (Elliott, 1981)⁸

Obr. 3.1 vystihuje cyklický charakter *akčního výzkumu*. *Akční výzkum* vychází z akce – ta je reflektována – na základě reflexe je vytvořena (formulována) praktická teorie – z té jsou odvozeny nápady pro akci – ty jsou uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje. *Akční výzkum* je nejen cestou k porozumění pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout – zlepšit.

Není náhodou, že takto vysvětlený Elliottův model se v principu shoduje s Korthagénovým ALACT modelem, který jsme představili v kap. 2. Podstata reflektivní praxe se v průběhu historie nezměnila, protože stojí na hlubokých základech, které platí pro jakékoliv rozhodování a řízení závislé na informační zpětné vazbě. Ze stejného důvodu tyto modely plně odpovídají i koncepci rozvíjející praxe.

Pojetí a postupy akčního výzkumu

Pojetí a konkrétní metodické postupy akčního výzkumu se řídí požadavky, které vyplývají z praxe. Metodika odpovídá především kvalitativnímu výzkumu, ale

⁸ Pro porovnání zde uvádíme očíslované fáze ALACT modelu z obr. 2.1 v kap. 2.

pro orientaci v hromadných datech (kupř. vyhodnocování školních známek, didaktických testů nebo absence žáků ve výuce za určité časové období) lze použít i kvantitativních metod, zpravidla ovšem bez nároku na zobecňování. Důležité a pro akční výzkum určující jsou dva body (srov. Hendl, 2005, s. 138):

- Na počátku akčního výzkumu se musí definovat problém praxe a cíl změn. V případě tématu, kterým se zabýváme v této publikaci, by se jednalo o souvztažnost mezi *obsahem výuky a dosahováním jejích cílů* na různých úrovních zobecnění. Řečeno konkrétněji jazykem současných kurikulárních programů: mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí.
- Průběh akčního výzkumu se odvíjí ve stálém pohybu mezi *a) sběrem informací z potřebných zdrojů, b) reflexí praxe, c) praktickou akcí* (opět zde můžeme připomenout ALACT model). Tato podmínka aplikovaná na hospitace vyžaduje systematický a dlouhodobý přístup s opakovaným vyhodnocováním poznatků získaných při hospitačních rozborech.

Požadavek na systematickost, uvedený ve druhém bodu, klade nároky na vyhledávání a využívání informací, které mají podpořit rozhodování v praxi. Má vyústit do kritického studia odborné literatury, jejíž podněty by měly být buď převáděny do praktického jednání, anebo věcně kritizovány se snahou navrhnout lepší přístupy k porozumění praxi. Cílem je vypracovat takovou obeznámenost se stanoveným tématem, která povede ke zlepšenému jednání v terénu.

3.2 Rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu

Z výše uvedených požadavků na akční výzkum vyplývají jeho metodické charakteristiky. Akční výzkum (srov. Hendl, 2005, s. 139) je zpravidla:

- *cyklický* – jednotlivé kroky akčního výzkumu se v jeho různých fázích opakují v podobné posloupnosti (srov. ALACT model),
- *zúčastněný* (participativní) – výzkumník je osobou zúčastněnou ve zkoumaném dění přímo nebo jako rovnocenný partner aktéra – praktika,
- *kvalitativní* – pracuje častěji se slovy než čísly,
- *reflektivní* – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu.

Z výše uvedených charakteristik opět vyplývá, že koncepce akčního výzkumu se v mnohém shoduje s koncepcí rozvíjejících hospitací. Již proto, že jak hospitace, tak akční výzkum stavějí na bezprostředním vztahu k praxi, na získávání a interpretaci reálných faktů. Hospitace mohou mít charakter výzkumu, pokud budou splňovat nejméně čtyři důležité požadavky:

- *systematičnost* – tj. soustavné získávání informací s cílem získat ucelený systém poznatků pro hlubší porozumění a řešení určitého problému či tématu (kupř. problém vztahu mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí),
- *jasné vymezení problémů (témat),*
- *oporu v kritickém studiu dosavadního poznání* v teorii a výzkumu,
- *publikování poznatků* alespoň na úrovni školy nebo regionu (prostřednictvím jednání na předmětové komisi, v semináři pro učitele apod.).

Pokud jsou tyto podmínky naplněny, můžeme k rozvíjejícím hospitacím přistupovat jako k typu akčního výzkumu. V odpovídajícím rozsahu totiž plní stejné funkce jako kterýkoliv jiný výzkum: slouží jako zdroj soustavného poznávání, přispívají k porozumění určité stránce světa a ke zvládnutí problémů, poskytují možnost kriticky myslet a uvádět průkazné argumenty při diskusích v rámci profesního společenství.

Rekurzivní postup Kattmann (2009, s. 22, 25) v souvislosti s výzkumem utváření učebního prostředí zdůrazňuje požadavek, aby výzkumně zaměřená hospitační plnila současně tři úkoly:

- porozumění *didaktické struktura učebního prostředí*,
- objasnění oborových *konceptů* (představ, které jsou v oboru uznávány a jsou diskutovány v oborovém diskurzu),
- objasnění *žakovských představ* (prekonceptů).

Uvedené tři úkoly se vzájemně doplňují, podporují a osvětlují mezi sebou. Proto je nezbytné probírat je opakovaně a společně v *rekurzivním postupu*.

Kattmann (2009, s. 22) k tomu píše: „Výsledky oborového objasňování mohou ovlivňovat práci s žakovskými představami. Na druhou stranu znalost žakovských představ může ovlivňovat výklad a pochopení oborových pohledů. Postup je tedy rekurzivní. V průběhu didaktické rekonstrukce určitého obsahu se může např. ukázat, že některé části oborového objasnění nejsou k dispozici, popř. je třeba rozšířit analýzu o nové aspekty. Může se také ukázat, že je třeba dále zkoumat žakovské představy v určitých oblastech.“

Kattmannův citát je ilustrací požadavků, které musí hospitační splňovat, aby získala výzkumný charakter. Je také v souladu s obecnými principy akčního výzkumu.

Výzkum jako inspirace V běžné školní praxi se rozvíjející hospitační mohou dobře uplatnit a přispívat k profesnímu rozvoji učitelů i bez výzkumné ambice. V tom případě budou splňovat jen některé z výše uvedených čtyř podmínek, anebo budou sice splňovat všechny, ale jenom do jisté míry obsažnosti či náročnosti.

Přesto se však účastníci rozvíjejících hospitací mohou výzkumem inspirovat a opírat se o jeho metodické postupy a poznatky. Je to přirozený způsob vzájemného obohacování mezi teorií a praxí, který má mnoho různých úrovní. Teorie a výzkum přitom pro praxi slouží jako vodítko pro určitý řád a metodičnost jednání a pro snahu zdůvodňovat profesionální názory s oporou v systematickém pozorování vzdělávací praxe. Důležitá přitom je podpora hospitovaného hospitujícího, což je hlavním principem rozvíjející hospitační, jak ukážeme dále s odvoláním na kap. 1.

3.3 Rozvíjející pojetí hospitace

Slovo „hospitace“ pochází ze starověkého latinského základu, který se uchoval např. ve slově „hostování“ a je souznačný s dnes běžnějším a méně knižním výrazem „návštěva“. Lékaři dobře znají hospitaci u lůžka nemocného, učitelé zas pedagogickou hospitaci: návštěvu ve výuce, která je v centru zájmu této publikace. V obou případech se hospitace týká určitého profesionálního jednání založeného na *dialogu* a na *přímém setkání s realitou profese*. Z těchto dvou hledisek zde budeme přistupovat k rozvíjející hospitaci.

Hospitace
– setkání
s realitou
a profesionální
dialog

První hledisko poukazuje na úlohu *profesionálního jazyka*, který při hospitaci slouží jako prostředník dialogu a nástroj odborného myšlení. Druhé hledisko vy-
zdvihuje zvláštní roli *pozorování a bezprostředního poznávání*, které hospitaci provází a sbližuje ji s empirickým výzkumem.

V kap. 1.1 jsme poukázali na *hodnotící funkci* pedagogických hospitací a připomněli jejich dávnou tradici spojenou s inspekcemi ve školách. Pedagogické hospitace bývají dodnes nahlíženy především z hlediska jejich kontrolní anebo evaluační funkce, obecněji z hlediska *akontability* – nezbytnosti zodpovídat za výsledky profesionální činnosti (srov. kap. 1.2).

**Hospitace jako
zpětná vazba**

Akontabilita vyplývá z normativního pojetí učitelské práce. Učitelé totiž musí skládat účty dané společenskou zakázkou, resp. projektovaným kurikulem – závaznými programy výuky. V naší publikaci nehodláme tuto stránku hospitací popírat, protože přirozeně vyplývá z jejich zpětnovazební úlohy. Ta má ale i další důsledek, který je dobře patrný v ALACT modelu: může přinášet poučení. Proto, jak opakovaně zdůrazňujeme, chceme probírat širší a hlubší souvislosti vyplývající ze zpětnovazební úlohy hospitací, které si v dnešní době zaslouhují zvláštní pozornost.

Kattmann (2009, s. 25) ve stejném duchu píše: „Pohospitační rozbor je často prožíván jako arbitrární poučování. To by bylo možné změnit, pokud by se roz-
bory a hodnocení oborového učení ve výukové praxi odehrávaly na metodicky kontrolované, reflexivní a intersubjektivní bázi. Rekurzivní postup může v rámci didaktické rekonstrukce naznačit cestu (tj. metodu) k hlubší reflexi výuky.“

Důvod tohoto funkčně širšího a zároveň profesionálně hlubšího pojetí hospitace je prostý. Pedagogická hospitace má pomáhat učitelům zlepšovat výsledky jejich práce, především podporovat kvalitu výuky. Zvyšování kvality výuky je však neustálý proces; nemůže proto záviset na občasné hospitaci, ale má se opírat o *vlastní uvědomělou sebereflexi učitele*, jak jsme o ní uvažovali v předcházejících kapitolách. Právě k ní by měla rozvíjející hospitace především napomáhat.

**Hospitace
jako pomocník
učitele**

Korthagen a kol. (2001, s. 6) zdůrazňují, že snaha měnit k lepšímu učitelskou práci musí vycházet především z rozhodnutí samotných učitelů a na podporu tohoto přesvědčení citují McIntyra a Haggera: „učitelé by se měli sami rozvíjet, nikoli být někým rozvíjeni.“ Hospitace by v tomto smyslu měla být podporou

**„Učitelé by se
měli sami rozví-
jet...“**

a pomocí pro vlastní profesní rozvoj hospitovaného učitele, nikoliv jen nástrojem jeho vnějšího řízení – právě proto mluvíme o *rozvíjející* hospitaci.

Příspěvek k profesnímu rozvoji Rozvíjející pojetí hospitace má učitelé pomáhat k vlastní aktivitě – k sebereflexi a jejím prostřednictvím ke zvyšování kvality výuky. Přitom se hospitace neobejde bez propojování teorie s učitelskou praxí na základě reflexe, jak jsme vysvětlovali v kap. 2. Rozvíjející hospitace tímto způsobem přispívá i k profesionálnímu rozvoji učitelství.

Profesní komunikace a zdůvodňování Důležitost rozvíjejícího pojetí hospitací jak pro spojování teorie s praxí, tak pro rozvoj učitelské profesionality má společné východisko – *profesní komunikaci a její nárok na zdůvodňování odborných úsudků nebo soudů*. Při pedagogické hospitaci, a to bez ohledu na pracovní zařazení hospitujícího (ředitel, jiný kolega ze školy, pracovník České školní inspekce, případně jiný partner), totiž dochází k setkání nejméně dvou představitelů stejné pedagogické profese. Ti se spolu potkávají proto, aby se *domluvili* o odborných problémech spjatých s hlavní oblastí pedagogické práce: s výukou. Protože jde především o *kvalitu výuky*, taková domluva se neobejde bez hodnocení, tj. bez *soudů a usuzování o výuce*. A tyto soudy nebo úsudky předpokládají všeobecný profesionální souhlas, tj. mají být obecněji platné – mají být *zdůvodněné*.

Při splnění uvedených nároků se pedagogická hospitace stává prostorem, kde se nabízejí a utvářejí podmínky pro formování společného profesního vědomí a profesionálního společenství. Cesta k profesionalitě má těžké začátky a nejistou budoucnost, ale musí být zakotvena ve *společné domluvě o praktickém jednání*. Právě to je úkolem pedagogické hospitace.

Kritéria profesionality Dobře zformované profesní společenství se má vyznačovat celou řadou kritérií, která mají být splněna, kupř. *výlučnou expertní dovedností, formalizací poznatků, vlastní etikou a systémem etické kontroly, skupinovou soudržností* (srov. Štech, 1994, s. 311). Z našeho pohledu jsou ve vztahu k pedagogickým hospitacím důležité ještě dvě kvality:

- Profesní společenství je společností zmocněno k zacházení s určitým typem situací, *za jejichž řešení přebírá sdílenou profesionální zodpovědnost*.
- Členové profesního společenství při komunikaci užívají společný *odborný jazyk*, s jehož pomocí dokážou argumentovat, zdůvodňovat své pracovní postupy a v diskusi hledat nejlepší řešení.

Uvedené dvě kvality jsou typicky spjaté s tzv. „opravdovými“ profesemi, které v kulturních dějinách prošly dlouhým vývojem a mají ve společnosti význačné postavení. Za jejich příklad bývají uváděni lékaři nebo právníci, jejichž vysoká společenská zodpovědnost a propracovaný odborný jazyk zpravidla nevyvolávají pochyby o profesionalitě.

Na učitelství oproti tomu není nahlíženo stejně jednoznačně. Někdy se pojmenovává jako „polo-profese“ na hranici mezi skutečnou profesí a úřednickým povoláním (srov. Štech, 1994, s. 311–312). Nepřímo o tom vypovídá i sklon zužovat

pedagogickou hospitaci pouze na její kontrolní stránku, především na posouzení, zda výuka plní stanovené normy. Dále se pokusíme ukázat, v jakém smyslu jde v pedagogické hospitaci o víc než jen o normativní kontrolu.

Jak vyplýne z dalšího výkladu, rozvíjející pojetí hospitací je spojeno s příslibem dvou podstatných skutečností:

- *Podpora profesionality prostřednictvím reflexe praxe* – podpora profesionality vyplývá z faktu, že při rozvíjející hospitaci probíhá profesionální odborná komunikace – hospitující i hospitovaný se společně zamýšlejí nad pozorovanou výukou, společně ji analyzují a vedou dialog o jejích kvalitách. Přitom rozvíjejí profesionální jazyk náhledu na výuku do té míry, do jaké usilují o zdůvodňování svých názorů.
- *Zlepšování kvality výuky prostřednictvím systematické práce s alteracemi a „lěčba“ didaktického formalismu* – návrhy alterací vedou učitele ke zvažování více než jednoho navykého způsobu didaktického řešení. Tímto způsobem rozvíjejí didaktickou tvořivost i citlivost pro řešení didaktických problémů ve výuce. Formalismus obecně vzato spočívá v tom, že se mívá slova s činy, tj. forma neodpovídá funkci. Nápadné to je především při uplatňování jazyka kurikulárních dokumentů, který mnohdy do myšlení a rozhodování učitelů v praxi vůbec nezasáhne a zůstane pouze v rovině proklamací. Při hospitaci je možné přinejmenším nahlédnout, do jaké míry se v přípravě a hodnocení výuky učitelem projevuje spojování praxe s funkcemi jazyka teorie a jazyka kurikulárních dokumentů. V druhém kroku lze tuto vazbu při hospitacích systematicky probírat a prohlubovat její využívání.

**Profesionalita
a zlepšování
kvality výuky**

3.3.1 Hospitace jako informační uzel mezi obecnými a jedinečnými stránkami vzdělávání

Bylo řečeno, že učitelé při výuce jsou profesionálně osamělí, takže nemají příležitost pravidelně se dělit o bezprostřední zkušenost. Ve srovnání kupř. s týmově pracujícími lékaři mají proto méně možností k rozvíjení odborné komunikace (srov. Slavík, Siňor, 1993, s. 158). Hospitace však tyto komunikační možnosti učitelům poskytuje díky třem podmínkám, které dovolují rozvinout profesionální dialog:

- *Shoda v předmětu pozorování:* hospitovaný a hospitující pedagog aktuálně sledují a společně vyhodnocují tentýž předmět – výuku.
- *Shoda v cíli vzájemné součinnosti:* jejich společným cílem je přispět ke zvyšování kvality výuky a v konečném důsledku ke kvalitě žákovského učení a poznávání.
- *Nárok na obecný profesní souhlas:* ke splnění společného cíle se musí vzájemně co nejlépe dohodnout na tom, jak probíhaly jednotlivé situace výuky a do jaké míry byly důležité, dále na tom, jak mají být hodnoceny, a konečně na tom, jak na základě hodnocení výuku propříště zlepšit.

**Tři podmínky
profesionálního
dialogu při
hospitaci**

Profesionální dialog o výuce probíhá po skončení hospitace v tzv. *pohospitačním rozboru (analýze) výuky* – řadí se tedy *pohospitační fáze* (viz kap. 3.3.4). Při něm zpravidla hodnotí nejprve učitel svou právě odučenou hodinu, poté se k ní

**Jak přivádět
k řeči intuici**

vyjadřuje hospitující pedagog a společně pak hledají cesty, jak do budoucna zlepšit vyučovací postup v situacích, které byly vytipovány jako méně úspěšné.

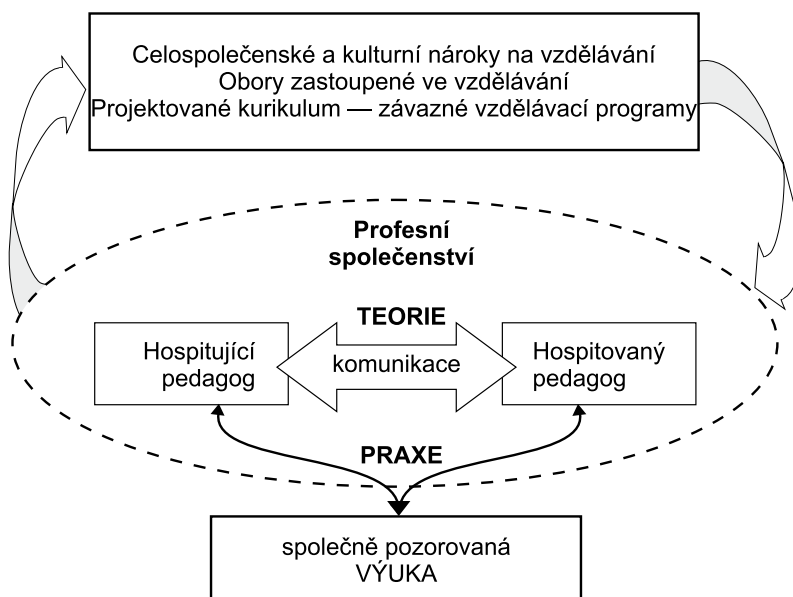
Návaznost pohospitačního rozboru na společně pozorovanou výuku a jeho dialogický charakter poskytují hospitovanému učiteli příležitost, aby si zpětně v reflexi uvědomil průběh svého uvažování při výuce s ohledem na její plánovanou podobu. *Původně skrytý proces intuitivního učitelského rozhodování je tímto způsobem tematizován, přiveden k řeči a vystaven posouzení.* V něm, jak bylo uvedeno, by mělo dojít k obecnému profesnímu souhlasu.

Profesionalita se totiž prokazuje tím, že představitelé profese jsou vzájemně nahraditelní, aniž dojde ke zhoršení výkonu. Proto lze předpokládat, že v kritických situacích „vyhmátnou“ *to nejdůležitější* a použijí ten *nejlepší* postup, který je k dispozici – budou se tedy vzájemně lišit jen málo. To současně znamená, že budou co *nejobjektivnější*, tj. oproštění od subjektivních iluzí, chyb nebo mylných soudů.

Pohospitační rozbor a objektivita Objektivita analýzy výuky i jejího hodnocení nemůže být absolutní. Je přece všeobecně známé, že i v těch nejpřesnějších technických měřeních dochází k určitým nepravidelnostem a chybám. Tím spíše je možné očekávat různé nejasnosti při pozorování tolik proměnlivého, komplexního a unikavého jevu, jakým je výuka.

Přesto však je nárok na objektivitu hospitačního pozorování a následného pohospitačního rozboru klíčovým podnětem pro vznik profesního pracovního společenství. Nejde o to pracovat s předpokladem, že objektivita bude absolutní, ale trvat na tom, že má být tak vysoká, jak jen to je možné. Proto je důležité zabezpečit jasná pravidla, metodické postupy a informační zázemí hospitace takovým způsobem, aby docházelo k co možno vysoké shodě všech účastníků hospitace. K tomu mimo jiné pomáhá i videozáznam výuky (srov. kap. 4–7).

Díky požadavku na objektivitu může být hospitace *informačně důvěryhodná*. Tím získává šanci stát se význačným informačním uzlem vzdělávacího systému. Propojuje totiž relativně stabilní *normativní rovinu* projektovaného kurikula s proměnlivou úrovní *praktické realizace výuky*, tj. realizovaného kurikula (obr. 3.2).



Obr. 3.2: Hospitace jako informační uzel a komunikační východisko profesního společenství⁹

Z obr. 3.2 je patrné, že ve směru od společnosti a kultury, oborů a kurikulárních programů se prostřednictvím hospitace uskutečňuje *vliv norem*. Projevuje se zejména v tom, že při analyzování a hodnocení výuky se účastníci hospitace odvolávají na *kurikulární dokumenty: závazné vzdělávací programy* (RVP, ŠVP), metodická doporučení, učebnice apod.

**Mezi normou
a fakty výuky**

Naopak, ve směru od výuky se prostřednictvím hospitace uplatňuje interpretace a vysvětlování faktů zjištěných ve vzdělávací praxi. Projevuje se zejména v tom, že při analýze výuky se účastníci hospitace *odvolávají na pozorované fakty výuky*, dokládají svá tvrzení poukazy na objektivní údaje, např. na věcné artefakty z výuky (písemné, výtvarné aj. práce žáků) či na fotografie nebo videozáznam z výuky.

Důraz na správnost popisu – faktografickou správnost – a na správnost interpretování (výkladu) výuky vytváří spojnici mezi empirickým výzkumem výuky a pedagogickou hospitací. Přitom prostřednictvím spojnice s výzkumem se sblíží i pedagogická nebo didaktická teorie s učitelskou praxí. Je tomu tak proto, že ohled ke správnosti klade specifické nároky na jazyk *odborného dorozumění*, a tedy i na potřebnou úroveň *teoretizace*.

Teoretizace a vypracovávání odborného jazyka v učitelské profesi je spojeno s mnoha rozpory a obtížemi, nicméně není iluzí a má svůj zřetelný historický

⁹ Hospitace je založena na profesionální komunikaci, která závisí na odborných pojmech. Jejich prostřednictvím se v hospitaci může uplatnit teorie.

vývoj (srov. Rochex, 1994; Štech, 1994). V něm pedagogické hospitace sehrávají nenápadnou, ale závažnou úlohu svým tradičním a ustáleným „tahem“ ve směru rozvoje profesionální reflexe a komunikace. „Profesionalizační tah“ si v závěrečné třetině 20. století vydobyl zvláštní pozornost a jeho cíl získal osobité pojmenování, kterému jsme se věnovali zejména v kap. 2: učitel jako *reflektivní praktik*.

Téma reflektivní praxe a reflektivního praktika úzce souvisí s tématem hospitace, proto se zde k němu vícekrát vracíme. Reflexe výuky je založena na popisu, ale aby mohla postihnout kvalitu výuky a vyústit tedy v hodnocení, musí brát v úvahu různé *kvalitativní alternativy* – *alterace* – jednotlivých částí výuky.

3.3.2 Od intuice k profesnímu porozumění: rozlišovat lepší a horší situace výuky

Významové a hodnotové porovnávání Učitelé mají posuzovat kvalitu své práce a v závislosti na tom ji zlepšovat. Zvlášť se to týká výuky. Rozlišování lepší výuky (nebo dílčí situace výuky) od horší výuky (situace) je závislé na významovém a hodnotovém porovnávání.

Významové a hodnotové porovnávání je založeno na faktu, že dílčí stavy či podoby kurikula si lze pamatovat a různými způsoby je zaznamenávat. Proto je možné porovnávat je navzájem. Při *významovém* porovnávání usilujeme o zjištění a zdůvodnění, zda stav A je shodný/odlišný v porovnání se stavem B. V návaznosti na tom při *hodnotovém* porovnávání usilujeme o zjištění a zdůvodnění, zda stav A je lepší/horší než stav B. Porovnávání a zdůvodňování se v obou případech musí opírat o nějaký *výkladový rámec*. Nejobecnějším výkladovým rámcem pro porovnávání a zdůvodňování kvality výukových situací je určitá *kultura vyučování a učení*, tj. souhrn určitých pravidel co a jak vyučovat a učit se (podrobněji viz kap. 7.4).

Významové a hodnotové porovnávání je nezbytnou podmínkou pro jakékoliv úvahy nebo pokusy o zlepšení daného aktuálního stavu. Proto je i nezbytným východiskem pro úvahy o kurikulární reformě a pro snahy ji uskutečňovat. Od učitele vyžaduje potřebnou znalost o tom, jak by výuka měla *správně probíhat*.

Navrhování a uskutečňování alterací Učitel by tedy měl dobře rozpoznávat, zda aktuální situace výuky proběhla hůře nebo lépe a měl by umět navrhnout anebo přímo uskutečnit její změnu – tzv. alteraci (srov. kap. 1.7) k lepšímu. Tato schopnost reflektovat kvalitu výuky a navrhnout konkrétní zlepšení je jedním z nejdůležitějších měřítek ukazujících na profesionalitu učitele.

Navrhování alterací při reflexi v akci snadno uniká pozornosti, protože probíhá pouze intuitivně a je bezprostřední součástí pedagogického jednání. Nevýhodou přitom je, že

- při intuitivních učitelských reakcích *chybí zdůvodňování*,
- pro běžné užití učitelské intuice při reflexi v akci výuky mnohdy stačí jen *nízká úroveň zobecnění* (např. při opravě jednoduché pravopisné nebo počtářské chyby).

Alterační princip však platí obecně a může se uplatňovat i na vysoké hladině abstrakce, např. v podobě postupného přivádění žáka k pochopení problému, při konstrukci tvořivé úlohy. To znamená, že učitel si může na základě alterace uvědomit profesionální problém a navrhnout jeho řešení – zlepšení vlastního postupu – i ve velmi komplikovaných případech. K nim mj. patří vztah mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí, kterému se v této publikaci věnujeme.

Schopnost zobecňovat je nezbytnou podmínkou pro náhled učitele na *transfer poznatků* a na *širší vzdělávací souvislosti*. Týká se mj. pochopení spojnic mezi žákovským *osvojováním učiva* a rozvojem žákovských *kompetencí*. Toto téma jsme vyzdvihli již v úvodu (kap. 1.4) a spatřujeme v něm častý zdroj nejasností a diskusí v současné kurikulární reformě (srov. Janík a kol., 2010a, s. 15–19, 116–119). Schopnost učitelů *formulovat a ověřovat zobecňující soudy o své praxi* by proto měla být zvláštním cílem kultivace při pohospitačních rozborech. Základem je vystavit původně jen intuitivní proces reflexe do ohniska pozornosti a probírat jej v odborné komunikaci, která probíhá po skončení výuky.

Zobecňující soudy o vzdělávací praxi

Jak jsme probírali v kap. 2, tento druh reflexe, která rekonstruuje minulé události, nazval Schön (1983) reflexe po akci. Reflexe po akci umožňuje diskursivní analýzu praktické zkušenosti na základě popisu z pohledu aktéra. Klade si otázky: co jsem udělal nejdříve, co potom, jak jsem přitom uvažoval a k čemu moje jednání vedlo. V metodice hospitací reflexi po akci odpovídá pohospitační rozbor.

ALACT model v rozvíjející hospitaci

Při zpětném náhledu v reflexi po akci je možné kriticky promýšlet alterace a jejich různé možnosti, či kvality. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem profesionálního učení, které probíhá v rekurzivním cyklu dle ALACT modelu (kap. 2.4.1), který zde znovu připomínáme:

- (1) konkrétní zkušenost prostřednictvím akce,
- (2) reflexe v akci a její propojení s reflexí po akci,
- (3) abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci – poučení,
- (4) návrh alterace ve snaze o zlepšení, diskuse k alteracím,
- (5) opětovný vstup do praxe spojený s inovací dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci (srov. Korthagen a kol., 2001, s. 43 n.).

V praxi při utváření konkrétní zkušenosti (1) si učitel prostřednictvím reflexe v akci (2) obvykle již uvědomuje, které situace se z jeho hlediska vyvíjely méně uspokojivě – to je první intuitivní podnět k návrhu alterace (4). V pohospitačním rozboru (3) lze pak tato zachycené situace probrat a přidat k nim další, které se objeví na podkladě rozhovoru s hospitujícím pozorovatelem. Ten si zpravidla povšimne momentů, které uniknou pozornosti učitelské reflexe v akci během výuky. Rozbor neuspokojivých výukových situací a diskuse o návrzích jejich alterací (4) přináší poznatky, které pak lze v další praxi využívat pro inovace navykých postupů (5).

Návrhy na zlepšení nelze obvykle formulovat bezprostředně při výuce, i když to samozřejmě není vyloučeno při rychlé operativní domluvě hospitujícího s hospitovaným pedagogem. Zpravidla však bývají tyto návrhy diskutovány v průběhu

Nárok na profesionální zdůvodňování

reflexe po akci v pohospitačním rozboru. Pohospitační rozbor probíhá jako rozhovor hospitujícího kolegy (ředitele) s učitelem o pozorovaném průběhu výuky, o jejích kvalitách a o možnostech jejich zlepšování.

Při pohospitačním rozboru je zapotřebí domlouvat se o tom, jak sledovaná výuka proběhla a v čem by se mohla propříště měnit k lepšímu. Bez navrhování zlepšujících změn (alterací) by samotné hodnocení výuky neplnilo svůj cíl: přispívat ke zvyšování kvality výuky. Z profesionálního hlediska není ovšem možné jen tak něco tvrdit, ale je nezbytné udávat pro určité tvrzení dostatečně průkazné důvody, které je možné v argumentaci obhajovat. V tom se ukazuje význačná role hospitací jako prostředku reflektivní praxe.

Učitel jako profesionál by tedy měl nejenom navrhovat a uskutečňovat zlepšující alterace výuky, ale také je průkazně *zdůvodňovat*. Zdůvodňování musí být založené na pozorovaných faktech výuky a musí se opírat o nějaký relativně ustálený výkladový rámec. Nejde jen o to, aby mohlo být považováno za korektní vůči určitému pravidelnému kontextu, ale aby vůbec dovolovalo racionální profesní diskusi. V diskusi totiž její účastníci mají dospět buď ke společně přijatelné shodě, anebo (jestliže diskutovaný případ vylučuje jediné řešení) ke společně přijatelnému oprávnění rozdílných názorů či postojů. Přitom potřebují nějakou udržitelnou oporu, tedy ona zmíněná fakta anebo výkladový rámec.

Dva rámce pro výklad a zdůvodňování Zvláštností učitelské profese – podobně jako u jiných profesí, které se opírají o specifické normy, kupř. právníci – je, že hlavní výkladové rámce jsou k dispozici dva: jednak *pedagogické teorie*, jednak *normativní texty kurikulárních dokumentů*. Tyto rámce by v ideálním případě měly být v souladu.

Praxe však může být jiná, přinejmenším proto, že texty pedagogických teorií a kurikulárních dokumentů vznikají a rozvíjejí se v rozdílných, jen částečně se překrývajících kontextech a podléhají navzájem poněkud odlišným vlivům. Proto mezi oběma rámci nezřídka může vznikat nesoulad, se kterým se zdůvodňování musí vyrovnávat. Rozhodujícím měřítkem přitom bývá ohled na žáka, resp. skupinu žáků (školní třídu) – mělo by být přijato takové řešení, které bude shledáno relativně nejprospěšnější pro rozvoj žáků v příslušném sociálním a kulturním kontextu.

3.3.3 Hospitace jako nástroj pro analýzu

Alterace Výše jsme uvedli, že učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice *tvůrce*, tj. z hlediska *konstruování obsahu výuky* jako předmětu žákovského učení a jako prostředku komunikace mezi žákem a učitelem. V kap. 1.1.3 jsme probírali Shulmanův termín (1987) *didaktické znalosti obsahu*, tj. speciální dispozici učitelů zpřístupnit obsah pro žáky (srov. Janík, 2009). Zdůraznili jsme přitom, že didaktické znalosti obsahu logicky poukazují na spojení *obsahu s cíli výuky*, protože obsah získává didaktický smysl pouze prostřednictvím cílově orientovaného žákovského učení.

Jestliže se obsah rozchází s cíli výuky, dochází k *didaktickému formalismu* – učitelem zvolená metoda sice podnítila činnost žáků s obsahem, ale ta nevyústila v učení tomuto obsahu a v porozumění tomu, co je v něm podstatné (srov. kap. 1.2.3). V tomto směru je jedním z hlavních úkolů rozvíjející hospitace dovést učitele při reflexi k takové analýze procesu výuky, která v ní odhalí projevy formalismu. To je možné jen na základě vyhodnocení žákovské činnosti s určitým obsahem (srov. kap. 1.1.3)

Uváděli jsme, že učitel v praxi při posuzování činnosti žáků zpravidla nepotřebuje jmenovitě formulovat cíle, protože se opírá o porovnávání aktuálního stavu situace se svou představou jeho lepší alternativy. Označili jsme to jako projev *alteračního principu* (kap. 1.2.1, 3.1.2), který se projevuje v porovnávání aktuálního stavu s jeho možnými hodnotovými variantami a platí obecně pro evaluaci jakékoliv tvorby (srov. Kulka, 1989). Vyústěním tohoto přístupu je návrh *alterace* – zásahu či úpravy, která má zlepšit pozorovaný stav. To znamená, že alterace či alternativa představuje jednu z nerealizovaných možností posuzované situace (Kulka, 2000, s. 92).

Slovo „alterace“ pochází z latiny a přešlo i do současných jazyků (angličtina, francouzština, italština). Původně i v současnosti slouží – mimo jiné – jako označení něčeho druhého, vystřídání něčeho něčím, provedení dílčí změny, která zachová původní smysl celku¹⁰. Kupř. když učitel ve výuce místo slovního výkladu zařadí nějakou úlohu, ve které si žáci lépe uvědomí vykládané téma, zvýší vzdělávací kvalitu příslušné situace, tím zvýší celkovou kvalitu výuky, ale nemění její vzdělávací smysl.

Navržená alterace má být následně sama posuzována s ohledem na její předpokládaný důsledek. Lze ji vyhodnotit jako *zlepšující* – tj. jako splnění nároku na zlepšení. Anebo ji lze vyhodnotit jako *nevýhovující* a odmítnout ji. Nezřídka se při navrhování alterace ukazuje platnost „zákona zachování obtíží“: navržená změna sice přináší v jednom ohledu zlepšení, v ohledu jiném však naopak přináší nesnáze, které původní verze neměla. Pro reflexi to však nevádí – jedná se v ní přece o to, aby byly zvažovány a v diskusi probírány různé možnosti s cílem rozšiřovat profesionální předpoklady hospitovaného učitele.

Vyhodnocení navržené alterace má být zdůvodněné v tom smyslu, jak bylo výše rozebíráno. To znamená, že má splňovat nároky na *profesionální argumentaci*. Při ní se již dost dobře nelze obejít bez zformulování cílů, protože má zabezpečit lepší postup k dosažení cíle výuky. Otázka zní: lze navrženou alterací zkvalitnit postup žáka k cíli učení?

**Vyhodnocení
a zdůvodňování
alterace**

Jako příklad návrhu alterace zde uvádíme krátký úryvek z hospitačního záznamu reálné výuky ve 2. ročníku základní školy (založeno na spolupráci s týmem ZŠ). Záměrně vybíráme co nejjednodušší ukázkou. Navržené dvě alterace jsou jedno-

¹⁰ V probíraném případě se jedná o termín převzatý z filozofie hodnot, kde znamená nahrazení, které má vést ke změně hodnoty dané části i k ní příslušného celku, nikoliv však ke změně smyslu daného celku.

duché, ale pravděpodobně by byly účinné v tom směru, který předpokládá hospitující ředitel školy – autor hospitačního záznamu. Záznam ilustruje, jak i zdánlivě nevelká úprava metodického postupu může z didaktického hlediska zřetelně změnit průběh a kvalitu procesu.

Čas	Průběh výuky – úvod	Poznámky hospitujícího	Hodnocení, alterace
10:23	Hodnocení pravdivosti tvrzení - Žáci mají položené hlavy na lavicích, učitelka říká věty, které jsou buď pravdivé, nebo nepravdivé. Žáci v případě nepravdivého tvrzení zvednou hlavu. U: Já tvrdím, že ... - duben je zimní měsíc (<i>ozývá se – není</i>); - únor je nejdelší měsíc v roce (<i>žáci se smějí</i>); - největší vtipálek ve třídě je Šimon (<i>žáci nezvedají hlavy a přitakávají – U: Je to tak, shodli jsme se.</i>); - Karel Čapek je spisovatel (<i>žáci nereagují, nebo říkají dobře</i>); - Jiří Žáček je básník (<i>žáci opět nereagují, tzn. souhlasí</i>).	Zřejmě jde o zažitou, častěji opakovanou metodu. Odhadovaný přínos metody: - Podpora pozornosti – žáci se učí naslouchat. - Výcvik v porozumění slyšenému. - Zaměření pozornosti žáků na logický problém: rozhodování o pravdivosti tvrzení. Připomínka: - Davové odpovídání nepřináší dostatečnou zpětnou vazbu pro učitele, není dost dobře znát, kdo odpoví špatně a proč.	<i>Podnětná část hodiny</i> Alterace: - Místo zvedání hlav hlasovat přes interaktivní tabuli – tím je možné získat rychlý přehled o správných a nesprávných reakcích a dále s nimi pracovat. - Ptát se na špatné odpovědi a pracovat s případnými chybami

Pohled do výuky 3.1: Úryvek z hospitačního záznamu s návrhem alterací (založeno na spolupráci s týmem ZŠ)

Zdůvodnění návrhu alterace Z návrhu alterací v Pohledu do výuky 3.1 lze interpretovat výkladové rámce, které poskytují oporu pro zdůvodňování navržených změn. Je zřejmé, že klíčový moment zde z *logického* hlediska spočívá v ohledu na *správnost úsudku* a z *pedagogického* hlediska pak na *závažnosti práce učitele a žáků s chybou*. Je totiž zjevné, že logické východisko posuzované aktivity vyžaduje buď jednoznačný souhlas, nebo nesouhlas. Proto je na místě pedagogicky počítat s tím, že někteří žáci mohou chybovat. A v takovém případě by učitel neměl nechávat chybu bez povšimnutí. Musí si tedy zabezpečit, aby ji mohl dobře zjistit a reagovat na ni. Dále pak může využít metodické podpory pro práci s chybou, které má učitelská profese k dispozici dostatek.

Návrhy alterací jsou zpravidla zformulovány při zpětném návratu k výuce a lze je probírat v diskusi při pohospitačním rozboru. Ale také přímo v procesu výuky učitel intuitivně vyhodnocuje úspěšnost svého postupu a v duchu navrhuje různě

né jeho úpravy oproti původně zamýšleným verzím. I při tomto intuitivním rozhodování je obsažen výše popsáný alterační princip jako vyhodnocování lepších a horších variant.

3.3.4 Fáze rozvíjející hospitace anebo shrnutí do metodického postupu

Předchozí výklad můžeme nyní shrnout do metodického postupu, tj. do popisu základních požadavků na metodické vedení rozvíjející hospitace.

**Rozvíjející
hospitace jako
zdroj informací**

Jak jsme uvedli v kap. 3.2, základem pro sblížení hospitací s výzkumem je *ujasněný metodický postup*, který umožňuje soustavné opakování, kontrolu správnosti postupu a může být předmětem kritických diskusí a návrhů na zlepšení. Ujasněná hospitační metodika je východiskem pro obohacování nejen hospitovaného učitele, ale prostřednictvím komunikace, resp. publikování poznatků, může přispívat k rozvoji poznání v celé profesi.

Jak jsme zdůraznili v kap. 3.3.1, každá hospitace je založena na odborné komunikaci v profesionálním společenství. To znamená, že se opírá o spolupráci nejméně dvou odborníků, kteří se navzájem podporují, a tím zároveň obohacují poznání uvnitř své profese. Pokud se při hospitaci takto setkává učitel-praktik se svým kolegou z teoretické oblasti (např. při společném výzkumném projektu anebo při pedagogických praxích budoucích učitelů), nabízí se výtečná příležitost k propojování teorie s praxí výuky, a tím i k jejímu systematickému zlepšování.

Má-li rozvíjející hospitace přispívat ke zlepšování výuky a profesnímu rozvoji hospitovaného učitele, musí být v první řadě dobrým *zdrojem informací*. Informaci zde chápeme jako faktor, který učiteli umožňuje *přijímat anebo zlepšovat rozhodnutí v rámci určité činnosti* (srov. Langefors, 1985, s. 46). Pokud tedy hospitace nedostatečně podporuje učitelovo myšlení a rozhodování, je málo informativní, resp. nedostatečně přínosná.

Metodický postup rozvíjející hospitace má tři základní fáze, kterými mají hospitující projít a pořádit z nich konkrétní záznam sloužící jako informační zdroj. Jmenovitě se jedná o tyto fáze: *předhospitační*; *hospitační*; *pohospitační*. Každou z nich dále postupně stručně popíšeme. Zároveň uvedeme jejich vztah k ALACT modelu (obr. 2.1).

V *předhospitační* fázi hospitující a hospitovaný probírají přípravu na výuku se zaměřením na (1) osvojované učivo, (2) klíčové nebo oborové kompetence a (3) zvolené metodické postupy ve výuce. Učitel má prostřednictvím osvojování učiva směřovat k obecnějším oborovým výstupům (očekávaným výstupům v terminologii RVP). A zvoleným postupem (výchovnou a vzdělávací strategií) má usilovat o rozvíjení klíčových kompetencí.

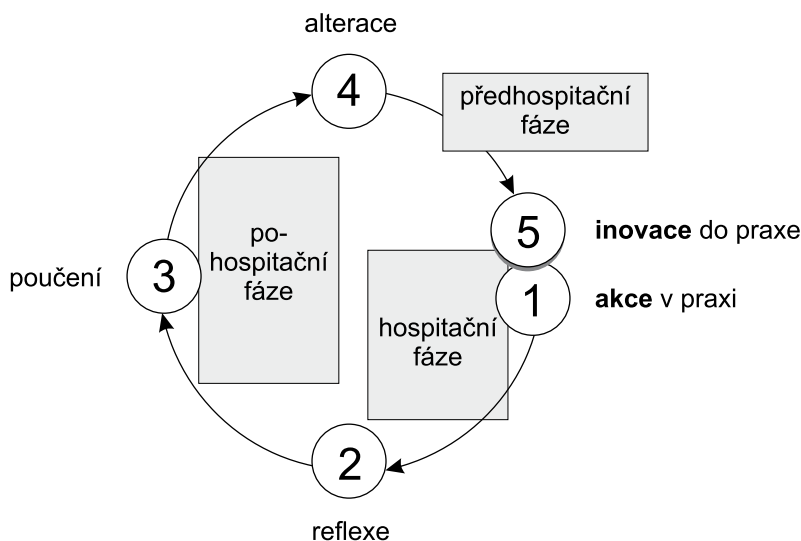
**Fáze
předhospitační**

Z uvedeného výčtu vyplývá, že informačním výstupem této fáze je záznam tří uvedených oblastí: (ad 1) učiva, které učitel plánuje ve sledované výuce probírat a dosáhnout tím oborových výstupů, (ad 2) klíčových kompetencí, které učitel při

osvojování učiva zamýšlí u žáků rozvíjet, (ad 3) metodických postupů, kterých chce učitel použít.

Hospitující může údaje zjistit v předhospitačním rozhovoru, interpretovat je z přípravy učitele na danou vyučovací hodinu, případně je získat od učitele jinou formou. Kupř. v tzv. virtuální hospitaci (viz kap. 4) bývají tyto údaje uvedeny ve stručném úvodním textu anebo v krátké vstupní informaci, kterou vyučující přednáší do kamery. Podstatné je, že hospitace má být prováděna se znalostí plánovaného učiva, klíčových kompetencí a postupů vyučování.

V rámci ALACT modelu tato fáze představuje buď předběžný (vstupní) zdroj informací, anebo navazuje na předcházející hospitaci a v tom případě spadá do prostoru mezi body 4 a 5, ve kterém se připravuje nový vstup do praxe (obr. 3.3).



Obr. 3.3: ALACT model s uvedením fází hospitace

Fáze hospitační V *hospitační fázi* hospitující sleduje výuku a pořizuje záznam sledovaných jevů. Zaznamenává především obsah výuky (osvojované učivo), zásadní činnosti učitele a žáků ve vztahu k předpokládanému osvojování učiva a rozvoji klíčových kompetencí. Záznam doplňuje po skončení hospitace tzv. *konceptovým diagramem* (viz kap. 5.3.3), který by mu měl pomoci uspořádat hlavní pojmy a vztahy zaznamenané při hospitaci, tj. interpretovat a vyhodnotit strukturu výuky.

Výstupy z této fáze jsou tedy dva: (a) *záznam z průběhu sledované výuky* – popis důležitých jevů pozorovaných ve výuce v časovém sledu vyučovací hodiny; (b) *konceptový diagram* – vymezení hlavních osvojovaných pojmů a činností ve sledované výuce a jejich vzájemných vazeb v podobě myšlenkové mapy – uzlového grafu (viz kap. 5.3.3).

Hospitující se snaží o co nejvýstižnější a dostatečně podrobný záznam (s údaji o čase a průběhu výuky). Všímá si jak celku vyučovací hodiny, tak důležitých situací ve výuce. Především situace, které vyhodnotí jako zvlášť zdařilé nebo zvlášť problematické, zaznamená podrobně. Využívá k tomu podklad pro rozlišení kvality výukových situací (viz kap. 5.4).

Pokud je hospitovaná hodina zaznamenaná na videozáznamu, může pozorovatel využívat výhody opakovaného návratu k rozebírané situaci.

Při hospitačním pozorování se zaměřuje pozornost především na spojení činnosti žáka s tím, co se žák při tom reálně učí, a to s důrazem na předpokládané rozvíjení klíčových kompetencí. Hospitující si tedy všímá hlavně toho, jestli žákova činnost je tzv. „jádrová činnost“ (viz kap. 5.3.2), tj. činnost, kterou musí žák (začít) dělat, aby nastalo učení se tomu, co má být (na)učeno – aby byl naplňován učitelem stanovený a očekávaný cíl výuky.

V rámci ALACT modelu se hospitační fáze týká akce v praxi (bod 1), a také reflexe v akci (část bodu 2). Učitel totiž prostřednictvím své reflexe v akci provádí „hospitaci vlastní činnosti“, tj. zastává pozici pozorovatele. Reflexe v akci je důležitým předpokladem pro to, aby si v pohospitační fázi učitel porozuměl s hospitujícím kolegou, protože oba se v prvé řadě musí shodnout v tom, jaká fakta si během výuky uvědomili a zaznamenali v paměti.

V této fázi hospitující analyzuje svůj záznam z hospite a konceptový diagram (viz kap. 5.3.3) – posuzuje sledované situace z hlediska jejich kvality a vztahů mezi osvojovaným učivem a rozvíjenými klíčovými kompetencemi. V případě potřeby navrhuje zlepšující alterace těchto situací. Diskutuje s hospitovaným o sledované hodině a o navržených alteracích a zaznamenává projevené rozdílné názory.

**Fáze
pohospitační**

Výstupem této fáze je: rozbor konkrétních výukových situací (v počtu potřebném pro cíle dané hospite) a návrhy alterací k daným situacím. Jedná-li se o hospitaci v reálném čase, probíhá diskuse o alteracích a součástí rozborového záznamu mají být i názory hospitovaného na zlepšující návrhy.

Ve virtuálních hospitacích (kap. 4) jsou uvedené tři fáze rozvíjející hospite sloučeny do plynulého popisu, rozboru a výkladu pozorovaných situací výuky, které jsou vyhodnocovány v kontextu nadřazeného celku, tj. celku výuky, případně projektu (složeného z více vyučovacích jednotek), ucelené tematické řady tematického plánu apod.

V rámci ALACT modelu se v pohospitační fázi využívá reflexe po akci, směřuje se k poučení a probírají se návrhy na zlepšení výuky – alterace.

V této kapitole jsme objasňovali souvislosti mezi akčním výzkumem a rozvíjející hospitací. Tím jsme založili východiska pro podrobnější výklad *rozvíjející* hospite z hlediska koncepce reflektivního praktika. Probrali jsme hlavní odlišnosti

Souhrn kapitoly

rozvíjející hospitace od pouze *kontrolního* přístupu k hospitaci. Na tomto základě jsme vyložili smysl rozvíjející hospitace pro spojování teorie se vzdělávací praxí a pro podporu profesního rozvoje učitelů a profesionalizace učitelství.

V další kapitole budeme na konkrétních ukázkách z aktivity Virtuálního hospita-ce projektu Kurikulum G ilustrovat vybrané možnosti, jak lze hospitace podporovat prostřednictvím informačních a komunikačních technologií.

Virtuální hospitace v projektu Kurikulum G

4. Virtuální hospitace v projektu Kurikulum G

Virtuální hospitace, které budou představeny v této kapitole, vznikají jako součást projektu KURIKULUM G¹¹ (www.kurikulung.cz), který je realizován VÚP. Jedná se o videozáznamy různých vyučovacích hodin, které jsou pořizovány na gymnáziích po celé České republice a které jsou poté postupně zveřejňovány na Metodickém portálu www.rvp.cz. Jejich součástí jsou moderované diskuze, jichž se účastní vyučující, kteří hodiny vedli, vybraní odborníci na oborovou didaktiku a přípravu budoucích učitelů, již zveřejněné hodiny analyzují, spolu s učiteli a dalšími návštěvníky Metodického portálu, kteří zveřejněné hodiny sledují na internetu. V projektu bude natočeno celkem čtyřicet videozáznamů.

V této kapitole nejprve představíme virtuální hospitace jako zvláštní případ rozvíjející hospitace a poté popíšeme jejich praktické uplatňování v současném projektu. Nabídneme ilustrativní ukázky s cílem co nejvíce přiblížit hlavní myšlenky a postupy uplatňované ve virtuálních hospitacích.

4.1 Virtuální hospitace jako zvláštní případ rozvíjející hospitace

Obraz - záznam V kap. 1.2 jsme vyzdvihli skutečnost, že hospitace jsou založeny na přímém pozorování výuky a umožňují analyzovat její průběh. Hospitující pedagog si zčásti pamatuje, zčásti písemně zaznamenává nejdůležitější momenty výuky a společně s hospitovaným učitelem je pak probírá v pohospitačním rozhovoru. Přitom spoléhají, že zachytili, co bylo ve výuce důležité a že při rozhovoru o výuce se pak mohou v postačující míře shodnout na pozorovaných faktech.

Celkový souhrn všeho, co si pozorovatel z výuky zapamatoval a o čem může vypovídat, nazýváme *myšlenkový obraz výuky* (Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 74). Souhrnná představa pozorovatele o výuce má pro hospitaci smysl pouze do té míry, do jaké ji pozorovatel dokáže promýšlet a srozumitelně formulovat. Myšlenkový obraz výuky se tedy uplatňuje v podobě výpovědí, jimiž pozorovatel (hospitující či hospitovaný) popisuje a charakterizuje výuku. Zápisem důležitých¹² složek myšlenkového obrazu výuky vzniká *pozorovací záznam*, který má co nejlépe zachytit významové, logické i časové uspořádání obsahu výuky.

Problém objektivity Při pohospitačním rozboru (kap. 3.3.4) se porovnávají myšlenkové obrazy hospitujícího a hospitovaného a mohou se navzájem doplňovat nebo upřesňovat. Přitom se často projevuje mnoho zkreslujících efektů lidské psychiky¹³, které

¹¹ Plný název projektu je Podpora učitelů gymnázií jako pilířů kvality gymnaziálního vzdělávání (dále jen KURIKULUM G). Projekt je realizován v letech 2009 až 2011 v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako národní projekt individuální na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a VÚP. Projekt KURIKULUM G poskytuje cílenou podporu gymnaziálním učitelům a koordinátorům školních vzdělávacích programů při zavádění nového kurikula. Součástí projektu je také rozsáhlý výzkum Kvalitní škola zaměřený na monitoring průběhu a vyhodnocování výsledků kurikulární reformy na gymnáziích. Tento projekt je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

¹² Posouzení důležitosti složek výuky pro potřebu pozorovacího záznamu je závislé na funkčním a interpretačním cíli analýzy a je ověřováno v diskusi mezi pozorovateli.

¹³ Např. halo efekt, efekt prvního dojmu, chyba kontrastu, vliv známosti, typizování, preferenční postoje, vliv kauzálních atribucí atd.

mohou z myšlenkového obrazu vytěsnit důležité momenty nebo naopak nadsadit méně závažné jevy.

Zkreslující efekty ztěžují cestu k objektivnímu uchopení reálného průběhu výuky a mohou nepříhodně ovlivnit hodnocení jednotlivých situací výuky¹⁴. Důvěryhodnost ve smyslu objektivitu pozorování výuky však může být podpořena postupem, který se v kvalitativním výzkumu označuje názvem *triangulace*. Pod tímto pojmem se míní kombinace více hledisek na stejný předmět, zejména použití různých metod anebo srovnání pohledů různých osob (srov. Hendl, 2005, s. 149). V běžné hospitaci je triangulace zabezpečována přítomností nejméně dvou pozorovatelů: hospitujícího a hospitovaného. Zkušenosti z praxe ukazují, že jejich shoda bývá postačující k racionálnímu rozboru výuky a případné neshody lze řešit vyjednáváním.

Jak známo, dokonalá objektivita měření nebo záznamu reality nebývá dosahována ani v exaktních vědách (fyzika, chemie), takže při hospitaci nejde o její absolutní dosažení, ale o nalezení příhodné míry objektivy pro daný přístup. V případě rozvíjejících hospitací není tedy objektivita cílem sama o sobě, ale snaha o ni je součástí celkového úsilí rozvíjet reflektivní kompetenci učitele (srov. Slávik, Šiňor, 1993).

Rozvíjení reflektivní kompetence učitele u něj má podporovat celoživotní profesionální učení a zlepšování vlastního výkonu. Právě proto při hospitaci nejde jen o samotnou objektivitu. Jedná se o to, aby míra objektivy byla postačující pro využití poznatků z výuky k analýze vzdělávacího procesu a k odborné komunikaci, která rozvíjí profesní porozumění.

Ačkoliv jsme objektivitu při hospitaci nestanovili jako absolutní měřítko, jedná se o jeden z nejzávažnějších regulativů pro důvěryhodnost pozorování, a tedy i pro věrohodnost celé hospitace. Od ní se pak odvíjí kvalita analýzy výuky a korektnost argumentace o alteracích (srov. kap. 1.2.1). Proto je žádoucí usilovat o největší možnou míru objektivy myšlenkového obrazu výuky.

Videozáznam

Vzhledem k tomu, že myšlenkový obraz podléhá psychickým zkreslením, nejjistějším prostředkem ke zvýšení objektivy je podpořit paměť co možno nejméně zkresleným a zároveň co možno nejobsažnějším záznamem reálného průběhu výuky. V současné době je v tomto směru nejlepší komfort poskytován *videozáznamem*.

Videozáznam přináší relativně nejúplnější technické – tj. lidskou paměť nezakreslené – zachycení reálného průběhu výuky. Proto může sloužit nejenom jako opora paměti pro pozorovatele, který měl příležitost sám výuku sledovat, ale je

¹⁴ Není to ovšem nic neobvyklého – se stejnými problémy se potýká kupř. vyšetřovatel u výpovědi svědků, ale i výzkumník, je-li odkázán na vlastní pozorování doplněné jenom svými zápisky. Žádné poznání se neobejde bez subjektivních předpokladů, proto objektivita spočívá v co možno největším ohledu na samotný předmět poznávání (vystihnout, co je předmětu „vlastní“) současně s omezením subjektivních odchylek.

postačujícím zdrojem informací i sám o sobě – jako náhrada přímého pozorování. Pozorovatel videozáznamu v takovém případě nesleduje výuku v reálném čase, přestože ji vnímá a uvažuje o ní jako by byl výuce bezprostředně přítomen. Také jeho myšlenkový obraz výuky se v hlavních rysech neliší od své analogie při reálném pozorování.

Uvedené výhody videozáznamu se umocňují prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (ICT) uložením ve formě digitální informace. Tím lze využít řadu multimediálních funkcí, kterými ICT může zvyšovat hodnotu a efektivitu hospitací. Schwan (2000, s. 151) k tomu píše: „Zatímco klasické video představuje určitou jednotku, která je typicky vnímána jako sama pro sebe; multimediální video je různým způsobem kontextualizované. ... dochází zde k dělbě práce mezi různé systémy symbolů, které vyžadují adekvátní rozdělení obsahu do různých forem prezentace a současně jejich integraci s ohledem na kognitivní procesy zpracování informací na straně uživatele.“

Schwanem popisovaná vícenásobná kontextualizace přináší nové kvality do rozvíjejícího pojetí hospitace, a proto má smysl používat pro ni zvláštní název. Pro označení rozvíjející (video)hospitace ve spojení s ICT se vžil název *virtuální hospitace*.

Virtuální hospitace Virtuální hospitace se odehrává v elektronickém učebním prostředí, které zprostředkuje původní informace z videozáznamu výuky a může je doplnit mnoha dalšími nástroji poskytovanými ICT (např. rozdělení záznamu na přesně určené časové sekvence). Zásadní výhodou je, že virtuální hospitace umožňuje učitel, jeho kolegům i dalším odborníkům nejen zamýšlet se nad průběhem výuky, ale především o něm *diskutovat*, a tak rozvíjet profesní porozumění a odborný jazyk profese. Podpora profesionální diskuse spojené s argumentací je od počátků audiozáznamů nebo videozáznamů pokládána za jednu z největších předností využití technologií při přípravě učitelů (srov. Mareš, 1976; Wubbels, Korthagen, 1990; Švec, 1997; Svatoš, 1997; Janík, Minaříková a kol., 2011).

V diskusi si různí pozorovatelé mohou povšimnout různých momentů výuky, které by jednotlivý pozorovatel mohl opominout. Nadto, rozmanitost pohledů snižuje i nebezpečí jednostranné interpretace a nekontrolovaného subjektivního zkreslení. Pro rozvíjení profesionality a zvyšování kvality reflexe je zvlášť závažné, že opakovaný návrat k videozáznamu dovoluje zpřesňovat *argumentaci*. To jest hledat přílehavé pojmy pro nejdůležitější prvky a souvislosti ve struktuře výuky a zdůvodňovat úsudky a soudy. Přitom se rozvíjí kritické profesionální myšlení a utváří se profesní komunita tím nejpřirozenějším způsobem – prostřednictvím odborného dialogu.

Další výhodou ICT je možnost přiřadit k videozáznamu výuky text, ať již v psané nebo zvukové podobě. Text poskytuje pozorovateli oporu pro náhled na výuku a pro argumentaci při jejím popisování a hodnocení. Pojmy nebo kategorie vymezují a strukturují diskusi nad videozáznamy výuky, udávají její témata a určují její řád. Tím lépe vyniknou jevy, které indikují kvalitu výuky a slouží jako základ

reflexe. Virtuální hospitace tímto způsobem poskytuje možnost k *intersubjektivnímu ověřování* (kap. 1.7), tj. k porovnávání a zdůvodňování různých názorů na pozorovanou výuku, resp. na její část.

Pokud je systém kategorií pro popis anebo hodnocení přiřazen k videozáznamu výuky předem, označujeme jeho použití jako *předem strukturovanou reflexi*. Předem strukturovanou reflexi lze využít pro skupinové hodnocení v rámci tzv. videowebů, např. se zpracováním statistik a dalších výstupů (srov. Slavík, Siňor, 1993; Janík, Minaříková a kol., 2011). Během velmi krátké doby získává skupina hodnotitelů přehled o celkových výsledcích posouzení daného videozáznamu a každý jednotlivec může porovnávat svoje názory s názory ostatních. Např. seznámení s rozptylem názorů ve skupině nebo s korelacemi jednotlivých kritérií může být pro reflektující diskusi podnětné. Uchování dat na paměťových médiích navíc umožňuje srovnávat výsledky různých skupin v libovolně dlouhých časových odstupech. To všechno otevírá široké možnosti pro využití virtuálních hospitací v učitelském vzdělávání.

Na závěr tohoto stručného úvodu k virtuálním hospitacím shrneme v několika bodech jejich význačné rysy, které mohou podporovat profesionální rozvoj učitelů:

- *Intersubjektivní ověřování.* Virtuální hospitace se opírá o videozáznam, který dovoluje opakovat pozorování. Tím se oslabuje vliv subjektivních zkreslení a lze mnohem lépe intersubjektivně ověřovat interpretované jevy výuky.
- *Funkční kontextová podpora.* Virtuální hospitace přináší možnost obohatit záznam výuky funkcemi, které podporují rozvíjející úlohu hospitace (časové členění fází, kategorie pro analýzu výuky, statistické zpracování analýzy apod.).
- *Podpora analýzy.* Funkční kontextová podpora rozšiřuje možnosti pro analýzu pozorovaných faktů výuky.
- *Interaktivita a profesionální komunikace.* Využití ICT podporuje řadu možností interaktivních vstupů (opakování, zrychlování nebo zpomalování záznamu, hodnocení za pomoci kategorií) anebo odborné komunikace o výuce, která je přirozenou a význačnou oporou profesionalizace učitelů.

**Potenciál
virtuálních
hospitací**

V kontextu kurikulární reformy je třeba podporovat vzdělávání, které zdůrazňuje rozvoj klíčových kompetencí žáků a které vede školy a jejich učitele k reflexi a evaluaci vlastní práce. Zmíněný přístup se snažíme uplatňovat i při realizaci projektu formou poskytované metodické podpory a odborné pomoci učitelům na gymnáziích.

**Virtuální
hospitace jako
podpora praxe**

Virtuální hospitace navazují na zkušenosti z projektu Pilot G/GP¹⁵, v rámci kterého vznikla jako součást metodické podpory při tvorbě a realizaci školních

¹⁵ Projekt Pilot G/GP (celým názvem *Tvorba a ověřování pilotních Školních vzdělávacích programů ve vybraných gymnáziích*) byl realizován VÚP v letech 2005 až 2008 a jeho hlavním cílem bylo vytvořit a prakticky ověřit školní vzdělávací programy (ŠVP) na šestnácti pilotních gymnáziích a na základě získaných poznatků a zkušeností později poskytovat podporu nepilotním gymnáziím při tvorbě a realizaci jejich ŠVP.

vzdělávacích programů (ŠVP) publikace Příklady dobré praxe pro gymnázia, obsahující náměty pro učitele při realizaci jednotlivých vzdělávacích oblastí (kolektiv autorů, 2008). Jako doplněk byly k některým popsaným aktivitám natočeny metodické filmy, krátké komentované sestřihy ze zajímavých hodin, které měly jednotlivé příklady ilustrovat a ukázat, jak může provedení určité činnosti vypadat v podmínkách konkrétní školy. Virtuální hospice, na rozdíl od původních metodických filmů, zaznamenávají reálnou výuku v reálném čase, a umožňují tak zhlédnout různé vyučovací hodiny od začátku do konce.

4.2 Cíl a zaměření virtuálních hospicí

O co jde Hlavním cílem virtuálních hospicí je podpořit profesní rozvoj a spolupráci učitelů prostřednictvím videozáznamů vyučovacích hodin a následných internetových diskuzí.

Zveřejněné videozáznamy vyučovacích hodin slouží především:

- jako inspirace do vlastní výuky,
- ke sdílení zkušeností v rámci širší odborné komunity,
- k podpoře spolupráce mezi učiteli (v rámci oboru, předmětových komisí, učitelských sborů i napříč různými vzdělávacími stupni a typy škol),
- pro reflexi pedagogické práce se zaměřením na procesy vyučování, a to jak na obsahovou, tak formální – metodickou – stránku.

Virtuální hospice jsou jednou z aktivit, která může oslovit učitele různých typů a stupňů vzdělávání. Sledovat zveřejněné videozáznamy vyučovacích hodin a diskutovat o vybraných aspektech výuky mají možnost nejen gymnaziální učitelé, ale také vyučující základních škol a středních odborných škol, případně studenti pedagogických oborů. Neméně zajímavé mohou být záznamy hodin pro rodiče žáků a širší odbornou veřejnost.

Inspirace Na začátku projektu bylo potřeba nastavit podobu videozáznamů i následných diskuzí k nim. Byly proto zmapovány zkušenosti řady projektů¹⁶ a vzdělávacích institucí, které videozáznamy vyučovacích hodin využívaly. Velmi inspirativní se ukázala být publikace *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (Janík, Miková, 2006), ve které autoři prezentují domácí i zahraniční zkušenosti s využitím videozáznamů hodin v oblasti pedagogického výzkumu, představují také možnosti aplikace videozáznamů ve vzdělávání učitelů a nabízejí praktická doporučení při práci s videokamerou a zpracování videozáznamu.

Množství námětů nabídl anglický web pro učitele www.teachers.tv, který je financován ministerstvem školství (Department for Education) a provozován ne-

¹⁶ O své zkušenosti se ochotně podělili například Ivo Rašín a Ing. Bc. Vít Beran z projektu *Praktický výcvik v posuzování kvality ve vzdělávání*, který realizovala společnost Služba Škole Mladá Boleslav v letech 2006 až 2008 a kde byly videozáznamy hodin využívány především při vzdělávání školních týmů. Cenné byly také poznatky Mgr. Vladimíra Srba (Projekt Odyssea, o. s.) z natáčení příkladů dobré praxe v oblasti osobnostní a sociální výchovy nebo zkušenosti Mgr. Petra Koutka z Gymnázia, Jablonec nad Nisou, Dr. Randy 13, které umožňuje budoucím žákům, jejich rodičům a dalším zájemcům nahlédnout jeden den v roce do výuky prostřednictvím on-line videopřenosů vybraných vyučovacích hodin.

závislým mediálním konsorciem Education Digital. Uživatelé zde najdou pestrou nabídku různě dlouhých a rozličně zaměřených výukových videí, praktické materiály a nápady do hodin, stránky slouží rovněž jako komunitní prostor pro sdílení. Součástí audiovizuální kolekce na www.teachers.tv je série videozáznamů celých nesestříhaných vyučovacích hodin (*Uncut Classrooms*¹⁷), které ukazují reálnou výuku a slouží zejména jako materiál k pozorování a analýze procesů vyučování a učení. Jejich podobou jsou virtuální hospitace do značné míry inspirovány.

4.3 Jak se dělá virtuální hospitace

Na začátku každé virtuální hospitace je domluvena spolupráce s konkrétním vyučujícím. Je nutné podotknout, že učitelé do natáčení vstupují dobrovolně. Nejčastěji bývají osloveni realizačním týmem, ale někteří se o možnost natáčení hlásí sami.

Před natáčením

Pořízení videozáznamu vyučovací hodiny předchází příprava podkladů ze strany učitele. Podkladové materiály obsahují základní informace týkající se místa, data a času natáčení, dále informace, s jakou skupinou žáků bude učitel pracovat (počet, ročník), popis prostor, ve kterých bude natáčení realizováno, případně náčrtek či fotografii učebny (obr. 4.1, 4.2). Podklady slouží jako pomůcka pro stanovení harmonogramu natáčení a následného zveřejňování vyučovacích hodin a jako prostředek pro koordinaci spolupráce mezi učitelem, realizačním týmem a kameramany¹⁸.

V

Ú P

VÝZKUMNÝ
ÚSTAV
PEDAGOGICKÝ

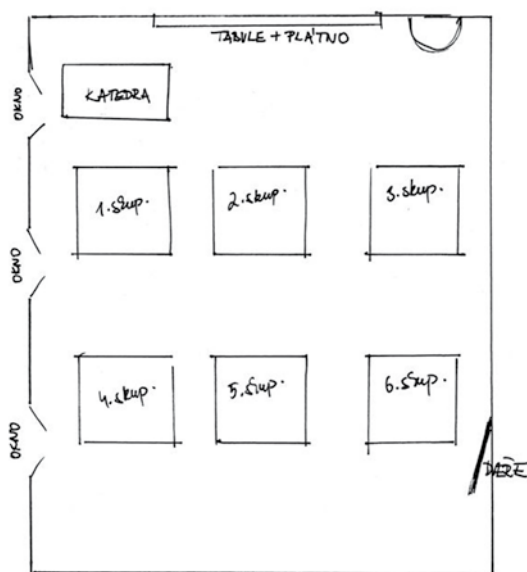
Základní informace o natáčené hodině

Titul, jméno a příjmení učitele:	Mgr. Andrea Baumannová
Název a adresa školy:	Gymnázium Hodonín, Legionářů 1, Hodonín
Termín natáčení:	29. 3. 2011
Čas natáčení:	10:50 – 11:35
Vzdělávací obor:	dějepis
Ročník/Třída:	9.ročník (kvarta nižšího gymnázia)
Počet žáků:	29
Učebna ¹ :	Coa 6 x 8 m, 3 okna ... viz pláněk

Obr. 4.1: Informace pro pořízení videozáznamu

¹⁷ Vybrané videozáznamy ze série *Uncut Classrooms* jsou dále využívány v rámci řady nazvané *Anatomy of a Lesson*, ve které odborníci na vzdělávání podrobně analyzují příležitosti k učení vybraných částí vyučovacích hodin.

¹⁸ Natáčení virtuálních hospitací technicky zajišťuje natáčecí štáb pod vedením Ing. Ladislava Platila, MFA (Prague Video).



Obr. 4.2: Plánek třídy jako podklad pro kameramana

Další materiál, který vyučující před natáčením musí připravit, odpovídá struktuře příspěvku společně pro všechny články na Metodickém portálu www.rvp.cz, kde jsou videozáznamy hodin z gymnázií zveřejňovány, konkrétně se jedná o typ příspěvku označovaný jako praktický – zkušenost. Specifikem tohoto typu příspěvku je to, že jeho součástí je i popis cíle, a dále pak také reflexe (autoevaluace) a zhodnocení (evaluace).

Podstatou tohoto typu příspěvku je ukázka či popis praktické výukové aktivity a propojení se strukturou rámcových vzdělávacích programů, v případě virtuálních hospitací zejména *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, případně také *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, jedná-li se o vyučovací hodinu natáčenou na nižším gymnáziu. Učitel vyplňuje mimo jiné následující položky (obr. 4.3, 4.4):

- vzdělávací oblast a obor,
- cíl, který si pro danou hodinu stanovil,
- klíčové kompetence, které budou rozvíjeny,
- očekávané výstupy, ke kterým budou žáci v hodině směřovat,
- průřezová témata, která se do zvoleného vzdělávacího oboru a tématu promítají,
- organizace řízení učební činnosti (frontální, skupinová, individuální, kombinace),
- nutné učební pomůcky atd.

[illegible]

² *Žmogus ir maistas vokiečių Vokietijoje – valdžios šioje srityje vaidmuo* (red. Vinga Kocienė).

[illegible]

Obr. 4.3: Podkladová tabulka pro editační prostředí modulu Články na Metodickém portálu www.rvp.cz (Virtuální hospitace - VKO, realizátor: Blanka Pravdová)

Virtuální hospic - Výchova k občanství: Práva dítěte

Autor: Mgr. Blanka Pravdová

ZKUŠENOST | MODINA

INFO

Publikován: 31. 01. 2011

Zobrazeno: 1842krát

DAL ŠI METODICKÁ PODPORA

Související články k přilázaným
Očekávaným výstupům

Související články k přilázaným Klíčovým
kompetencím (v oborech dle OV)

Související články k přilázaným Přelozovým
tématům (v oborech dle OV)

HODNOCENÍ PŘÍSPĚVKU

Hodnocení týmu RVP:

Hodnocení uživatele:

Hodnotitelský komentář: pouze registrovaní uživatelé

2 uživateli

zatím nikdo

zatím nikdo

zatím nikdo

1 uživatelem

Doporučte materiál

f Sdílet Tweet 0

Licence CC BY-SA

Všechny články jsou publikovány pod
licenci Creative Commons.

K videozáznamu.

Anotace:

Jaká jsou práva dětí? Používá někdo naše práva? Jsme ještě vůbec děti? To jsou otázky, na něž budou žáci v průběhu hodiny hledat odpověď – v diskuzi se spolužáky, v útvorkách právů dítěte, ale i na internetu.

Podpora výuky jazyka:

Klíčové kompetence:

1. Základní vzdělávání → Kompetence k řešení problémů → vnímá nepříznivé problemové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti
2. Základní vzdělávání → Kompetence komunikativní → naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodné ne na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodné argumentuje
3. Základní vzdělávání → Kompetence občanské → "respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násili

Očekávaný výstup:

1. základní vzdělávání → Člověk a společnost → 2. stupeň → Výchova k občanství → Člověk ve společnosti → zhodnotí na příkladech důležitý význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjadřuje své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a v situacích ohrožení
2. základní vzdělávání → Člověk a společnost → 2. stupeň → Výchova k občanství → Stát a právo → plněním uplatňuje své práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod

Meziborové přesahy
a vazby:

1. Základní vzdělávání → Informační a komunikační technologie 2. stupeň
2. Základní vzdělávání → Český jazyk a literatura 2. stupeň

Přelozová témata:

1. Základní vzdělávání → Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech → Jsme Evropané
2. Základní vzdělávání → Osobnostní a sociální výchova → Mezilidské vztahy
3. Základní vzdělávání → Výchova demokratického občana → Občan, občanská společnost a stát

Organizační řízení
učební činnosti:

Frontální, Skupinová, Individuální

Organizace
prostorová:

Specializovaná učebna

Nutné pomůcky:

text Úmluvy o právech dítěte (pro každého žáka, resp. do dvojice), pracovní list, příběhy dětí z různých částí světa (viz Literatura)

Multimediální zdroje:

Multimediální zdroj: Úmluva o právech dítěte

Obr. 4.4: Ukázka úvodní části článku na Metodickém portálu www.rvp.cz (Virtuální hospitace - VKO, realizátor: Blanka Pravdová)

V neposlední řadě zpracuje učitel předpokládaný časový plán hodiny (obr. 4.5), který do určité míry plní úlohu technického scénáře. Ten poskytuje realizačnímu týmu projektu informaci o tom, co se bude v hodině odehrávat, jaké fáze bude hodina mít, jakým způsobem bude činnost žáků řízena a časově rozvržena, jaké didaktické prostředky budou v jednotlivých částech hodiny zařazovány, jak bude pracováno s hodnocením žáků apod. Podstatné jsou i technické poznámky. Například zhasnutí světel a používání interaktivní tabule výrazně ovlivňuje světelné podmínky natáčení. Důležité jsou také informace o pohybu po učebně. Kameramani musí být připraveni na rozdělování žáků do skupin, ale i na zachycení jejich promluvy.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ
Ú P

Časový plán hodiny

Čas	Fáze hodiny/ Aktivita	Učitel	Žáci	Pomůcky
12 45 – 12 50	Motivační dialog	Kde je: před žáky, u tabule Činnost: dialog se žáky	Kde jsou: v lavicích Činnost: dialog s učitelem	Učitel: - Žáci: -
12 50 – 12 58	Studium textu Úmluvy o právech dítěte – práce s textem	Kde je: mezi žáky, pohybuje se po třídě Činnost: pomoc, rada žákům	Kde jsou: v lavicích Činnost: samostatně pracují s textem, vyhledávají informace	Učitel: - Žáci: text Úmluvy, pracovní list Práva dítěte
12 58 – 13 10	Jak jsou na tom ostatní děti? – diskuze Děti ze stanice Leningradska – analýza případu porušování práv dětí	Kde je: před žáky při zadávání úkolu, mezi žáky v průběhu jeho plnění Činnost: vede diskusi, zadání úkolů, kontrola, pomoc při řešení	Kde jsou: v lavicích Činnost: pracují ve dvojici, diskutují, vyhledávají v dokumentu	Učitel: - Žáci: text připomínající dokument zhlédnutý v předchozí hodině; text Úmluvy, pracovní list

Obr. 4.5: Časový plán (Virtuální hospitace – VKO, realizátor: Blanka Pravdová)

Příležitost nahlédnout do podkladových materiálů od učitele má kromě zástupce projektového týmu a kameramanů také oborový didaktik VÚP. Jeho úkolem není hodnotit vhodnost zvolených metod a forem práce nebo zásadně zasahovat do učitelovy přípravy a měnit ji. Oborový didaktik zodpovídá za kontrolu a případnou úpravu formulací klíčových kompetencí a očekávaných výstupů tak, aby odpovídaly RVP pro gymnázia, případně pro základní vzdělávání, a byly v souladu s nastavenými cíli. Učiteli zároveň před natáčením poskytuje zpětnou vazbu k časovému plánu hodiny, upozorní na případná úskalí (předimenzovanost časového plánu, možné problémy v návaznosti jednotlivých fází aj.), eventuálně navrhuje úpravu či doplnění údajů týkajících se klíčových kompetencí, očekávaných výstupů, didaktických prostředků apod. Je na rozhodnutí učitele, zda všechny návrhy didaktika akceptuje a do přípravy své hodiny je zahrne.

Vzhledem k tomu, že vyučovací hodiny jsou natáčeny a následně zveřejňovány na internetu, musí všichni zúčastnění písemně stvrdit, že souhlasí s natáčením i zveřejněním záznamu vyučovací hodiny a jeho využitím při vzdělávání pedagogických pracovníků i studentů vysokých škol ve studijních programech připravujících budoucí učitele. Písemný souhlas s natáčením je vyžadován od vedení školy, vyučujícího, který hodinu vede, a žáků, případně jejich zákonného zástup-

ce, pokud dosud nedosáhli plnoletosti. V případě, že některý z žáků nebo zákonných zástupců souhlas s natáčením neposkytne, zajistí škola žákovi v době natáčení náhradní výuku v jiné třídě.

4.3.1 Pořizování videozáznamu

Návštěvníci virtuálních hospitací mají možnost pozorovat jednání a chování učitele i žáků pouze v rámci jedné vyučovací hodiny. Ze záznamu tak nemusí být dobře patrné širší souvislosti výuky. Aby zprostředkovaný obraz učitelova pojetí výuky byl komplexnější, vyučující před začátkem hodiny na kameru krátce představí sebe i hodinu, kterou povede. Řekne, s jakou skupinou žáků bude pracovat, jakého cíle chce v hodině dosáhnout, jaké organizační formy plánuje vzhledem k cíli zařadit a proč, a pokusí se hodinu zasadit do širšího kontextu. Může informovat o časové dotaci vyučovacího předmětu, vysvětlit, co hodině předcházelo, na jakých dovednostech a znalostech bude stavět, zda se jedná o představení nového učiva, procvičování, opakování apod. Může rovněž zmínit specifika školy a třídy, se kterou bude pracovat. Vzhledem k tomu, že nervozita z přítomnosti kamery může být před začátkem výuky patrná, je možné úvodní komentář k hodině natočit opakovaně.

**Širší kontext
výuky**

Samotné vyučovací hodiny jsou zaznamenávány vždy minimálně na dvě kamery. Jedna kamera sleduje po celou dobu natáčení učitele, druhá se zaměřuje na žáky – jednotlivce, skupiny nebo třídu jako celek. Obvykle je v učebně přítomna ještě další kamera, která snímá například prezentaci, videoukázku, interaktivní tabuli a jiné didaktické prostředky, které učitel a žáci v hodině používají. Třetí kamera může být využita rovněž k zaznamenání prostředí celé třídy či skupiny žáků, která má v rámci vyučování specifický úkol, nebo sleduje vybrané místo v učebně, pokud žáci pracují na několika místech současně. Učitel má v průběhu natáčení mikroport, aby bylo dobře slyšet, co říká, jaké instrukce dává, jak interaguje s žáky apod. Promluvu žáků zaznamenávají směrové mikrofony na kamerách, případně jsou po třídě rozmístěny další mikrofony, aby bylo možné co nejlépe zachytit celkovou atmosféru ve třídě (obr. 4.6, 4.7, 4.8, 4.9).

Způsob záznamu



Obr. 4.6: Příprava kamer v učebně (Virtuální hospitace - VKO, realizátor: Blanka Pravdová)



Obr. 4.7: Kamera v učebně (Virtuální hospitace - Fyzika, realizátor: Šárka Kvasničková)



Obr. 4.8: Natáčení úvodního slova v učebně (Virtuální hospitace - Fyzika, realizátor: Miroslav Jílek)



Obr. 4.9: Natáčení hodiny (Virtuální hospitace - Francouzský jazyk, realizátor: Veronika Holíková)

Ačkoliv je autenticita vyučovacích hodin do jisté míry narušena přítomností kamer, je snahou všech zúčastněných, aby hodina probíhala co nejpřirozenějším způsobem. To je do určité míry podpořeno i tím, že hodiny jsou zpravidla natáčeny v čase, kdy výuka skutečně probíhá podle rozvrhu, aby byl běžný chod školy narušen co nejméně. Vhodné je, aby v učebně, kde se natáčí, neprobíhala hodina před začátkem natáčení žádná výuka, aby bylo možné nastavit a vyzkoušet techniku přímo na místě. Podobně se osvědčilo, když učitel je hodinu před natáčením k dispozici natáčecímu štábu. V čase před začátkem výuky je provedena zkouška kamer a zvukových zařízení, je realizováno natočení úvodního představení hodiny a kameramani s učitelem si znovu projdou přibližný průběh hodiny a předpokládaný pohyb žáků po třídě. Pokud nemá učitel před natáčením volnou hodinu a není možné změnu v rozvrhu uskutečnit, musí k přípravě natáčení a natočení úvodního slova postačit pouze přestávka.

Bezprostředně po natáčení hodiny učitel na kameru výuku krátce zhodnotí (obr. 4.10). Řekne, jaký je jeho celkový dojem z hodiny, zda se mu podařilo naplnit cíl, který si pro danou hodinu stanovil, zda aktivity byly vzhledem k cíli dobře zvoleny, co se podařilo, co případně ne a co by příště bylo možné udělat jinak. Hodnotí míru zapojení žáků v různých fázích hodiny a také zmíní, co bude následovat v dalších hodinách. Bezprostřední reflexe vyučovací hodiny je později doplněna také o písemnou autoevaluaci, kterou učitel zpracovává na základě zhlédnutého záznamu hodiny.



Obr. 4.10: Reflexe hodiny (Virtuální hospitace - Fyzika, realizátor: Miroslav Jílek)

4.3.2 Zpracování videozáznamu, autoevaluace a analýza hodiny

Záznamy z jednotlivých kamer jsou po natáčení sestříhány do jediného souvislého celku. Videozáznam v první verzi střihu je na návrh projektového týmu rozdělen do kratších logických celků – kapitol, případně jsou zpracována doporučení na další úpravy střihu (např. nahrazení určitého úseku vhodnějším záběrem z jiné kamery). Pokud je to důležité pro pochopení souvislostí, je záznam dopl-

něh titulky v místech, kde je obtížné porozumět promluvě žáků, případně učitele. Projektový tým obdrží výslednou verzi každého videozáznamu na DVD ve formátu MPEG2 ve vysokém rozlišení a zároveň ve formátu FLV, který je určen pro zveřejnění na internetu.

Autoevaluace Videozáznam hodiny dostává následně ke zhlédnutí a zpracování písemné autoevaluace učitel, který hodinu vedl. V autoevaluaci (obr. 4.11, 4.12) se vyjadřuje například k následujícím oblastem vyučování:

- Cíl hodiny i dílčí cíle jednotlivých aktivit.
- Vhodnost/nevhodnost zařazených aktivit, metod a forem práce (s ohledem na stanovené cíle).
- Hodina z pohledu žáka/žáků (Jak se cítili? Užili si hodinu? Měli z něčeho obavy? Co se naučili? Co jim pomáhalo?).
- Hodina z hlediska vzájemné interakce zúčastněných (žák – učitel, žáci – učitel, žák – žák, žák – žáci) a způsobu míry zapojení žáků.
- Práce s „růzností“ (zohlednění specifických stylů učení, zájmů, dosavadních zkušeností, osobních předpokladů apod.).
- Použití jazyka (např. odborný jazyk, spisovný jazyk).
- Práce s časem, rozvržení aktivit, jejich návaznost.
- Hodnocení, sebehodnocení žáků apod.

Učitel může pro zpracování autoevaluace využít předchozí osnovu, případně zvolit strukturu vlastní.

hovoří, další účastníci diskuze mají možnost své dotazy a postřehy psát prostřednictvím chatu.

Celé diskuzní fórum k této **virtuální hospitaci** naleznete zde.

K této virtuální hospitaci je otevřen **pohled v digifoliu**. Prohlédnout si jej můžete zde.

Autoevaluace:

Cíle hodiny

Žáci se během hodiny naučili samostatně pracovat s jednoduchým počítačovým programem na záznam a analýzu zvukového signálu z připojeného mikrofónu. Úspěšně si také osvojili metodu určení rychlosti zvuku ve vzduchu měřením frekvence a délky stojaté zvukové vlny vytvořené v trubce. V protokolech z laboratorního cvičení, které žáci odevzdávali do týdne po měření, se nevyskytly žádné závažné chyby ukazující na nepochopení metody měření a zpracování dat. Relativní odchylky naměřených hodnot rychlosti zvuku se většinou pohybovaly okolo tří procent, což lze u dané metody měření považovat za uspokojivý výsledek, a zjištěné hodnoty odpovídaly v rámci přesnosti měření teoretické hodnotě rychlosti zvuku za dané teploty. Asi ve dvou případech žáci neodstranili ze souboru naměřených dat hrubou chybu danou chybným odečtením frekvence, a proto jim vyšla větší relativní odchylka – okolo deseti procent.

Podle vcelku bezproblémového průběhu samostatné činnosti žáků při měření i podle získaných výsledků usuzuji, že hlavní cíle hodiny byly úspěšně splněny.

Struktura hodiny, metody a formy práce

V úvodu hodiny jsem se snažil stručně zopakovat a shrnout potřebnou teorii probranou v předchozí první hodině laboratorního cvičení, dále zopakovat důležité zásady zpracování dat a diskuze jejich výsledků a nakonec ukázat hlavní funkce používaného programu na záznam a zpracování zvukového signálu. S ohledem na úsporu času jsem tuto opakovací fázi hodiny realizoval jednoduchou výkladovou formou. Mým záměrem bylo poskytnout v této fázi žákům prostor na ujasnění si dané problematiky a formulaci případných dotazů. Během první hodiny laboratorního cvičení již měli žáci možnost vyzkoušet si krátce hlavní funkce programu samostatně na svých pracovních stolicích souběžně s jejich předváděním na tabuli. Pokud by na sebe obě hodiny laboratorního cvičení bezprostředně navazovaly, mohlo by po tomto více interaktivním procvičení práce s programem následovat přímo vlastní měření a zpracování dat, na které by tak zbylo více času.

Nejdelší část hodiny byla věnována samostatnému měření a předzpracování potřebných veličin, které jsem se snažil průběžně sledovat a hodnotit v interakci s jednotlivými pracovními dvojicemi žáků. V dotazech jsem pokoušel především ověřit, zda žáci porozuměli používané metodě měření a zda jsou schopni rychle kontrolovat své výsledky. Potěšilo mě, že i „průměrní“ žáci na doplňující dotazy většinou dobře reagovali a v diskuzi byli schopni reflektovat své výsledky. Také spolupráce ve dvojicích jsem myslím probíhala uspokojivě a nezaznamenal jsem, že by někde aktivita výrazně spočívala pouze na jednom z dvojice. U jedné dvojice jsem si až po dlouhé době všiml, že nepochopili zcela přesné zadání a měřili u každé trubky větší množství hodnot, takže by ve vymezeném čase nestihli proměřit více trubic o různých délkách. Přesto stihla nakonec i tato dvojice úspěšně proměřit požadované množství trubic.

Závěrečná fáze hodiny byla věnována krátkému zopakování důležitých principů zpracování a diskuze získaných dat a úklidu pomůcek.

Časové rozvržení

Během hodiny jsem se snažil průběžně kontrolovat čas určený na jednotlivé aktivity. Obával jsem se především toho, abych

Obr. 4.11: Ukázka z autoevaluace (Virtuální hospitace – Fyzika, realizátor: Miroslav Jílek)

Autoevaluace:

Cíl hodiny i dílčí cíle jednotlivých aktivit

Cíl výukového programu (*Ukázat každodenní život v terezinském ghettu za Protektorátu. Přenést text básně do prostorového vyjádření – živého obrazu. Vcítit se díky tomu do lidí, kteří byli nuceni v ghettu žít.*) byl dle mého názoru naplněn. Žáci porozuměli textům vzniklým v terezinském ghettu, dokázali je vyložit a převést do prostorového vyjádření (živého obrazu) a zařadit je do kontextu. O své práci dokázali mluvit před ostatními, uměli pojmenovat problémy, s nimiž se potýkali, popsat smysl celé práce a podělit se o své názory, navíc kultivovanou formou.

Za důležité považují rozhovory ve skupinách o zvolených textech, které kamera nezaznamenala; odehrávaly se v první části programu, která nebyla natáčena. Zde (kromě motivační části) dostali žáci důležitý materiál, na jehož základě pak kladli dotazy k věci, upřesňovali své představy. Pracovali také s obrázky H. Weissové. Z této práce pak vycházeli při vlastním zpracování živých obrazů.

Zvolené aktivity, metody a formy práce považují za vhodné.

Hodina z pohledu žáka/žáků

Po tomto výukovém programu, který se s mírnými změnami snažím realizovat v každém školním roce s žáky čtvrtých ročníků, vždy zařazuji evaluační dotazník, v němž se ptám na to, co bylo obtížné, co si žáci z programu odnesli a co se podle svého naučili. V této třídě se neobjevil žádný negativní názor (což nebývá vždy pravidlem). Žáci oceňovali použité metody, psali o tom, že je téma silně zasáhlo, ale že se mezi spolužáky cítili bezpečně. Bylo pro ně obtížné vstupovat do rolí obyvatel terezinského ghetta, ale cítili, že je to důležité pro pochopení celého tématu. Bavilo je připravovat živé obrazy a debatovat o jejich podobě. Ocenili informace získané v první části programu a odpovědi na své dotazy. Psali o silném zážitku z předvádění obrazů a ze čtení textů básní. Konstatovali, že díky zaujetí byla práce plynulá a nenucená. Ocenili, že jsem v zadání zvolila živé obrazy a ne plnou rollovou hru v situaci.

Závěrečné psaní vzkazů bylo pro žáky také obtížné, protože si uvědomovali, že nemohou za sebe napsat nic, co by mohlo adresáta potěšit. Pro některé žáky bylo velkým překvapením, že existují dochované texty a obrázky lidí z terezinského ghetta, ocenili možnost s nimi pracovat. Někteří psali o svých vlastních slzách úlevy a o tom, že nemuseli mluvit, když nechtěli, a mohli nechat zážitky doznít. Pro některé bylo obtížné i vrátit se do reality „všedního“ školního dne. S tím musím souhlasit. Obvykle na úplný konec zařazuji nějakou rychlou „oddělovací“ aktivitu (hra na dostihy, na klauny, něco, co končí smíchem) – to se tentokrát nepodařilo.

Hodina z hlediska vzájemné interakce zúčastněných

Interakce probíhaly stejně jako obvykle. Každý dostal prostor. Komunikace byla přirozená a plynulá. Při práci ve skupinách se mi podařilo obejít všechny skupiny a monitorovat, jak jsou s prací daleko, a v jednom případě je navést na přemýšlení žádoucím směrem – přemýšlet jejich přemýšlení od detailů ke smyslu práce.

Klíčový byl promičený čas po předvedení celého pásma textů a obrazů. Podařilo se mi neverbálně zkontaktovat očima všechny, o kterých z minulých hodin vím, že jsou citlivější, a zjistit stav jejich momentálního prožívání. Z tohoto důvodu jsem také požádala o čas pro sebe (potřebovala jsem ještě vyměnit oční kontakt se slzící dívkou, abych zjistila, zda nepotřebuje moji pomoc).

Celkem výjimečné bylo, že všichni byli celou dobu výukového programu při věci a přistupovali ke své práci zodpovědně. Přitom si přirozeně brali „oddychové časy“, v několika případech při práci ve skupině kluci svou pozornost pomohli dívkám podílit se od příštího prožívání. To byla pro mne cenná pomoc.

Obr. 4.12: Ukázka z autoevaluace (Virtuální hospitace – Dějepis, realizátor: Iva Dvořáková)

Výhodou hodnocení hodiny ze záznamu je zejména skutečnost, že učitel má možnost zhlédnout záznam opakovaně a zaměřit se při pozorování na detaily, zároveň má možnost vidět své chování a jednání i jednání a chování žáků s určitým odstupem. Jeho zhodnocení hodiny se může od bezprostředního hodnocení hodiny na kameru v některých aspektech lišit.

Do virtuálních hospitací v tuto chvíli zároveň vstupuje expert zodpovědný za zpracování odborné analýzy vyučovací hodiny (obr. 4.13, 4.14). Roli expertů virtuálních hospitací zastávají v projektu oboroví didaktici z vysokých škol, kteří mají dostatek zkušeností s analyzováním vyučovacích hodin a s využitím videozáznamů při přípravě budoucích učitelů a dokážou ve svých rozbořech zaměřit divákovu pozornost na vybrané zajímavé aspekty zaznamenané výuky nebo kladou otázky, které vedou k hledání vhodnějších alternativ řešení určitých situací.

Role expertů

Evaluace

Virtuální hospitaci zhodnotila PhDr. Denisa Labischová, CSc., z Katedry společenských věd Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, která se rovněž zapojí do on-line diskuze k této hodině (22. 11. 2010 od 17.00 do 18.00).

Výchovné vzdělávací cíl: Přiblížit každodenní život v terezínském ghettu, rozvíjet hodnoty a postoje žáků – podnitit vztahy se do osudu židovských obětí, především prostřednictvím konkrétních životních příběhů dětí.

Úvodní zamyšlení

Vyučující dějepisu na gymnáziu v Novém Strašeci musela při tematickém rozvržení a časovém plánování vzdělávacího obsahu svého předmětu stát před zásadní volbou. Měla možnost zvolit cestu v našich školách poměrně obvyklou, tedy snažit se pokrýt co nejširší záběr učiva v chronologickém sledu a pojmout gymnaziální dějepis v souladu s cyklickým osnováním jako prohlubující opakování látky probírané v základní škole (resp. na nižším stupni gymnázia), nebo mohla výběr učiva podřídit snaze o vymezení klíčových témat dějin s akcentem na historii 20. století a těm se pak věnovat do hloubky (tuto variantu preferuje mj. alternativní návrh RVP pro gymnaziální vzdělávání). Z virtuální hospitace sice není zřejmé, jak je dějepis v konkrétním školním vzdělávacím programu gymnázia v Novém Strašeci koncipován celkově, je však zjevné, že problematice holocaustu je vymezen dostatečný časový prostor tak, aby nezůstalo u pouhého přehledu faktografie.

Zvolené formy a metody

Natočená hodina představuje druhou část dvouhodinového bloku, věnovaného vstupu do problematiky holocaustu. Cílem tohoto dvouhodinového programu byla především **motivace** žáků a vzbuzení zájmu (až „potřeby“) zabývat se tématem i nadále v následujících dějepisných hodinách. Vyučující k tomu využila promyšleného a vhodně kombinovaného souboru **zážitkových a aktivizujících metod**, z vyučovacích forem pak především **skupinovou práci**.

Prostorové uspořádání učebny

Prostorové uspořádání učebny je uzpůsobeno převažující výukové formě – skupinové práci. Žáci jsou rozloženi u několika stolů po pěti. Jistou nevýhodou je (pro danou vyučovací hodinu však nepříliš podstatnou, neboť dle záznamu spolupracují všichni žáci bez rozdílu), že vždy dva žáci u stolu sedí k vyučující zády.

Průběh hodiny

V úvodu druhé vyučovací jednotky dvouhodinového programu učitelka odkazuje a navazuje na hodinu předchozí a vysvětluje pokyny k ústřední vyučovací aktivitě – skupinové práci. Úkolem každé z pěti skupinek je přečíst si zadanou báseň, diskutovat o jejím obsahu, snažit se interpretovat ji a na základě této interpretace vyjádřit její poselství a svůj pocit z ní prostřednictvím živého obrazu, ten pak následně prezentovat před spolužáky. Současně s prezentací obrazu má jeden z žáků ze skupiny přednést text básně nahlas. Vyučující zdůrazňuje význam promyšlené kompozice pro dosažení maximálního účinku na obecenstvo (např. respektovat zadní prostor jako „slepé“ místo bez diváků) a současně zadává vybrané divce ještě jeden úkol, který pro danou chvíli zůstává ostatním žákům utajen (v závěru každého živého obrazu podat informaci o autorovi básně, jeho věku a osudu).

Obr. 4.13: Ukázka odborné analýzy hodiny (Virtuální hospitace – Dějepis, expert: dr. Labischová)

Evaluace

Virtuální hospitaci zhodnotil RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D. z Katedry didaktiky fyziky MFF UK, který se rovněž zapojí do online diskuse k této hodině (10. 5. od 17 hodin).

A. Rozbor výuky podle důležitých pedagogických a didaktických kategorií

Cíle výuky

Vyučující si vytkl za cíl, aby si žáci osvojili dvě metody měření rychlosti zvuku a aby si vyzkoušeli práci s daným počítačovým programem. Je rozumné, že jsou tyto cíle stanoveny konkrétně a srozumitelně. Oceňuji, že vyučující podnikl během výuky takové kroky, které k naplnění těchto cílů směřovaly. Domnívám se, že pokud bychom žákům položili otázku, co bylo cílem hodiny, dostali bychom odpovědi podobné záměrum učitele. Z tohoto důvodu považuji vytyčené cíle za vhodné. Zároveň je možné hledat (a hlavně najít) v konání učitele a žáků cestu k naplnění dalších, obecnějších, i když nevyčíslených cílů (viz Podněty do další výuky).

Vhodnost zařazených aktivit, metod a forem výuky

Co se týká forem výuky, tak byla realizována jednak hromadná (frontální) výuka, jednak výuka skupinová (kooperativní), která zabírala asi dvě třetiny vyučovací hodiny.

Frontálně byla vedena úvodní část hodiny, kdy učitel opakoval poznatky z předcházející vyučovací hodiny, která byla vlastně přípravou na tuto hodinu – laboratorní cvičení. V této úvodní fázi učitel zopakoval nejdůležitější teoretické poznatky k tématu měření rychlosti zvuku pomocí trubek. Z metod bylo použito vysvětlování (výklad), názorně-demonstrační metoda (učitel promítal na projekční tabuli základní poznatky k tématu, včetně nákrešů, pomocí interaktivní tabule názorně předvedl, jak pracovat s počítačovým programem) a také metoda rozhovoru, i když spíše v redukované podobě. Domnívám se, že učitel mohl dát žákům v této fázi výuky více otázek, ale na druhou stranu jako učitel z praxe chápu, že by to znamenalo jisté zdržení a nemuselo by se stihnout měření, které bylo podstatou této vyučovací hodiny.

V druhé (delší) části hodiny pracovali žáci ve dvojicích, do kterých byli náhodně vylosováni (podle stejných barev na zvolených společných). Tento způsob považuji za originální a vhodný, protože žáci tak mají možnost pracovat postupně s různými spolužáky, a mohou si tak lépe uvědomit výhody a nevýhody kooperativní práce. Hlavní náplní této části hodiny bylo provést měření frekvence zvuků (pomocí daného počítačového programu), které vznikly poklepáním na trubky různých velikostí. Pro tuto fázi bylo typické, že žáci laborovali a experimentovali ve dvojicích (dovednostně-praktické metody) a učitel obcházel jednotlivé dvojice, pokládal žákům otázky (metoda rozhovoru), částečně kontroloval jejich činnosti a byl jim nápomocen radami. Teoretické základy měření byly žákům k dispozici na tabuli.

Chtěl bych ocenit, že proběhla i závěrečná fáze (byť po zvonění a frontálně), ve které učitel uzavřel měření žáků s tím, že je upozornil na to, čemu se mají věnovat při vyhodnocování laboratorních prací doma.

Vzájemná interakce zúčastněných a aktivita žáků

Vyučovací hodina se vyznačovala poměrně velkou aktivitou jak žáků, tak samotného učitele. Oceňuji, že žáci chápou (zřejmě je k tomu správně vede učitel), že v určitých fázích (zde zejména úvod) směřuje tok informací zejména od učitele směrem k žákům, v jiných (zde práce ve dvojicích) dominuje komunikace mezi žáky v dané dvojici, příp. mezi dvojicemi navzájem. V druhé fázi bylo jasné vidět, že žáci umí spolupracovat, že se ve dvojicích domlouvají, kdo bude držet trubku, mikrofon, kdo obsluhuje počítač. Učitel v této fázi obcházel jednotlivé dvojice a pokládal žákům rozumné otázky, které podporovaly jejich řádové odhady (zde očekávaných frekvencí, vlnových délek, a tím i rychlosti zvuku) a kritické přemýšlení o nepřesnostech měření. Žáci sami se nebáli učitele zeptat v případě, že něco nevěděli nebo si nebyli jisti. To je jasný doklad důvěry žáků v učitele a jeho pozitivní osobnostní charakteristiky, kterými na žáky působí. Tomu dále odpovídá přístup učitele, který několikrát během vyučovací hodiny vybízel žáky, aby se v případě nejistoty ptali. Je velmi cenné, že učitel nepřímo vybízel žáky k aktivitám mimo vyučování, např. uvádí, že počítačový program, se kterým pracují, je velmi stažitelný a že lze měření provést i s rolíčkami od toaletního papíru.

Obr. 4.14: Ukázka odborné analýzy hodiny (Virtuální hospice - Fyzika, expert: dr. Žák)

4.3.3 Zveřejnění vyučovací hodiny: diskuse

Virtuální hospice jsou zveřejňovány na Metodickém portálu www.rvp.cz. Videozáznamy hodin a další materiály k nim lze na portálu najít hned na třech místech¹⁹, a to v modulu Články, v modulu Digifolia a v modulu Diskuse.

V modulu ČLÁNKY jsou umístěny videozáznamy hodin (obráz. 4.15) doplněné o autoevaluaci a odbornou analýzu hodiny, k dispozici jsou také úvodní informace týkající se stanovených cílů, klíčových kompetencí, očekávaných výstupů apod.

¹⁹ Hlavní digitální portfolio s přehledem všech dosud zveřejněných videozáznamů vyučovacích hodin je k dispozici na následujícím odkazu: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>.

Cíl:

Virtuální hospitace byla natočena v dubnu 2011 na Gymnáziu a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky ve Zlíně. Výuky se účastnili žáci sekundy, kteří tento rok s francouzštinou začínali. Výuka je zaměřena na téma **nakupování**. Žáci **vyjádří své preference** týkající se oblečení, vyjádří stupeň preference (líbí/nelíbí se mi trochu/hodně) a sdělí, zda je daný druh oblečení drahý, či ne. Také **správně používají určitý člen a přídavná jména** označující barvu (rod, postavení adjektiva).

Text článku:



Kapitola 2

Motivace

Kapitola 3

Opakování – interaktivní cvičení na PC

Kapitola 4

Barvy – práce s učebnicí a pracovním listem

Kapitola 5

Nakupování – poslechové cvičení

Kapitola 6

Nakupování – nácvik dialogu

Kapitola 7

Závěr výuky

Kapitola 8

Reflexe hodiny

Své první dojmy z této výuky můžete vyjádřit zde.

O této vyučovací hodině můžete diskutovat přímo s vyučující **Mgr. Veronikou Holíkovou** a s **Mgr. Irenou Eibenovou** z Gymnázia Hladnov v Ostravě. Pokud byste se jich na cokoli rádi zeptali nebo máte zájem diskutovat o hodině a natáčení s dalšími dváky této virtuální hospitace, zapojte se do online diskuze. Ta bude probíhat **v úterý 31. 5. 2011 od 16.00 do 16.45**. Diskuze probíhá v prostředí DIMDIM, hlavní prezentující během diskuze hovoří, další účastníci diskuze mají možnost své dotazy a postřehy psát prostřednictvím chatu.

Celé diskuzní fórum k této **virtuální hospitaci** naleznete zde.

K této virtuální hospitaci je otevřen **pohled v digifolii**. Prohlédnout si jej můžete zde.

Autoevaluace:

Obr. 4.15: Ukázka článku s videozáznamem hodiny (Virtuální hospitace – Francouzský jazyk, realizátor: Veronika Holíková)

V modulu DIGIFOLIO má každá zveřejněná hodina své digitální portfolio se základními údaji o natáčené hodině, vybranými fotografiemi z natáčení, soubory ke stažení (např. prezentacemi či pracovními listy, které vyučující v hodině používal) a pozvánkou do diskuzí (obr. 4.16).

ANOTACE HODINY

Vítězný únor nebo komunistický puč? Jak se dostali k moci komunisté? Vyučovací hodina sleduje má plnět žákům vlned do situace v únoru 1948 a otevřl tematický celek komunistické totality v Československu. V hodině se střídá skupinová práce, výklad vyučující, práce s dobovými materiály (texty, fotografie, audionahrávky). Výuka je vedena aktivizačními metodami.

VIDEO

Tentokrát Vám dvafé do své výuky otevřl Mgr. Andrea Baumannová, vyučující dějepisu z Gymnázia Hodonín.

V příspěvku s videozáznamem hodiny najdete její autovevaluaci a také odbornou analýzu hodiny, kterou zpracovala expertka, PhDr. Dagmar Hudecová.

DISKuze K HODINĚ

ONLINE DISKuze: 27. 4. od 16.00

Můžete diskutovat

- s Mgr. Andreu Baumannovou, vyučující, která hodinu připravila,
- s PhDr. Dagmar Hudecovou, která zpracovala odbornou analýzu hodiny,
- s dalšími návštěvníky této virtuální hospitace.

Pokud se jím otevíte na okolků k výuce zeptat a diskutovat k hodině i k jejímu natočení, vstupte do diskuzního fóra k virtuálnímu hospitace.

Do diskuzí k natočením hodinám mohou připívat pouze registrovaní uživatelé Metodického portálu. Registrovat se a popoát se o své dojmy z hodiny. Vede online diskuze je možné zapojit se také do dlouhodobé diskuze.

Těšíme se na vaše příspěvky.

INFORMAČNÍ ZDROJE

VYKOUPIIL, Libor. *Slovník českých dějin*. 1. vydání. Bno : Georgetown, 1994. 427 s. ISBN 80-901004-1-1.

HORA, Ota. *Svědectví o puči*. Praha : Melantrich, 1991. 296 s. ISBN 80-7023-086-X.

VEBER, Václav. *Osudové únorové dny 1948*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 426 s. ISBN 978-80-7100-941-0.

www.totalita.cz

www.modernidejiny.cz

www.vlada.cz

ZDROJOVÉ TEXTY

Obráz	Jméno	Popis
	Příjmení_demonstrace	
	Pojmy_Únor1948	
	Časová osa	

FOTO Z NATAČENÍ 2

připrava na výuku

FOTO Z NATAČENÍ 3

natočení závěrečného slova

ODKAZY - ÚNOR 1948

Odkazy_Únor1948
20.5.2011 | Čtvrtek, 14. duben 2011

KARTY S POJMY

Obráz	Jméno	Popis
	Karty_chronologie	
	Karty_jméno_sobnost	
	Karty_pojmy_reflexi	

SHRNUTÍ - UKÁZKA PRÁCE ŽÁKŮ

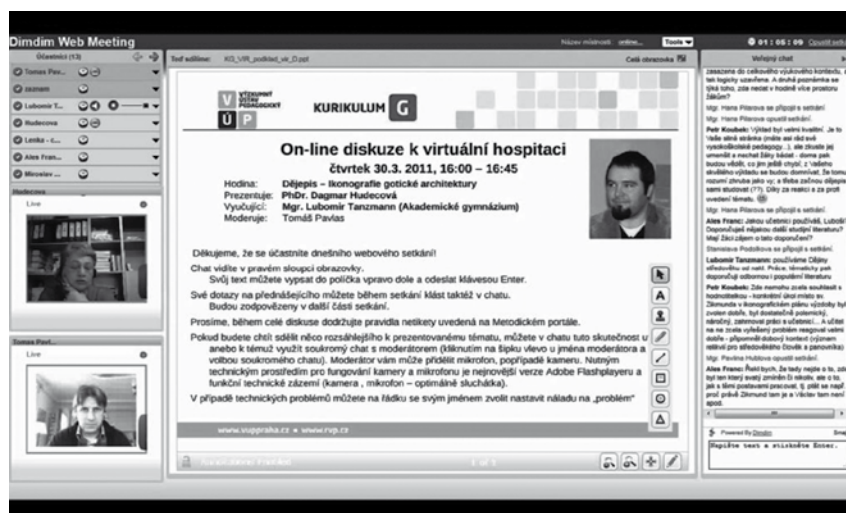
Obráz	Jméno	Popis
	Shrnutí_ukázka 1	

Obr. 4.16: Ukázka z digitálního portfolia hodiny (Virtuální hospitace – Dějepis, realizátor: Andrea Baumannová)

V modulu DISKuze jsou pro návštěvníky virtuálních hospitací otevírána diskuzní fóra (obr. 4.17), ve kterých se mohou vyjádřit k jednotlivým vyučovacím hodinám, napsat své dojmy z výuky či otázky pro učitele a experta nebo se ve stanoveném termínu zapojit do on-line diskuzí.

ního fóra otázky týkající se vybraných úseků videozáznamu, případně odpovídá a reaguje na příspěvky ostatních účastníků diskuze. Podobně i učitel reaguje na podněty od účastníků diskuze. Expert se v rámci diskuze zabývá nejen pozitivními aspekty dané hodiny, ale vhodnými otázkami vede účastníky diskuze také ke společnému hledání alternativních řešení vybraných situací, které se v dané hodině objevily.

Tematicky se experti v průběhu diskuze zaměřují mimo jiné na formulaci cílů, jejich dosahování, vyjadřují se ke struktuře hodiny, metodám a formám práce, hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby. Často se zabývají také komunikací a interakcí mezi učiteli a žáky, osobností učitele ve vztahu k úspěšnosti učební jednotky, či jeho rolí v různých fázích vyučovací hodiny apod. Účastníky diskuzí obvykle zajímají specifika školního vzdělávacího programu dané školy (časové dotace, rozvržení učiva apod.), postavení vzdělávacího oboru ve škole, zkušenosti s vybranými učebnicemi a dalšími učebními materiály. Některé dotazy se také týkají samotné zkušenosti s natáčením vyučovací hodiny.



Obr. 4.18: Ukázka online diskuze v prostředí DIMDIM

Dlouhodobé diskuze (tzv. off-line nebo asynchronní diskuze) mají písemnou podobu. Účastníci do nich mohou vstupovat kdykoliv po zveřejnění vyučovací hodiny, nejsou časově omezeny. Nejčastěji v nich návštěvníci virtuálních hospitací sdělují své dojmy ze zveřejněných vyučovacích hodin nebo diskutují v tématech, která nějakým způsobem s danou výukou souvisejí, ale zároveň ji do určité míry přesahují, jsou náročnější a vyžadují větší prostor a komplexnější vyjádření účastníků (obr. 4.19).

**Dlouhodobá
diskuze**



Obr. 4.19: Ukázka diskusního prostředí na Metodickém portálu (Virtuální hospice - Hudební výchova, realizátor: Libor Sládek)

4.4 Shrnutí dosavadních zkušeností

První videozáznamy vyučovacích hodin byly zveřejněny v lednu 2010. Z plánovaných 40 vyučovacích hodin bylo do června 2011 natočeno 36 hodin, z toho jich již 31 videozáznamů mají učitelé možnost sledovat online. Záznamy vzniklé v rámci Virtuálních hospic mají na Metodickém portálu vysokou sledovanost, většina videozáznamů je zobrazena nejméně 1 000krát, přičemž Metodický portál www.rvp.cz má podle ročního průměru 8 600 jedinečných denních návštěv. Návštěvnost jednotlivých vyučovacích hodin ale nelze zprůměrnovat, protože ji ovlivňuje celá řada faktorů. Roli hraje například obor a množství pedagogů, kteří jej vyučují a mají zájem hodiny sledovat (např. ČJL má široké obecnostvo). Také záleží na tom, jak dlouho už je virtuální hospice na Metodickém portálu www.rvp.cz zveřejněna. Do návštěvnosti virtuálních hospic se také promítá případná publicita v médiích. Návštěvnost virtuálních hospic je proto vhodnější posuzovat podle zobrazování jednotlivých videozáznamů. Co se týče konkrétních natočených hodin, v návštěvnosti virtuálních hospic²⁰ vede ANGLICKÝ JAZYK: Blogging (11 698 zobrazení), poté je BIOLOGIE: Měkkýši (7 133 zobrazení) a ČESKÝ JAZYK A LITERATURA: Vypravování (7 056 zobrazení).

Některé virtuální hospice dosahují 2000–3000 zobrazení. Jedná se například o tyto virtuální hospice:

DĚJEPIS: Úvod do tématu ŠOA

²⁰ Počet zobrazení článků s videozáznamem k 19. červenci 2011.

Ne všichni uživatelé však vyučovací hodiny zhlédnou od začátku do konce, většina návštěvníků sleduje pouze určité kapitoly, případně jejich části.

Poměrně vysoká čísla týkající se zobrazení a zhlédnutí vyučovacích hodin trochu zastíňuje nízká aktivní účast učitelů v diskuzích. Přestože se podoba diskuzí v závěru roku 2010 proměnila, účast v online diskuzích to zatím příliš neovlivnilo. Roli může hrát vytíženost pedagogů, nároky na technické vybavení, ale také preferování tradiční komunikace před online prostředím.

Pozitivní je ochota gymnaziálních učitelů zapojit se do spolupráce v rámci virtuálních hospitací a nechat natočit vlastní výuku, kterou poté může v podstatě kdokoli sledovat na internetu. Počáteční obavy, že nebude koho natáčet, se naštěstí nepotvrdily, byť ostych některých učitelů je zejména na začátku natáčení patrný. Než ze samotného natáčení mají spolupracující učitelé větší obavy z následného zapojení do diskuzí, a to nejen z důvodu možných kritických reakcí na jejich hodinu, ale také kvůli rozdílné úrovni počítačových dovedností a minimální zkušenosti s podobným komunitním prostředím²¹. Zmíněné obavy se ale v průběhu spolupráce obvykle nepotvrdily a většina učitelů, kteří se do natáčení zapojili, vnímá tuto zkušenost pozitivně a cení si především zpětné vazby, které se jim dostává prostřednictvím analýzy od experta nebo v komentářích a příspěvcích v diskuzích.

Mezi nejčastější důvody, které vedou učitele před objektiv kamery, se řadí zvědavost nebo touha zkusit něco nového, přitažlivá je také zmíněná možnost získat jedinečnou a rozsáhlou zpětnou vazbu k výuce, jak od experta, tak od kolegů učitelů. Možnost profesního setkání učitele s vysokoškolským didaktikem, i když pouze prostřednictvím webového konferenčního prostředí, bývá často učiteli oceňována, protože po ukončení vysokoškolských studií nemají mnoho příležitostí se s oborovými didaktiky setkat. Některé z učitelů láká možnost sebereflexe, kterou přináší zhlédnutí videozáznamu vlastní výuky, i příležitost prezentovat svou výuku a zprostředkovaně tak i svoji školu. Pro návštěvníky virtuálních hospitací jsou pak zveřejněné hodiny zdrojem inspirace, možností podívat se, jak to dělají jinde, i příležitostí konfrontovat vlastní výuku s výukou kolegů z jiných škol. Potěšitelná je také skutečnost, že experti virtuálních hospitací využívají záznamy některých hodin při práci s budoucími učiteli na seminářích a že někteří ze studentů příležitostně vstupují i do internetových diskuzí k hodinám.

**Virtuální
hospitace
podporují
profesní
komunikaci**

²¹ On-line komunity jsou tvořeny skupinami osob, které využívají internetového prostředí (diskuzní fóra) ke sdílení zkušeností, výměně informací, navazování kontaktů apod., zejména v oblasti společného zájmu (např. profesního).

Virtuální hospitace mají také jednu praktickou výhodu. Umožňují učitelům navštívit různé vyučovací hodiny prostřednictvím internetu, a to i z pohodlí domova a v čase, který si sami vyberou. Do určité míry tak řeší častý problém skutečných hospitací, kdy návštěva v hodině kolegy z jiné školy není možná z časových, organizačních či finančních důvodů nebo kvůli obavám z přítomnosti cizího kolegy ve výuce. Úlohu následného hospitačního rozboru, který je součástí běžných hospitací, supluje internetové diskuze, kterých se učitelé mohou účastnit v roli pozorovatelů nebo aktivních přispěvatelů.

Další potenciál virtuálních hospitací spočívá v tom, že v jejich rámci, resp. v návaznosti na ně lze realizovat prohlubující videostudie, jak vysvětlíme v další kapitole.

**Videostudie:
výzkum založený na analýze
videozáznamu výuky**

5. Videostudie: výzkum založený na analýze videozáznamu výuky

Videozáznam výuky je jejím *audiovizuálním obrazem*. Jako každý obraz i videozáznam má výběrový charakter – oproti reálnému pozorování nese méně smyslové informace a je závislý na zvoleném způsobu získávání záznamu (výběr pozice kamery, volba vzdálenosti a úhel záběru, přibližování nebo vzdalování zobrazeného objektu – tzv. zoomování atd.). Protože však spojení vizuálního s akustickým vnímáním je suverénně hlavním lidským zdrojem poznatků o světě, je videozáznam výuky tou relativně nejlepší technologickou náhradou přímého pozorování (kap. 4). Umožňuje pozorovat průběžné změny procesu výuky podobně jako v přímém pozorování. Kromě toho dovoluje opakovaně a podle potřeby se vracet k tomu, co bylo pozorováno, a tak podrobněji studovat důležité výukové situace.

Virtuální hospitace jako východisko výzkumu

Na této základní charakteristice videozáznamu jsou postaveny metodické postupy jeho zpracování při virtuálních hospitacích. V kap. 2 jsme uvedli, že hospitace mohou nabýt charakteru akčního výzkumu, jestliže splní požadavky na (1) systematickosti, (2) jasné vymezení problémů/témat, (3) oporu v kritickém studiu dosavadního poznání v teorii a výzkumu, (4) publikování poznatků. Platí to i pro virtuální hospitace: pokud splňují tyto čtyři nároky, pokládáme je za specifický druh výzkumu výuky.

Virtuální hospitace (na rozdíl od hospitací nezachycených videozáznamem) dovolují opakovaný návrat k audiovizuálnímu obrazu výuky, a tedy i opakovanou profesionální komunikaci o něm (kap. 4). Virtuální hospitace proto nabízejí rozšíření možností nad rámec běžného akčního výzkumu prostřednictvím hospitací, který zpravidla bývá omezený na určitou lokalitu (školu, školní třídu). Funkční spojení virtuálních hospitací s prostředím ICT nadto přináší řadu dalších možností pro obohacení profesionální reflexe, např. kategorizaci, statistické zpracování hromadných údajů, diskuzi v síti. Díky ICT a uplatnění výzkumné metodiky může mít využití virtuální hospitace obecnější působnost jak pro poznávání výuky, tak pro rozvoj profesionality učitelů.

Výzkumná metodika využívaná při virtuálních hospitacích či v návaznosti na ně se nazývá *videostudie*. *Videostudie* je označením pro výzkum založený na analýze videozáznamu. Stručnému představení metodiky videostudií v souvislostech virtuální hospitace je věnována tato kapitola.

5.1 Videostudie: analýza a evaluace výukových situací

Pokud je při zpracování videozáznamu respektována výzkumná metodika, řadíme takto zpracovaný videozáznam mezi výzkumné techniky do metodologického okruhu tzv. *videostudií* (Najvar a kol., 2011). *Videostudie* představuje komplexní metodologický přístup, který umožňuje zapojení celé řady různých strategií, metod a technik sběru a analýzy videodat, tj. audiovizuálních dat usazených v bohatých situačních kontextech.

Potenciál *videostudií* spočívá v tom, že komplexní jevy a situace zachycené na videu zůstanou k dispozici pro následné analýzy, které mohou být zaměřeny na různé aspekty zkoumané reality. Videostudie mohou být realizovány v různých prostředích (např. škola, rodina) a mohou se zaměřovat na různé pedagogické (např. interakce učitel-žáci, komunikace matka-dítě) či jiné problémy.

Základem videostudií je pozorování zprostředkované videozáznamem. Na pomyslné ose rozprostírající se od *nestrukturovaného* ke *strukturovanému pozorování* lze umístit několik základních typů videostudií (tab. 5.1). Na *nestrukturovaném (otevřeném) pozorování* jsou zpravidla založeny videostudie vycházející z etnografických přístupů či (kvalitativní) mikroanalýzy, v nichž se z určitého pohledu rozebírá záznam edukačních situací v délce několika vteřin či minut. Na *strukturovaném pozorování* jsou zpravidla založeny rozsáhlejší výzkumy, kdy se zkoumají desítky až stovky hodin videozáznamů (např. vyučování). V tomto případě se jedná o tzv. video survey, resp. výzkumy většího rozsahu (large-scale). V závislosti na způsobu zpracování dat lze rozlišit dva základní typy: videostudie orientované kvantitativně a videostudie orientované kvalitativně.

Nestrukturované pozorování		Strukturované pozorování
<—		—>
Typy videostudií	etnografické přístupy	videostudie menšího rozsahu (small-scale) videostudie většího rozsahu (large-scale)
	situační (mikro)analýza	
Charakteristika	Převážně kvalitativní výzkumný přístup, je založen na nestrukturovaném (etnografickém) pozorování, často se využívá kódování jevů nebo situací a jejich kvalitativní analýza.	Převážně kvantitativní výzkumný přístup, je založen na strukturovaném pozorování, často se využívá časové kódování, zjišťuje se rozložení jevů (kategorizace) ve zkoumaném souboru.

Tab. 5.1: Typy videostudií a jejich charakteristika (upraveno podle Janíková, Janík, 2009, s. 103)

Pro výklad v této publikaci je podstatné, že zde o videostudiích uvažujeme v návaznosti na virtuální hospitace (kap. 4). Návaznost není dána jen tím, že se při videostudiích využívá videozáznamů, které byly pořízeny v rámci virtuálních hospitací, ale zejména tím, že se zde pokoušíme rozvíjet takové pojetí videostudií, které by bylo využitelné v rámci hospitací, popř. akčního výzkumu přímo ve školách. Jde nám o propracování koncepce hospitační videostudie, která by mj. profitovala z přidané hodnoty informačních a komunikační technologií, jichž může využívat.

V našem pojetí je hospitační videostudie:

- *Prvotně analytická a následně hodnotící* – evaluace kvality výuky má být založená na dokladech (evidence-based) a zdůvodněná – proto má analýza předcházet evaluaci.
- *Rozvíjející* – učitel je jejím prostřednictvím podporován v tom, aby zlepšoval svoji praxi na základě jejího poznání: tj. hospitační videostudie přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako reflektivního praktika.
- *Založená na spolupráci a profesní komunikaci* – hospitující pedagog má interpretovat průběh sledované výuky tak, aby ji mohl společně s hospitovaným učitelem analyzovat i hodnotit.
- *Tematicky zaměřena na kvalitu výuky* – zejména na příležitosti k rozvíjení žákovských kompetencí ve vztahu k práci s učivem.
- *Hodnotově podnětná* – vedena tak, aby vedle posouzení kvality výuky nabíдела podněty pro její zlepšování (alterace).

V této kapitole představíme metodologické zázemí videostudií, o něž se opírá náš výklad v dalších kapitolách. V nich se nejdříve vrátíme k hlavnímu tematickému zaměření našeho zkoumání výukových situací: vztahu mezi uplatněním obsahu, resp. učiva ve výuce a rozvíjením kompetencí žáků (kap. 1.3–1.7). S tímto tematickým záměrem pak přistoupíme k rozboru několika případů vybraných z databáze virtuálních hospitací. Ještě před tím ovšem vyložíme metodiku, s níž tyto případy analyzujeme.

5.2 Od učiva ke kompetencím: předmět zájmu videostudií

Zaměření na kompetence V kap. 1.3–1.7 jsme otevřeli problém vztahů mezi učivem a (klíčovými) kompetencemi a stručně osvětlili důvody, proč se budeme tomuto problému věnovat. Na tento vstup zde navážeme.

Zaměření na kompetence v jejich vztahu k učivu je podloženo jednak poznatky výzkumů z posledních let (viz níže), jednak koncepcí vyjádřenou v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize* (2001). Hlavním vodítkem je tato část textu: „Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.“ (Bílá kniha, 2001, s. 34)

Vztah mezi cíli a obsahem – obecný problém vzdělávání Otázky kolem klíčových kompetencí zde chápeme šířeji a v delším historickém záběru než jen v souvislosti se současnými rámcovými vzdělávacími programy. Vícekrát jsme zdůrazňovali, že jde o dlouhodobý problém každé výuky a kurikula: problém vazby mezi obsahem a cíli výuky.

Výzkumy z poslední doby²² přinášejí poznatky o nedostatečně aktivní účasti anebo motivaci žáků při konstrukci obsahu, o nepostačujícím žákovském porozumění učivu, o slabém přenosu poznatků mezi různými obory anebo mezi teoretickým poznáním a praxí apod. Tato zdánlivě nesourodá sestava dílčích složek kvality má společného jmenovatele v neefektivním propojování obsahové stránky výuky, danou tím, co a jak učitel vyučuje a žáci se učí, s její stránkou cílovou, danou tím, jaké obecné dispozice přitom rozvíjejí.

V kap. 1.2 jsme vysvětlovali, že provázanost cílů s obsahem má řadu úrovní s ohledem na různou míru zobecnění. Dosažení cíle (dosažené kurikulum) se vždy projevuje jen v určité žákové činnosti, tj. prostřednictvím určitého obsahu. Záleží však na tom, v jak širokých souvislostech je tento obsah uchopen.

Kupř. žákovu činnost *umocňování (opakované násobení)* lze v kontextu určité slovní úlohy chápat pouze jako typ matematické procedury, tj. jako jednu ze specializovaných operací uvnitř oboru matematika. A v tomto ohledu k ní i didakticky přistupovat. Stejnou aktivitu, *umocňování*, je však v rámci téže úlohy možné uchopit i v mnohem obecnější rovině (jakoby v Piagetovském duchu) – jako jednu z intelektuálních logických operací se symboly. Ačkoliv samotný konkrétní obsah činnosti zůstal stejný, s posunem do této vyšší roviny obecnosti se zákonitě mění i didaktický přístup a jeho důraz na to, co má žák zvládat a jak tomu má rozumět.

Rozdíl mezi oběma uvedenými hledisky na jednu a tutéž činnost je dán právě výše vzpomínanou mírou jejího zobecnění. Rozdílná úroveň zobecnění zavádí nejméně dvě soustavy kategorizace – *obecnou a speciální*. Přitom obě tyto roviny „reflektují různé roviny trvání jednoho a téhož objektu poznání“ (Dorotíková, 1998, s. 8). To znamená, že učitel s jedním a týmž objektem poznání (např. s umocňováním) může zacházet buď jen v konkrétnější rovině určitého oboru (zvládnout umocňování) anebo v obecnější rovině (prostřednictvím umocňování rozvíjet kompetenci k učení, k řešení problémů apod.). Zde je také zapotřebí hledat důvod pro odlišení nejméně dvou základních rovin pedagogických cílů:

- speciální (*domain specific*), spjaté s žákovským osvojováním anebo re-konstruováním určitého sémantického systému pojmů – „jazyka oboru“,
- obecné (*domain general*), spjaté s rozvíjením obecných žákovských dispozic k učení, řešení problémů, zvládání sociálních vztahů apod.

Odlišení obou rovin není nikdy absolutní, jedná se o jejich relativní vzájemný rozdíl daný mírou zobecnění. Je to nicméně logické oprávnění pro rozdílnost didaktického pojmenování dvou hlavních úrovní cílů: obecnější a speciálnější.

V jazyce českých kurikulárních dokumentů, konkrétně máme na mysli Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a pro gymnázia (RVP ZV, RVP G), se toto rozlišení projevuje ve dvou speciálních termínech. Prvním je termín

**Rozdílná úroveň
zobecnění**

**Klíčové
kompetence
a očekávané
výstupy**

²² Viz např. Klíma a kol. (2001), Viktorová (2004), Slavík, Pekárková (2004), Šedřová (2005), Roth a kol. (2006), Janík, Najvar, Najvarová, Pišová (2007), Korcová (2007), Doulík, Škoda (2008), Žák (2008), Janík a kol. (2010) a další.

klíčové kompetence, který je použitý pro obecnější rovinu. Druhým termínem jsou *očekávané výstupy*, toto pojmenování označuje cílovou úroveň jednotlivých vzdělávacích oborů.

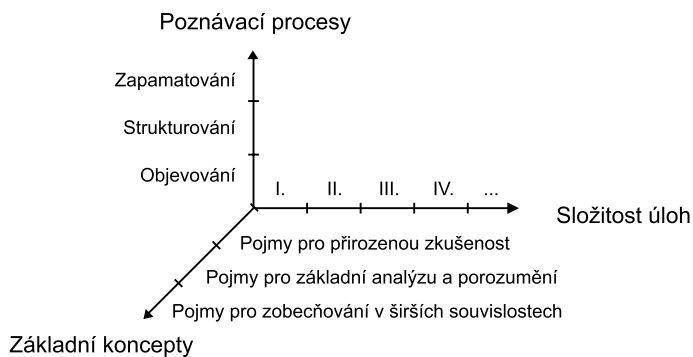
Kompetence jsou v odborné literatuře zpravidla vymezovány právě s ohledem na míru zobecnění, resp. dekontextualizace, v tom smyslu, jak bylo výše uvedeno (kap. 1.4, 1.5). Kromě toho se však při jejich objasňování uplatňuje i jiné hledisko: *aktualizace anebo využitelnost*. Máme tím na mysli, že kompetence se mají prokazovat reálně v těch situacích, které jim svou povahou odpovídají, nikoliv jen v situacích „umělých“ či neautentických.

V tomto druhém smyslu termín kompetence vždy nějak souvisí se schopností jedince vyrovnat se s rozmanitými nároky reálného kulturního a sociálního prostředí včetně těch nároků, které vyplývají z odborného anebo pracovního zařazení (srov. Saville Troike, 1982). Kupř. kompetentní lékař není jen znalcem medicíny, ale na patřičné úrovni zvládá i komunikaci s pacientem a se svými kolegy. Do konce, jak upozorňují sociologové (P. Bourdieu), s požadavky na určité profesní kompetence souvisí i celkový životní styl, resp. návyk.

Oborové kompetence a očekávané výstupy Zřetel k tomuto druhému hledisku ospravedlňuje použít termínu „kompetence“ i pro označení relativně speciálních předpokladů spjatých s určitým oborem anebo oblastí vzdělávání. Potom má smysl rozlišovat *klíčové kompetence* (v souladu s terminologií RVP ZV a RVP G) a v oborově specifické rovině zobecnění používat termín *oborové kompetence* (srov. Knecht a kol., 2010).

Termín „oborové kompetence“ je používán zejména v akademickém (teoretickém) diskursu. V našem textu jej někdy používáme právě s ohledem na další jeho teoretické souvislosti (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011). Bereme přitom v úvahu jeho úzkou souvislost s termínem *očekávané výstupy* v kurikulárních dokumentech. Tato souvislost přímo směřuje k problematice rozvíjení klíčových kompetencí v rámci jednotlivých vzdělávacích oborů. Skalková (2007) právem v této souvislosti vyzývá k didaktické analýze, která by „...provázala charakterizované kompetence a očekávané výstupy.“

Model vztahu kompetencí a učiva Neumann a kol. (2007) zohledňují ve společném modelu jak nad-oborové (klíčové), tak oborové kompetence. To jim umožňuje zobrazit propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva jako trojrozměrný prostor, v němž se žák pohybuje při postupném rozvíjení kompetencí (obr. 5.1). Při podrobnějším pohledu na Neumannův model vyniká těsná provázanost mezi zacházením s (1) pojmy-koncepty, (2) obecnými poznávacími procesy a (3) složitostí učebních úloh. Právě zde spočívají důvody pro tvrzení, že problém vztahů mezi (klíčovými) kompetencemi a učivem není novým problémem kurikula, ale je pouze nově pojmenovaný a zasazený do nového kontextu. Proto ovšem vyžaduje i nová řešení.



Obr. 5.1: Trojrozměrný model kompetence (upraveno dle Neumann a kol., 2007, s. 111)²³

Postup ke zvýšené složitosti a k vyšším nárokům na zobecňování můžeme vykládat jako směřování ke klíčovým kompetencím prostřednictvím didaktické práce s učivem (tj. jako propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí, oborových kompetencí a osvojováním učiva).

Praktická učitelská nesnáze spočívá ve *vystižení správného poměru mezi znalostmi, poznávacími procesy a složitostí úloh* – tedy mezi jednotlivými složkami Neumannova modelu (obr. 5.1). Týká se to výběru přiměřeného množství vhodných pojmů, jejich uvádění do vzájemných vztahů v návaznosti na praktické zkušenosti žáků, podpory komunikačních dovedností žáků apod.

Po tomto stručném poukazu na obecnější a terminologické souvislosti můžeme shrnout základní poznatky o vztahu mezi učivem a kompetencemi, který je hlavním předmětem našeho výzkumného zájmu:

**Mezi učivem
a kompetencemi**

Osvojování či rekonstruování učiva při výuce je založeno na konceptech (pojmech) a směřuje ke *znalostem a dovednostem v určité oblasti nebo oboru činnosti*. Rozvíjením klíčových kompetencí se rozumí vyšší úroveň aktivního zvládnutí obsahu založená na *přenosu (transferu) poznatků a dovedností* mezi různými druhy úkolových situací, a to v návaznosti na:

- *sociální interakci a komunikaci,*
- *zvládnutí nástrojů a technologií,*
- *autonomii osobního rozhodování* (srov. Rychen, 2003).

Žáci jsou vedeni k zobecňování poznatků a k jejich aplikacím v různých mezioborových, sociálních nebo praktických situacích. Tato úroveň bývá charakterizována důrazem na rozvoj zastřešujících schopností a dovedností: *komunikovat, řešit problémy, argumentovat, týmově pracovat, být kreativní, motivovat a vést lidi, mít předpoklady a motivaci ke vzdělávání* (srov. Rychen, Salganík, 2003).

²³ V rovině poznávacích procesů a základních konceptů se vzdělávací proces uskutečňuje ve spirále, tzn., žák opakovaně prochází všemi úrovněmi tam i nazpět v závislosti na potřebách propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Prostřednictvím práce žáka s učivem (s pojmy-koncepty) se rozvíjejí klíčové kompetence, jestliže se žák propracuje od pojmů pro přirozenou zkušenost k pojmům pro zobecňování v širších souvislostech a do potřebné míry zvládne i pochopí vztahy mezi těmito úrovněmi.

5.3 Metodika videostudií: výzkum kvality výukových situací z hlediska rozvíjení kompetencí

Učitel jako tvůrce a pozorovatel výuky V metodice hospitační videostudie vycházíme z principu rozvíjející hospitace: hospitační rozbor má přispívat ke zlepšování kvality výuky a k rozvoji profesní kompetence učitele. V procesu výuky se za intuitivním učitelským rozhodováním skrývá složitá myšlenková struktura. Tato myšlenková struktura může být v reflektivní praxi uvědomena a rozvíjena. Z toho důvodu je metodika přizpůsobena reálnému profesionálnímu myšlení učitele v praxi: vychází z předpokladu, že učitel pozoruje výuku a uvažuje o ní jako hlavní tvůrce (konstruktér) jejího kurikulárního obsahu. Přistupuje k ní tedy s ohledem na výběr a uspořádání (strukturaci) vzdělávacího obsahu, resp. učiva.

Reflexe výuky získává charakter výzkumu, jestliže splňuje výše uváděné požadavky na (1) systematickosti, (2) jasné vymezení problémů/témat, (3) oporu v kritickém studiu dosavadního poznání v teorii a výzkumu, (4) publikování poznatků (kap. 2). S ohledem na ně je koncipována metodika hospitačních videostudií. Jejich prostřednictvím lze systematicky zkoumat kvalitu výukových situací způsobem, který do největší možné míry odpovídá reálnému uvažování učitele o výuce.

Jak učitel, tak výzkumník se musí zajímat o edukační realitu „jaká je“, tj. o reálný průběh výuky. Dění ve výuce má mnoho aspektů a směřuje k němu péče různých disciplín, ale kurikulární smysl má jen do té míry, do jaké se týká žákovu učení v souvislostech vyučování. Z důrazu na žákovu učení v rámci určité odbornosti vyplývá, že kurikulárně orientovaný výzkumník, stejně jako učitel, v edukační realitě výběrově sleduje a pojmenovává hlavně to,

- co nějak může souviset se *změnami kvality výuky s ohledem na žákovu učení*,
- co může vyučující v praxi svým jednáním *ovlivňovat*, resp. *zlepšovat* jak s ohledem na žákův obecný, tak na expertní kvality oboru (srov. Slavík, Janík, 2005).

Z těchto důvodů mohou hospitační videostudie významnou měrou přispívat k propojování teorie a výzkumu se vzdělávací praxí.

Úloha pojmů – konceptů Uvedli jsme, že učitel přistupuje k výuce s ohledem na výběr a strukturaci vzdělávacího obsahu a že se v tom neliší od výzkumníka zaměřeného na problematiku kurikula. Vzdělávací obsah je ve škole rozvržen do jednotlivých vyučovacích předmětů, vycházejících ze vzdělávacích oborů, a má tedy v mnoha ohledech oborově jedinečný, speciální charakter. Specializace se netýká jen znalostí, ale také oborově specifických způsobů myšlení a komunikace, výcviku dovedností, utváření postojů, zacházení s hodnotami atp.

Přesto má práce se vzdělávacím obsahem ve výuce řadu obecných charakteristik, které jsou pro všechny obory společné. Obecně platí především to, že učitel i jeho žáci mohou s učivem racionálně zacházet a komunikovat o něm pouze tehdy,

jestliže je uchopí prostřednictvím sdílitelných obsahových jednotek – *pojmu* či *konceptu*.

Rozhodující úloha pojmů v učitelské profesi platí i pro obsahy, které v různých směrech přesahují pojmové uchopení, kupř. v uměleckých nebo tělovýchovných činnostech. Nakonec i tyto obsahy je nutné do potřebné míry uchopit v pojmech (konceptech), aby byly pro učitele a jeho žáky myslitelné a sdělné, aby se daly didakticky využít a zhodnotit ve „společenství myslí“ (srov. kap. 1.3). Platí totiž, že „do světa dorozumívání a významu“ mohou veškeré jevy vstoupit jen skrze svá jména, své pojmenované vlastnosti, tj. skrze informace o svých vnějších i vnitřních vztazích a vzájemném působení (Bateson, 2006, s. 62).

Aby učitel mohl žákům přiblížit funkce a smysl určitého obsahu-konceptu v rámci různých oborů lidské činnosti, musí ho zvlášť zajímat proces žákovy myšlenkové konstrukce obsahu. Jeho prostřednictvím se žák tomuto obsahu učí na základě své vlastní činnosti a komunikace o ní.

Žákovské představy vztažené ke konceptům

Učitel si proto musí klást otázky, které směřují k žakovským představám (prekonceptům) vzdělávacího obsahu, kupř. (srov. Kattmann, 2009, s. 21):

- Jaké představy o fenoménech v rámci oboru si žáci utvářejí (např. jak chápou fyzikální nebo chemické jevy, se kterými se běžně setkávají v rámci své každodenní zkušenosti).
- Jaké představy – pojmy, myšlenkové figury a způsoby výkladu používají žáci v kontextech určitého oborového konceptu.
- Jaké představy mají žáci o vědě, technice, umění, náboženství...
- Jaké vzájemné souvislosti je možné rozeznat v každodenních a vědeckých představách.

S ohledem na tyto a jim podobné otázky učitel navrhuje různé typy *vzdělávacích úloh*, které navozují, rozvíjejí a prohlubují učení žáků a poznávání daného obsahu.

Kupř. geografický koncept „mapa“ zahrnuje určitou třídu vizuálních obrazových prostředků a s nimi spjatých činností mnohostranně užívaných v životě mimo školu. Ve škole se koncept „mapa“ uplatňuje jako prostředek pro konstrukci úloh pro žáky v závislosti na příslušném vzdělávacím oboru (resp. předmětu). V úlohách se mapa uplatňuje jako vzdělávací prostředek, který od žáků požaduje rozmanité typy činností: pozorování reality, vizualizaci a symbolizaci, geometrizaci a matematizaci zjištěných faktů ve spojení se zpřesňováním komunikace o nich atp. (srov. Pupala, Mašková, 1997).

Rozbor výuky založený na uchopení hlavních konceptů a jejich struktury z pohledu vzdělávací součinnosti učitele se žáky nazýváme *konceptová analýza*. Od ní budeme rozvíjet další výklad metodiky videostudií.

5.3.1 Konceptová analýza

Co je konceptová analýza Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky (upraveno podle Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010). Je zaměřena na spojování vzdělávací praxe s teorií a s empirickým výzkumem prostřednictvím pojmů, resp. konceptů²⁴. Konceptová analýza se uplatňuje na různých kvalitativních úrovních počínaje bezděčnou učitelskou intuicí a konče propracovanou metodikou.

Hodnocení – evaluace – kvality výuky prostřednictvím konceptové analýzy je založeno na *porovnávání pozorovaného skutečného průběhu výuky s jejími hypoteticky lepšími alternativami*. Toto srovnávání je východiskem pro hospitační rozbor. V jeho průběhu účastníci hospitace posuzují kvalitu výuky a navrhuji zlepšující alterace. Návrhy alterací sice již nelze použít pro reálnou korekci uplynulé výuky, ale mohou sloužit jako podněty k rozvíjení učitelské sekundární intuice, tj. intuice obohacené poučením (kap. 2.4.2).

Jak odhalit koncepty ve výuce Obsahové jednotky – koncepty – jsou při konceptové analýze objevovány heuristickým postupem objevování klíčových situací pozorované výuky ve spojení s jejich analytickou interpretací. Jedná se o to „vyhmátnout“ z pozorované výuky ty situace, které se ukazují jako důležité pro kvalitu výuky a týkají se tedy jejich hlavních obsahových složek, hlavních konceptů. To je význačná pedagogická dovednost, která charakterizuje profesionální připravenost či expertnost učitele. Oprávněnost této pedagogické heuristiky a správnost interpretace výuky je při konceptové analýze v hospitační praxi ověřována tzv. *triangulací*, tj. porovnáváním interpretací od různých osob, různými způsoby apod.

Funkční cíl konceptové analýzy Ukončení procesu konceptové analýzy je závislé na kontextu a je podmíněno tzv. *funkčním nasycením*. Funkční nasycení je takový stav poznatků, který umožňuje navrhnout a diskutovat zlepšující alterace výuky (srov. Slavík, Lukavský, Hajdušková 2010). Jinými slovy, konceptová analýza má pokračovat do té doby, než je k dispozici dost poznatků k případnému návržení alterací (anebo k úsudku, že zlepšující alterace nejsou potřebné). To je *funkční cíl* konceptové analýzy.

Interpretační cíl konceptové analýzy *Interpretačním cílem* konceptové analýzy je vytvoření modelu reflektované výuky. V modelu mají být zachyceny hlavní obsahové prvky (koncepty) pozorované výuky a jejich vztahy. Oser a Baeriswyl (2001, s. 1033 n.) zdůrazňují, že pozorovaná vnější stránka výuky není jediné, o co se učitel má zajímat. Jde o to, do jaké míry se vnější aktivity uplatní jako podmínky pro žákovské učení. Tedy, do jaké míry se budou promítat do *vnitřních* mentálních procesů a jejich změn u žáků.

Orchestrace ve výuce a analogické posuzování Soulad mezi vnější podobou výuky a vnitřními psychickými procesy žáků zprostředkovaný vzdělávacím obsahem Oser a Baeriswyl obrazně nazývají „orchestrace“, protože připomíná součinnost orchestru při provedení hudebního díla (srov. Oser, Baeriswyl, 2001, s. 1031 n.).

²⁴ Koncept – pojem – je základní intersubjektivní jednotka obsahu. Subjektivní podobou konceptu je prekoncept: individuální uchopení – užití – pojmu spojené s představou (zrakovou, sluchovou, pohybovou ad.).

Na mentální procesy žáků však není možné působit jinak než prostřednictvím zásahů v pozorované struktuře výuky. „Orchestrace“ výuky se tedy z pohledu učitele dá didakticky uchopit a zvládat jen na podkladě pozorování vnějších projevů.

Tomuto odhadování vnitřních učebních efektů výuky z její vnější podoby říkáme *analogické posuzování* (Janík a kol., 2010a, s. 131–132). Učitel kupř. očekává, že lépe uspořádaný výklad („jasný výklad“) z jeho strany je lépe srozumitelný („jasný“) i pro žáka. Jedná se tedy o to, že pozorovatel nehodnotí bezprostředně změnu v žákově mysli, ale na podkladě úvahy o analogii mezi kvalitou celkového obrazu výuky a předpokládanými proměnami kompetencí u jednotlivých žáků.

Analogické posuzování je zacíleno na řešení příznačného učitelského problému: jak působit na celek (školní třídu), a přitom ovlivňovat jeho klíčové části (jednotlivé žáky). Učitel se přitom neobejde bez předpokladu, že určité kvality celku (stav výuky a atmosféra ve třídě) korespondují s kvalitami jeho částí (stavem mysli jednotlivých žáků). Výuku tedy posuzuje jako celkový proměnlivý obraz, který se snaží utvářet jako „dobrý tvar“ s ohledem na prospěšnost jeho vlivu na žáky.

V praxi hromadné výuky učitel zpravidla nemá šanci detailněji sledovat efekty vyučování u jednotlivých žáků, pokud se neprojeví otázkami žáků nebo jejich učebními problémy či chybami. Proto učitelovým prvním krokem ke vzdělávací efektivitě je *projasnění významové výstavby obsahu* – to je výchozí podmínkou přiblížení obsahu žákovi.

Učitel tedy musí nejprve *ontodidakticky porozumět* obsahové výstavbě, aby mohl zvážit, jak ji žákovi co nejlépe *psychodidakticky přiblížit*, anebo aby dokázal účelně reagovat na nesnáze, se kterými se žák má vypořádat (srov. kap. 2.4, srov. Janík, Slavík, 2009). Konceptová analýza prostřednictvím hospitačního rozboru výuky má učiteli napomáhat k dosahování těchto cílů.

Faktografickým východiskem konceptové analýzy je *realita výuky*. Uváděli jsme, že realita výuky je rozlehlá a nepřehledná (kap. 2.2) a tato prvotní nepřehlednost platí i pro videostudie, přestože v nich je pozorování výuky omezeno jen na obraz ohraničený záběrem kamery. Z nepřehlednosti vyplývají potíže, potřebujeme-li výuce porozumět natolik, aby ji bylo možné posuzovat a nakonec i zlepšovat. Chceme-li tyto potíže překonat, musíme obraz výuky, zprvu nepřehledný, rozčlenit na menší lépe zvladatelné části (situace). Tyto části je pak zapotřebí popsat s ohledem na jejich uspořádání a vzájemné vztahy mezi sebou i vůči celku.

**Nepřehledná
realita výuky**

Rozčlenění výuky do částí a jejich vztahů provádí nejenom hospitující pozorovatel, ale rutinně i každý učitel jak při přípravě, tak při reflexi výuky. Získává tím náhled na *strukturu výuky*, která je založena na *strukturaci obsahu, resp. učiva* (srov. Pasch a kol., 1998, s. 52 n.).

Struktura výuky

Strukturou výuky se rozumí uspořádání jejích částí do logického celku buď podle vědomě stanovených pravidel, anebo podle bezděčně respektovaných pravidel-

ností. Bez nich by výuka zanikla v chaosu a neměla vzdělávací smysl, protože by nebyla pro žáky srozumitelná a vymykala by se učitelskému plánování a řízení.

Všechno jako nové... Závažnost strukturace výuky pro její kvalitu je zřejmá, při pozorování výuky však nebývá snadné ji vystihnout, analyzovat a popsat. Důvodem je již zmínovaná vysoká míra složitosti a proměnlivosti výuky (kap. 2.2), která způsobuje, že učitel nemůže jen opakovat známé postupy, ale musí s obsahem ve výuce zacházet do potřebné míry tvořivě – *kreativně*. Imaginativní a inovativní podstata kreativity, při níž se vše jeví jako nové a nic se neopakuje (Robinson a kol., 1999) znesnadňuje analýzu, zobecňování a tedy též pojmové uchopení poznatků.

...a přece pravidelnost Nelze však přehlédnout, že výuka je sice neopakovatelná kreace, avšak jen jako celek. Oproti tomu v jejích dílčích složkách se dá odhalit *mnoho pravidelností, pravidel nebo norem*, ať již jen tradovaných v praxi anebo zakotvených v kurikulárních dokumentech. Pravidelné jsou např. pojmy určující obsah výuky a její cíle, pravidelné jsou výukové metody anebo metodické postupy dané vyučováním oborem, na pravidlech je založena sociální interakce a komunikace atd. Základem pravidelnosti jsou *ontodidaktické a psychodidaktické konstanty* probrané v kap. 2.4. Platí to shodně pro všechny obory všeobecného vzdělávání.

Učitelé tedy musí zvládat proporce mezi kreativním charakterem výuky a pravidelnostmi jejích strukturních složek. Z toho vyplývá i pojetí konceptové analýzy, která sice musí brát v úvahu kreativní povahu výuky, ale zároveň postihnout pravidelnosti její struktury. Východiskem k tomu je rozčlenění výuky do jejích dílčích *situací*. Jednotlivé situace pak mohou být rozebrány a posouzeny jako více či méně kvalitní s ohledem na jejich strukturní vztahy.

Vyčlenění situací, jejich záznam a analýza V průběhu konceptové analýzy je nejprve nutné situace z výuky vyčlenit. Vyčlenění situace závisí na těchto příznacích pozorované situace:

- závažnost situace v kontextu výuky,
- místo a časový interval,
- obsah situace,
- návaznost na kontext (tj. souvislosti s dalšími situacemi a s celkem výuky).

Tyto čtyři situační příznaky mají být do patřičné míry podrobnosti zachyceny v *dokumentačním záznamu* z výuky, který je pořizován hospitujícím pozorovatelem.

Již při zapisování dokumentačního záznamu, ale zejména pak při následné reflexi výuky v průběhu hospitačního rozboru je zapotřebí rozložit situace na jednotlivé strukturní složky – *analyzovat je*. Přitom jsou užívány postupy běžné pro jakoukoliv analýzu:

- zpětný náhled,
- dekompozice posuzovaného celku na jeho části,
- interpretace struktury spojená s užitím odborného jazyka (srov. Beaney, 2009).

Správný postup při hospitačním rozboru tedy směřuje od situačního popisu a interpretace vzdělávací reality k analytickému usuzování a k poučené argumentaci o kvalitě výuky.

5.3.2 Obsahová jádra a jádrová činnost ve výuce

Učitel při výuce usiluje o to, aby do potřebné míry vedl edukační situace a spolu se žáky z nich utvářel funkční vzdělávací celek: pedagogické dílo. V něm dochází ke zmiňované „orchestraci“ vyučování učitele a učení žáků prostřednictvím vzdělávacího obsahu. Učitel při „orchestraci“ konstruuje výuku jako celek, jehož dílčí složky – situace – organizuje kolem několika hlavních pojmů. Tyto hlavní pojmy tvoří tzv. *obsahová jádra výuky*. Obsahová jádra výuky jsou ústřední koncepty, které podmiňují vzdělávací smysl výuky tím, že spojují určitý obor učení s odpovídající aktivitou žáků a učitele v hodině.

**Obsahová
jádra - hlavní
koncepty**

Obsahové jádro ve výuce propojuje *zkušenost žáků s příslušným oborem učení* prostřednictvím tzv. *jádrové činnosti*. „Jádrovou činností se míní ten zcela základní typ úkonu žáka, který musí žák (začít) dělat, aby nastalo učení toho, co se má žák učit.“ (Valenta, 2010) Např. luštění křížovky ve výuce angličtiny nebo jiného cizího jazyka je jádrová činnost pro vybavování slov (slovíček) – žák si jejím prostřednictvím procvičuje (fixuje si, opakuje) slovní zásobu. Jádrovým obsahem je tedy v tomto případě určitý okruh slovní zásoby (např. pojmy, které se týkají pobytu v restauraci). A jádrová činnost je proces „luštění“, který přiměje žáky k učení se kurikulárnímu obsahu (příslušné slovní zásobě) v oné podobě, která je cílem výuky.

Jádrová činnost

Jiné příklady:

„Souvětí“ je již předem obsaženo v žákově běžné komunikační nebo čtenářské zkušenosti, protože žák se v komunikaci již od raného věku setkává s bezpočetnou řadou souvětí; právě tak při čtení knížek nebo časopisů. Přitom však souvětí používá, aniž o nich skutečně ví v gramatickém, resp. lingvistickém smyslu. Teprve ve výuce se souvětí „vystaví před oči“ tak, aby s ním žák mohl dál zacházet podle toho, jak mu *rozumějí lingvisté*. Jestliže se souvětí tímto způsobem stalo důležitou součástí výuky a podle konceptu souvětí je výuka organizována, jedná se o obsahové jádro této výuky.

Příklad hlavních bodů obsahového jádra souvětí - posloupnost záznamové skici odpovídá postupu ve výuce:

- *Seznámení s programem hodiny. Opakování:*
 - souvětí (S) a věty jednoduché (J)
 - *jak poznáme v textu S*
 - *jak můžeme z J udělat S*
 - *vyhledejte spojovací výrazy, jak je poznáme, jakou mají úlohu ve větě*
 - *zapišete větné vzorce vět z výstřížků novin*

V podobném smyslu se koncept „kamarád“ ve výuce reprezentuje tak, aby s ním žák mohl dál zacházet v podobném pojetí, jak s ním zachází člověk, který systematicky přemýšlí o vztazích k druhým lidem - to může být *psycholog, sociolog*, ale také jen *někdo zkušenější (moudřejší...)*, anebo také může jít o vyvolání situace, v níž lidé společně přemýšlejí o něja-

kém obsahu a společně utvářejí a zpřesňují jeho význam („co pro mne znamená kamarád – a co pro tebe?“)

Příklad hlavních bodů obsahového jádra *kamarád* – posloupnost záznamové skici odpovídá postupu ve výuce:

- Učitelka: ...co tě napadne, když se řekne KAMARÁD...
 - *rozdělení žáků do 4 skupin – zapisují na lístečky vlastnosti, které má kamarád.*
 - *potom lístečky čtou ostatním skupinám a vybírají ty, které má opravdový kamarád – (ochotný, pomáhá, půjčuje ...) a ty které by kamarád mít neměl – „falešný kamarád“ (lže, nepomáhá, slibuje...)*

V záznamech jsou podtržením vyznačené ty složky záznamu, které propojují obsahové jádro s jádrovou činností žáků, tj. s postupem, o kterém vyučující předpokládá, že (a) vede a motivuje k učení, (b) rozvíjí klíčové kompetence.

Pohled do výuky 5.1: Příklady jádrové činnosti (založeno na spolupráci s týmem ZŠ)

Vlastnosti obsahových jader Obsahová jádra výuky tvoří základ pro strukturaci anebo artikulaci obsahu ve výuce. Jsou to koncepty na nejvyšší úrovni didaktické hierarchie, protože v dané vyučovací jednotce se k nim vztahuje většina činností žáků a učitele. Obsahová jádra tedy mají ve výuce podobnou úlohu jako tzv. centrální kategorie²⁵ ve výzkumu.

Obsahová jádra jsou:

- *ústřední (centrální)* – vztahuje se k nim velký počet jiných prvků obsahu ve výuce,
- *reprezentativní* – odkazují k velkému množství fenoménů, které ve výuce poukazují k významu obsahového jádra,
- *strukturní* – utvářejí soustavu vzájemných vztahů a mají doložitelné vazby k dalším prvkům obsahu ve výuce,
- *implikativní* – odkazují k oborové a didaktické koncepci pozorované výuky,
- *explikativní* – vysvětlují velkou část variační šíře zaznamenávaných vlastností, vztahů, podmínek a strategií pozorovaných ve výuce.

Struktura obsahových jader Zdůraznili jsme, že obsahová jádra ve výuce tvoří strukturu. To znamená, že koncepty jsou spojeny vzájemnými vztahy – nějakým typem logické, jazykové nebo věcné souvislosti (např. souřadnost – podřazení, celek – část, vyplývání, návaznost, následnost). Strukturaci obsahu ve výuce lze nejpřehledněji symbolicky vyjádřit tzv. konceptovým diagramem.

5.3.3 Konceptový diagram

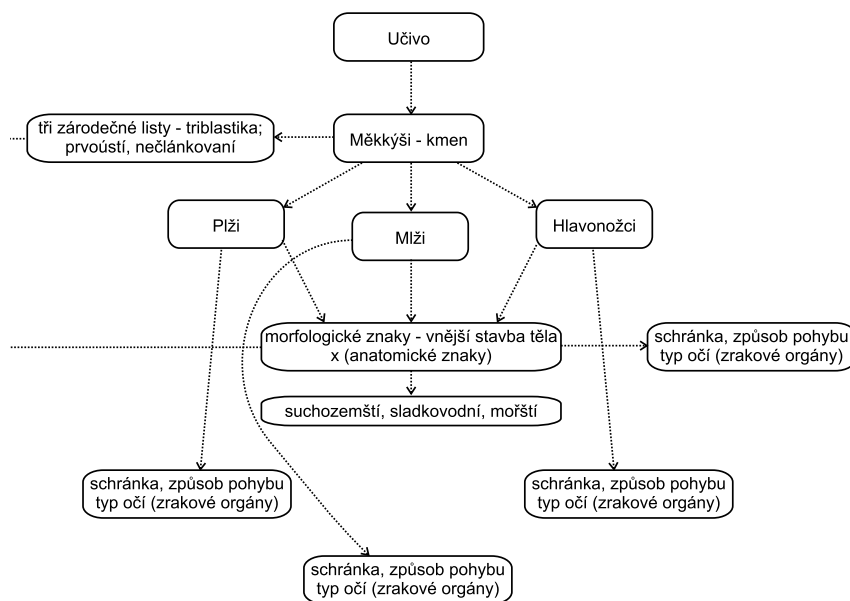
Co je konceptový diagram Konceptový diagram je schematický model výuky utvořený jako soustava uzlů (konceptů-pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy. Jejich prostřednictvím se utváří příležitosti k učení pro žáky a organizuje se interakce a komunikace ve výuce (srov. Brückmannová, Janík, 2008; Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010).

²⁵ Viz pojem core categories u Strausse (1987, s. 34 n.).

Obsahová složka konceptového diagramu reprezentuje strukturu obsahových jader výuky a s nimi spjatých dalších pojmů. Reprezentuje tzv. mikroúroveň uspořádání obsahu (srov. VanPatten, Chao, Reigeluth, 1983 in Dvořák, 2009, s. 141). To znamená, že poskytuje základní oporu pro vysvětlení soustavy mikrostrategií použitých učitelem ve výuce pro osvojování určitých konceptů žáky.

Nejjednodušší podobu konceptového diagramu představuje jednoduché dvojrozměrné schéma, ze kterého lze interpretovat hlavní koncepty uplatněné ve výuce a jejich vzájemné propojení. Dvojrozměrné schéma dovoluje vyjádřit základní vztahy mezi koncepty a umožňuje zachytit nadřazenost, resp. podřazenost konceptů (srov. Pasch a kol., 1998, s. 69–63). Dvojrozměrný diagram je kromě struktury základních konceptů možné vybavit dalšími různými kategoriemi informací. Příkladem je toto schéma z výuky biologie (obr. 5.2):

Dvojrozměrný konceptový diagram



Obr. 5.2: Výřez z dvojrozměrného konceptového diagramu výuky biologie na gymnáziu

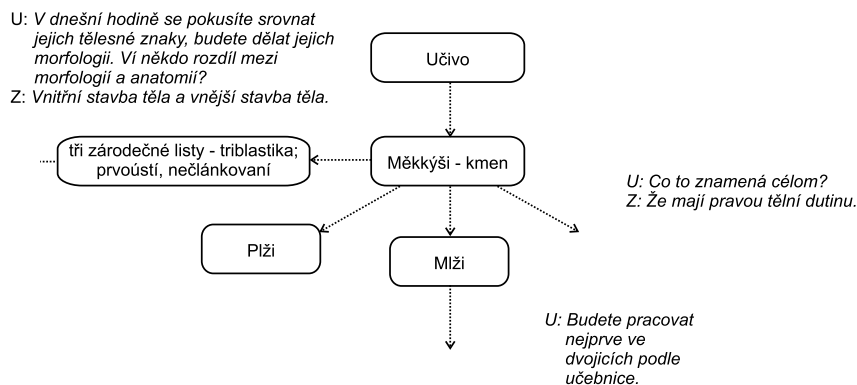
Jednoduchý konceptový diagram je užitečný pro základní přehled o struktuře výuky, ale nedovoluje vyjádřit složitější vztahy. Ty je však zapotřebí také zachytit, jestliže ve výzkumu usilujeme o pochopení souvislostí mezi různými úrovněmi zobecnění, v nichž se výuka musí pohybovat.

Máme tím na mysli vícekrát zde vzpomínanou skutečnost, že učení žáka se sice musí opírat o konkrétní žákovu činnost a zkušenost s realitou, ale směřuje k *dekontextualizaci*, která se projevuje dosahováním cílů s vyšší úrovní obecnosti (kap. 1.4, 1.7). Žák při činnosti a komunikaci ve výuce prochází pojmotvorným abstrakčním procesem: od konkrétních předmětných představ k představám obecným a posléze k abstraktním pojmům a k porozumění obecným souvislostem.

**Abstrakční zdvih
a jeho vystižení
v konceptovém
diagramu**

V didaktice matematiky se pro posun myšlení žáka k vyšší úrovni obecnosti používá příhodného pojmu *abstrakční zdvih* (Hejný, Kuřina, 2001). Žák se prostřednictvím abstrakčního zdvihu odpoutá od své závislosti na dílčích způsobech řešení díky tomu, že najednou pochopí obecné pravidlo, které je společné pro celou třídu úloh. Princip abstrakčního zdvihu jako univerzální cesty k pojmům ovšem platí pro všechny obory, protože stojí v základech jakéhokoliv učení a rozvoje intelektu. Jak vyplývá z předcházejícího výkladu (kap. 1.4, 1.7), principu abstrakčního zdvihu odpovídá i pojetí klíčových kompetencí a jejich vztahu k učivu.

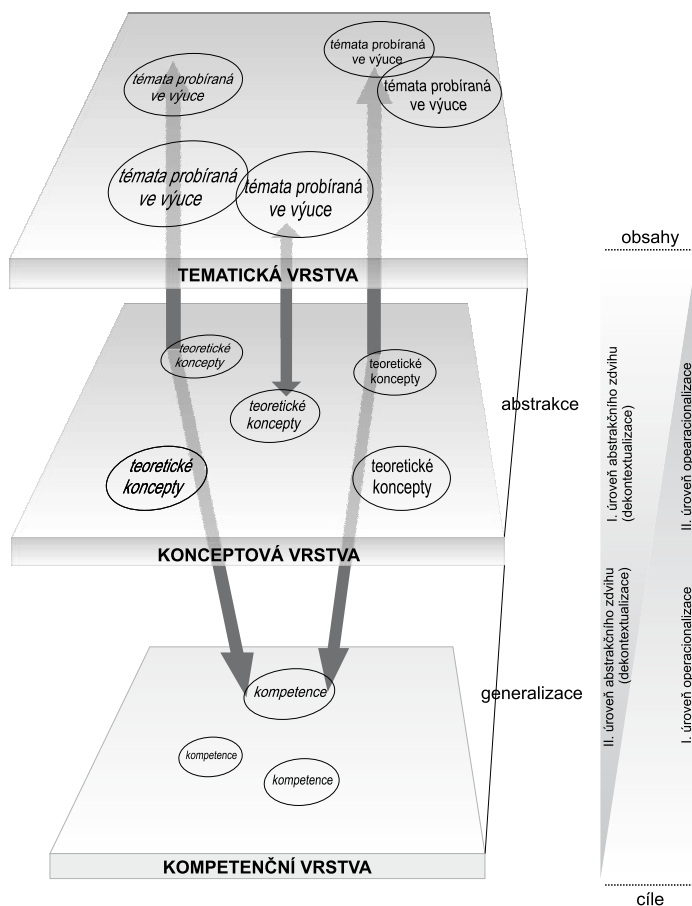
Pro vystižení různých úrovní abstrakčního zdvihu, mezi kterými se výuka musí pohybovat, již nestačí jednoduchý konceptový diagram s jedinou úrovní. Zavádíme proto *víceúrovňový diagram*, který dovoluje zachytit více typů proměnných. Důležité je kupř. zachytit příklady konkrétních výroků žáků nebo učitele ve vazbě na zobecnující koncepty s vyšší úrovní abstrakce. K tomu je možné přiřadit výukové metody apod. Zobrazení víceúrovňového diagramu může být dvojrozměrné – rozložené do několika souběžných ploch. Příklad do ploch rozloženého diagramu uvádíme na obr. 5.3.



Obr. 5.3: Dvojrozměrný konceptový diagram z výuky biologie na gymnáziu (stejná vyučovací hodina jako na předcházejícím obr. 5.2) – rozložení do několika ploch s různými typy informací

**Trojrozměrný
konceptový
diagram**

Názornější anebo informačně bohatší než dvojrozměrný diagram bývá *trojrozměrné vyjádření*. Příklad takového trojrozměrného diagramu uvádíme na obr. 5.4.



Obr. 5.4: Příklad trojrozměrného konceptového diagramu s pěti úrovněmi (konkrétní rozbor diagramu je uveden v kap. 6.3.2)

Z obr. 5.4 lze vyčíst, že diagram obsahuje pět úrovní, které jsou tvořeny třemi základními vrstvami a dvěma operačními přechody mezi vrstvami. Zatímco vrstvy reprezentují určitý víceméně ustálený *stav obsahu* anebo *stav žakových dispozic*, které se k obsahu vztahují, operační přechody vyjadřují proces *obsahové transformace* v průběhu činností žáků a učitele. V konceptovém diagramu je tento rozdíl vyjádřen graficky: operační přechody jsou zaznamenány vertikálně, vrstvy jsou horizontální.

Pět úrovní diagramu

Trojrozměrný diagram reprezentuje *hloubkovou strukturu výuky*. Ta je tvořena několika úrovněmi obsahové transformace rozpjatými mezi:

- (1) fenomény či témata, které jsou nejbližší bezprostřední smyslové zkušenosti žáků – tematická vrstva,
- (2) základní konceptovou strukturou obsahu výuky, která je podmíněna vzdělávacím oborem nebo vzdělávací oblastí – konceptová vrstva,
- (3) obecnými dispozičními východisky pro žakovskou činnost s obsahem, tj. klíčovými kompetencemi – kompetenční vrstva.

Nejprve popíšeme, jaké stránky výuky jsou reprezentovány těmito třemi základními vrstvami diagramu.

Tematická vrstva Nejvýše („na povrchu“) je umístěna vrstva tematická. Zachycuje ty složky obsahu výuky, které lze bezprostředně pozorovat a popsat v činnosti žáků při řešení úloh. V této vrstvě se mísí: (1) odborné pojmy příslušného oboru s (2) běžnými pojmy blízkými každodenní žákovské zkušenosti i s (3) fenomény, které těmto pojům odpovídají.

Do tematické vrstvy tedy patří např. běžné pojmy „hlemýžď“, „síl“ atp. společně s odborným pojmem „hlemýžď zahradní“, „chlorid sodný“. A patří sem samozřejmě i reálné objekty toho jména, které se ve výuce užívají jako názorné pomůcky. Obsahy tematické vrstvy žáci zpravidla alespoň částečně znají z vlastní zkušenosti, mají k nim již vybudované určité předporozumění či představu a určitým způsobem s nimi dovedou zacházet.

Z příkladů vyplývá, že bez tematické vrstvy se výuka nemůže obejít, protože by postrádala veškerý obsah. Učitelské myšlení se pohybuje v tematické vrstvě především tehdy, když vyučující konstruuje úlohy pro žáky na základě svých didaktických znalostí obsahu. Musí přitom prokazovat didaktickou citlivost pro napojování žákovských zkušeností a žákovské motivace na obsah výuky.

Konceptová vrstva Prostřední vrstva se nazývá konceptová. Zachycuje odborné koncepty s relativně vysokou úrovní obecnosti. Tyto koncepty se ovšem mohou objevovat a být pojmenovány i v úlohách pro žáky, takže mohou vstupovat i do tematické vrstvy. Nejsou však pro ni typické, protože zpravidla bývají vzdálené od běžné žákovské zkušenosti. Patří totiž do specializovaného pojmového aparátu oborů anebo (např. v uměleckých disciplínách) se týkají natolik zobecněné lidské zkušenosti, že její přiléhavé uchopení vyžaduje specializovanou vzdělávací přípravu a dlouhodobou zkušenost s určitým typem činnosti.

S použitím metafory K. Poppera bychom upřesnili, že konceptová vrstva reprezentuje především tzv. Svět 2 – svět výtvorů lidského ducha, který přesahuje a zároveň propojuje vědomí jednotlivých lidí do „společenství myslí“ (srov. Hejný, Kuřina, 2001, s. 72–78; Janík, Slavík, 2009, s. 123–124). Konceptová vrstva nemůže ve výuce chybět, mají-li v ní být respektovány vzdělávací obory a jejich specifická odbornost vyjádřená zvláštním pojmovým aparátem a oborovým diskursem – „jazykem oboru“.

Konceptová vrstva obsahuje i přechody od vzdělávacího oboru k nad-oborové či mezioborové oblasti. Do konceptové vrstvy mohou patřit např. pojmy „mlži“, „plži“ a „hlavonožci“ společně s nadřazeným pojmem „měkkýši“, přičemž všechny tyto pojmy spadají do oboru zoologie. Do oboru zoologie by však patřily i pojmy „kmen“ (měkkýši) a „třída“ (mlži, plži, hlavonožci), které se týkají obecnější roviny biologické taxonomie.

Záleží na požadavcích kurikula a na rozhodnutí učitele ve vztahu ke konkrétním žákům, do jaké úrovně abstrakce se výuka nakonec rozvine. Kupř. učebnice biologie pro základní školy a nižší stupeň osmiletých gymnázií z r. 2005 (Čabradová a kol.) sice pracuje s taxonomií, ale z psychodidaktických důvodů většinou nepoužívá odborné rozlišení jednotlivých taxonů a spokojuje se s náhradním zobecňujícím názvem „skupina“.

Název „skupina“ tedy v této učebnici spojuje tematickou a konceptovou vrstvu, přičemž v úrovni konceptové vrstvy zahrnuje prakticky všechny taxony, zejména středních úrovní (třída, řád, čeleď, rod). V tematické vrstvě zapadá do okruhu běžné žákovské zkušenosti s tříděním různých věcí. Je tedy didaktickým kompromisem mezi nutným požadavkem biologie na klasifikaci živočichů a případnými nesnáze, které by ve výuce vznikly při snaze učit žáky terminologii biologické taxonomie. Název „skupina“ vytváří spojnici mezi odborným názvoslovím v oborovém diskurzu biologie a běžnou žákovskou zkušeností s jazykem a klasifikujícími činnostmi všedního dne.

Na tento případ jsme zde upozornili, protože názorně ilustruje problémy s vhodnou volbou kontextu pro použití pojmu ve výuce. Výuka musí brát v úvahu, že pojem je určitý moment v sémantickém prostoru, roste z významové struktury vzájemných souvislostí – není to tedy jenom záležitost pojmenování (srov. Peregrin, 1999, s. 31 n.; Bateson, 2006, s. 26 n.; Janík, Slavík, 2009). Právě proto učitel může na podkladě svých didaktických znalostí obsahu – a s plným vědomím významového posunu – volit, jaké pojmenování a v jakých souvislostech použije, aby „pověděl totéž“, ale přístupněji pro žáka.

V prodloužení uvedeného příkladu si lze docela dobře představit, že učitel biologie zvolí ještě vyšší úroveň abstrakce a bude se svými žáky probírat a procvičovat různé způsoby rozlišování a třídění objektů do klasifikačních kategorií. V tom případě však zjevně opouští rámec určitého oboru ve prospěch rozvíjení obecných předpokladů, které za pomoci kurikulární terminologie RVP můžeme pojmenovat jako *klíčové kompetence*. Tato úroveň je v konceptovém diagramu zachycena vrstvou nazvanou vrstva *kompetenční*.

**Kompetenční
vrstva**

Pojmy typické pro kompetenční vrstvu se týkají rozvíjení nejobecnějších dispozic, žákovské metakognice anebo tzv. myšlení vyššího řádu, tj. uvažování o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa. V běžném životním provozu tato úroveň myšlení nebývá středem pozornosti a není typická ani pro komunikaci v jednotlivých specializovaných oborech. Biologa, matematika nebo třeba umělce zajímá hlavně jeho odborné (biologické, matematické, umělecké) téma, nikoliv to, jakou svou kompetenci jeho prostřednictvím pěstuje. Možná i v tom je důvod problémů vznikajících na spojnici mezi učivem a klíčovými kompetencemi ve výuce.

Zbývá ještě stručně vysvětlit oba operační přechody mezi třemi „stavovými“ vrstvami. První operační přechod prochází mezi tematickou a konceptovou vrstvou. Označujeme jej jako *abstrakční činnostní* úroveň nebo zkráceně *abstrakci*.

**Operační
přechody**

V principu zde můžeme mluvit o „cestě k pojmům“ a naopak – od pojmů k faktům. Reprezentuje spojnici mezi 1) obsahem určitého oboru abstrahovaným v pojmech a 2) reálnou, aktivně získávanou zkušeností žáka. Zachycuje tedy první úroveň abstrakčního zdvihu či dekontextualizace – proces, který postupuje od běžného setkávání žáka se „světem věcí“ k postupnému uchopení odborných poznatků a pojmů, resp. konceptů (srov. Škoda, Doulík, 2006).

Abstrakce a operacionalizace Proces abstrakce má samozřejmě i opačný směr, protože je nezbytné, aby žák dokázal abstraktní pojmy aplikovat do reálných situací. Pro označení tohoto protipohybu bývá používán termín *operacionalizace*.

Oba procesy si ovšem nelze představovat jako ostře vymezené postupy „od věcí k pojmům a naopak“. Pojmy jsou ideace, které žákům pomáhají uvědomovat si a v činnosti zvládat určité stránky světa jako „jednotu (pojmenování) v rozmanitosti (věcí)“. Tzn., pojímat nepřehledné spektrum určitých jevů, např. konkrétních prostorových tvarů, prostřednictvím nějaké struktury, např. objektů abstraktní geometrie (srov. Peregrin, 1999, s. 244).

Pojmový a činnostní aparát oboru ve spolupráci s přirozeným jazykem a s oporou o praktickou zkušenost je východiskem pro postupné hlubší osvojování pojmů, resp. konceptů, ve výkladovém rámci daného oboru (Slavík, 1999, s. 221 n.). Přitom se prolíná (1) aktivní žákova činnost (2) s vytvářením představ a (3) osvojováním pojmů, jak na příkladu matematiky ve zkratce osvětluje Rendl (1995, s. 385): „nejdříve musí dítě počítat, aby teprve potom pochopilo číslo“.

Generalizace Druhý operační přechod spojuje konceptovou a kompetenční vrstvu, ale zasahuje až k tematické vrstvě, tj. zahrnuje i abstraktní činnostní úroveň. Označujeme jej jako *generalizační činnostní úroveň* nebo zkráceně *generalizaci*. Reprezentuje spojnici mezi (1) rozvíjením určité obecné lidské dispozice, resp. kompetence a (2) reálnou, aktivně získávanou zkušeností žáka.

Zachycuje tedy druhou úroveň abstrakčního zdvihu či dekontextualizace – proces, který postupuje od běžného setkávání žáka se světem k postupnému rozvíjení klíčových kompetencí: žák se učí osvojovat si obecné, mnohostranně použitelné *principy jednání a myšlení* a přenášet je do různých situací. I zde se tedy musí uplatňovat protipohyb – operacionalizace, který se projevuje v dovednosti žáka využívat své kompetence v různých reálných situacích.

Jak rozumět konceptovému diagramu V závěru tohoto stručného představení konceptového diagramu ještě zdůrazníme, že tak jako každý model i on má být chápán jako pomocné schéma pro uvažování. Je proto samozřejmé, že předěly mezi úrovněmi a jejich rozdílnosti nelze v praxi rozlišovat jednoznačně ani ostře. Přesto je důležité o nich vědět a chápat je jako určitý sklon či směřování, které je důležité rozpoznávat a odlišovat, protože se projevují v rozdílných způsobech myšlení a činnosti učitele a žáků.

5.4 Analýza kvality výukových situací

Analýza kvality výukových situací je odvozena z cílových požadavků na výuku. V případě tematického zaměření hospitace, které zde uplatňujeme, vycházíme z předpokladu, že výuka má žákům poskytovat dostatečné příležitosti k *rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na propojení s osvojováním učiva* (srov. Knecht a kol., 2010).

**Příležitosti
k rozvíjení
klíčových
kompetencí**

Učitel by tedy měl záměrně a systematicky plánovat, utvářet a vést jednotlivé výukové aktivity a činnosti tak, aby v konečném důsledku k tomuto cíli přispívaly. Musí přitom zacházet s množstvím faktorů, jejichž důsledky pro sledovanou kvalitu výuky se liší v závislosti na podmínkách výuky a potřebách učení žáků.

Při vyhodnocování kvality výuky proto nelze jen mechanicky sledovat přítomnost nebo míru uplatnění určitého faktoru (kupř. skupinové činnosti, práce s informačními zdroji), ale posuzovat jeho vliv na sledované cíle s ohledem na situační souvislosti a vývoj výuky. V praxi se to projevuje řadou dílčích charakteristik výuky, které lze v daném kontextu významově rozlišovat a vyhodnocovat jako více či méně kvalitní.

5.4.1 Kategorizace výukových situací podle kvality

Míru kvality posuzovaných situací výuky jsme v našem výzkumu rozdělili do čtyř základních úrovní: (1) *selhávající*, (2) *nerozvinutá*, (3) *podnětná*, (4) *rozvíjející* (kap. 5.4.1 až 5.4.5 jsou založeny na spolupráci s týmem ZŠ). Vycházeli jsme přitom z faktu, že každá reálná situace výuky může mít určité předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na jeho vztah k učivu, pokud v ní žáci mají příležitost učit se odpovídajícímu obsahu. Situace se však navzájem prokazatelně liší v *míře přínosu pro žáky* s ohledem na sledovaný cíl. Míra tohoto přínosu je vyjádřena výše uvedenými čtyřmi úrovněmi.

Míry kvality

Nejvyšší úroveň kvality (4 – rozvíjející) nevyžaduje zlepšení. Při hospitačním rozboru tedy není zapotřebí navrhovat její *alterace* – změny, které mají výuku zkvalitnit. Naopak, čím nižší je odhadovaná úroveň kvality výuky, tím naléhavější je potřeba navrhovat alterace pro překonání problémů. V praxi se to projevuje tím, že hospitující kolega musí učiteli více radit a pomáhat najít lepší řešení.

**Naléhavost
alterací**

Aby bylo možné v praxi rozlišovat úrovně kvality, je zapotřebí vymezit *kategorie poznávacích procesů anebo znalostí žáků*, v nichž lze kvalitu v praxi posuzovat. Vymezení těchto kategorií respektuje výše uváděné čtyři požadavky na hospitační videostudii: (1) systematicčnost, (2) jasné vymezení problémů/témat, (3) oporu v kritickém studiu dosavadního poznání v teorii a výzkumu, (4) publikování poznatků.

**Vymezení
kategorií pro
analýzu**

To je základ, na kterém je založena i naše kategorizace – konkrétně staví:

- na poznatcích z teorie a výzkumů výuky,
- na zohlednění *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007),

- na rozboru Bloomovy klasifikace kognitivních cílů,
- na diskusích v autorském týmu této publikace.

5.4.2 Kategorizace výukových situací podle dosažené cílové úrovně

Kategorie pro analýzu výukových situací Zkušenosti ze škol ukazují, že pro praktické užití není vhodné používat složitý systém kategorií (srov. Pasch a kol., 1998, s. 80 n.). Proto navrhuje²⁶ jen tři cílové kategorie poznávacích procesů anebo znalostí žáků. Ná vaznost těchto kategorií ve výuce pokládáme za nezbytnou podmínku pro kvalitu výuky s ohledem na sledované téma: rozvíjení klíčových kompetencí ve vztahu k učivu. Kategorie přehledně poukazují na to, k jaké úrovni cílů žák směřuje, a vymezují ty stránky výuky, které se nejtěsněji vztahují ke sledované problematice:

- (1) základní pojmy nebo dovednosti,
- (2) analýza a porozumění obsahu,
- (3) zobecňování, aplikace, metakognice²⁷.

V rámci uvedených kategorií (1) – (3) učitelé v praxi častěji chybují anebo ne dost úspěšně zvládají jejich návaznost, která rozhoduje o kvalitě výuky se zřetelem ke vztahům mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí. Má-li žák zobecňovat znalosti v různých případech (kategorie na úrovni 3), musí rozumět obsahu (kategorie na úrovni 2) i zvládat základní pojmy a dovednosti (kategorie na úrovni 1); učitel by tedy měl najít nejvhodnější způsoby, jak tyto tři úrovně ve výuce didakticky propojit s ohledem na možnosti žáků.

5.4.3 Kategorizace výukových situací podle motivace žáků a naléhavosti alterací

Jako důležitou, ale zvláštní kategorii kvality lze posuzovat (4) motivaci žáků k učební činnosti a k učení. Završující kategorií pak je (5) naléhavost alterací. Tato kategorie vypovídá o kvalitě nepřímo tím, že ukazuje potřebnost zlepšení – čím je naléhavost alterací vyšší, tím nižší je odhadovaná kvalita výuky.

5.4.4 Indikátory pro určení kvality situací výuky

Ze vztahů mezi cílovými kategoriemi, motivací žáků a naléhavostí alterací vyplývá operacionalizace úrovně kvality:

- 1) *Selhávající*. Výuka pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez pozitivního důsledku v oblasti propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.
 - o Naléhavost alterací je velmi vysoká.

²⁶ Činíme tak v analogii s publikací Pasche a kol. 1998 – a s oporou v Bloomově klasifikaci kognitivních cílů (Anderson, Krathwohl, 2001; Byčkovský, Kotásek, 2004).

²⁷ Metakognice (*metacognition*) – poznávání vlastního způsobu poznávání. Metakognice je nezbytná např. pro rozvíjení kompetence k učení („plánuje, organizuje a řídí vlastní učení“, „poznává smysl a cíl učení“), kompetence k řešení problémů („promyslí a naplánuje způsob řešení problémů“, „uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí“), kompetence komunikativní („rozumí různým typům textů a záznamů..., přemýšlí o nich“).

- 2) *Nerozvinutá*. Výuka poskytuje žákům příležitost osvojovat si základní poznatky. Tyto poznatky žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a užívají je. Výuka může být pro žáky motivující, důsledek pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva je ale slabý.
 - o Naléhavost alterací je vysoká.
- 3) *Podnětná*. Výuka poskytuje žákům příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a s porozuměním je užívají. Výuka může být pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.
 - o Naléhavost alterací je nízká.
- 4) *Rozvíjející*. Výuka poskytuje žákům příležitost k tomu, aby s patřičným porozuměním zobecňovali osvojené poznatky a dokázali je aplikovat na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jim blízké; aby získávali náhled na vlastní činnost a rozuměli vztahům mezi sebou samým a svým sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.
 - o Alterace nejsou nutné, anebo jsou jen ojedinělé a málo naléhavé.

5.4.5 Spojení hodnocení s určením cílové úrovně, motivací žáků a naléhavosti alterací

Schematický přehled kategorií pro analýzu situací výuky ve spojení s úrovněmi kvality, uvádíme v tab. 5.2. Symbol „+“ vyjadřuje přítomnost nebo kvalitu projevu v dané kategorii, symbol „-“ naopak znamená nepřítomnost anebo nízkou úroveň projevu v dané kategorii (jde samozřejmě jen o pomocné schéma pro snazší orientaci, symboly nelze chápat jako přesný absolutní „předpis“ pro interpretaci vzdělávací reality).

Symboly v prvním až čtvrtém sloupci vypovídají o přítomnosti daného projevu aspoň v základní kvalitě (např. žák měl příležitost něco si zapamatovat nebo něco nového se dozvědět). Ve sloupci „naléhavost alterací“ symboly poukazují na množství nebo intenzitu zlepšujících změn, které by byly potřebné, aby posuzovaná situace vykazovala nejvyšší kvalitu s ohledem na propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.

Tab. 5.2 ukazuje základní strukturu analýzy a hodnocení výukových situací z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Praktické užití principů tabulky vyplývá z níže uvedených popisů modelových situací výuky.

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace, metakognice	motivace	naléhavost alterací
selhávající	-	-	-	- nebo +	+++
nerozvinutá	+	-	-	+ nebo -	++
podnětná	+	+	-	+ nebo -	+
rozvíjející	+	+	+	+	-

Tab. 5.2: Schéma operacionalizovaných kategorií pro posuzování kvality situací výuky z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva

Zohledňovat celek výuky Při kvalitativním vyhodnocování kvality výuky v hospitační praxi je podstatné posuzovat každou situaci jako *součást určitého nadřazeného celku výuky* s ohledem na její přínosnost. Proto např. situace, v níž si žáci „jen“ pamětně osvojují učivo a podle vnějších příznaků by měla být označena jako „nerozvinutá“ (úroveň 1), může být později v průběhu vzdělávacího procesu ospravedlněna tím, že se prokáže jako záměrný předstupeň pro výuku na „rozvíjející“ úrovni (úroveň 4). Právě z toho důvodu je kladen důraz na kvalitativní vyhodnocování, které tyto souvislosti bere v úvahu, zatímco kvantitativní údaje jsou zde pouze pomocným měřítkem.

Tři roviny činnosti žáků v ohnisku pozornosti učitele V konečném důsledku má hospitující kolega svým návrhem alterací pomoci učitelům ke zlepšení vzdělávací práce s obsahem tak, aby docházelo k spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. V praxi to v úspěšném případě vede k přínosným změnám ve způsobu, jímž učitel (a) *tvorí učební úlohy*, (b) *provází žáky při jejich řešení* a (c) poskytuje jim *zpětné vazby* k úspěšnému a motivujícímu učení.

Učitel přitom musí brát v úvahu tři roviny činnosti žáků v průběhu řešení úlohy:

- 1) *základní koncepty*, které tvoří znalostní a komunikační základnu vzdělávacího oboru (nebo obecněji určité poznávací oblasti či průřezového tématu) – tato rovina musí didakticky účinně navazovat na žákovu praktickou zkušenost a na jeho dosavadní znalost užívání pojmů,
- 2) *poznávací procesy* spojené s odpovídajícími interaktivními činnostmi (jednak činnosti s věcmi, jednak doprovodná *sociální interakce a komunikace*),
- 3) *složitost* (komplexita) úlohy, která přímo úměrně souvisí s *náročností zobecnování nebo aplikací*, a tedy i s propojením mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.

Uvedené tři roviny lze v praxi sledovat při *řešení učebních úloh žáků*. Naši tabulce kategorií (tab. 5.2) je z tohoto hlediska zapotřebí rozumět tak, že v prvních třech sloupcích odleva doprava *narůstá složitost úloh*, které žáci řeší, a zároveň se *zvyšují nároky úloh* na poznávací procesy, na psychomotorické i komunikační dovednosti a na zvládnutí pojmů v rozmanitých souvislostech. Právě tímto způsobem dochází k propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva, jak bylo názorně vidět ve schématu na obr. 5.1.

5.5 Typy situací podle kvality

V dalším textu popisujeme a rozebíráme typické charakteristiky situací výuky s ohledem na kvalitu zvládnutí vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Popis a rozbor se opírá o poznatky z předcházejícího pilotního výzkumu (Jarníková, Slavík, Tupý a kol., 2010; kap. 5.5 je založena na spolupráci s týmem ZŠ). Text následujícího výkladu je rozčleněn podle úrovně kvality výuky do čtyř podkapitol: 5.5.1 *Selhávající situace*, 5.5.2 *Nerovinné situace*, 5.5.3 *Podnětné situace*, 5.5.4 *Rozvíjející situace*. Při rozbořích se v situacích jmenovitě nerozlišují fáze výuky (motivace, expozice, fixace, diagnóza, aplikace apod.), berou se však v úvahu při rozboru z hlediska propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.

5.5.1 Selhávající situace

Při pilotních analýzách hospitované výuky byl určen jeden společný důvod selhávání kvality: *vlastní činnost a vzájemná komunikace žáků nejsou didakticky kvalitně provázány s konstruováním a osvojováním učiva (pojmu)*. V hospitačních záznamech jsme rozlišili dva typické projevy selhávajících situací:

Odcizené nebo utajené poznání

- 1) „odcizené poznání“ – vyučující nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činnosti (nadměrný objem učitelské komunikace na úkor žakovské činnosti a komunikace),
- 2) „utajené poznání“ – poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky.

Zobecnění:

Ad 1) Učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem (odcizené poznání)

Příčinou selhávání bývá:

- nepoměr mezi složitostí úlohy (velký objem a složitost učiva) a didakticky nedostatečně zpracovanými podmínkami jejího řešení (nedostatek času, nízká přizpůsobivost možnostem žáků),
- nepostačující konceptová (pojmová) analýza učiva – učitel dost dobře didakticky nerozumí vztahům mezi činností žáků s obsahem (učivem), pojmy pro přirozenou zkušenost žáků a pojmy pro vyšší úrovně analýzy a zobecňování.

Ve výuce se daný typ situací projevuje nadměrnou verbální aktivitou učitele, komunikace žáků je naopak nízká a její příspěvek k porozumění učivu a k jeho zobecňování je nepostačující jak v objemu, tak ve vzdělávací kvalitě.

Typickým doprovodným jevem „odcizeného poznání“ bývá nízká autonomie žakovského hodnocení – i hodnocení je žákům „odcizené“ a ve výuce s ním zachází pouze vyučující, žáci nejsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali důsledky vlastního hodnocení pro kvalitu prováděné činnosti a pro poznávání.

Ad 2) Poznávací procesy žáků jsou odtrženy od základních pojmů (utajené poznání)

Tento druh situací je příznačný pro výuku s vyžitím metod, které by při povrchním pohledu mohly podporovat propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva, jsou však použity jen *formálně*, bez vazby metody na obsah a na cíle. Příčinou selhávání bývá nepostačující analýza učiva ze strany učitele; učitel didakticky nezvládá souvislosti *metoda – obsah – cíl*. Následkem toho žáci zacházejí s pojmy pouze jako s „obsahově prázdnými“ slovy k zapamatování, tj. bez uvědomělé vazby na osobní zkušenost, na vlastní poznávací proces a na kritickou argumentaci v různých osobních, sociálních a kulturních souvislostech.

5.5.2 Nerozvinuté situace

Setrvání na úrovni nácviku

V nerozvinutých situacích se žáci sice učí základním dovednostem, poznatkům nebo pojmům, setrvávají však na úrovni základního nácviku. Nerozvinuté situace nevedou žáky k hlubšímu porozumění ani k zobecňování nebo aplikacím. Proto jsou jen málo přínosné pro zvládání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva.

Zobecnění:

Společné důvody nerozvinutých situací jsou:

- omezení výuky na relativně nejnížší úrovně poznávacích procesů (tj. pamětní osvojování pojmů bez hlubších interpretací a bez důrazu na souvislosti, nedostatek kritického myšlení, usuzování, vysvětlování apod.),
- zanedbání argumentace ve skupině, zanedbání sociální konstrukce poznání,
- nedostačující zobecňování nad rámec dané vzdělávací situace, chybí objevování širších souvislostí.

Z nerozvinutých situací lze prostřednictvím alterací dospět k podnětným situacím a posléze k situacím rozvíjejícím.

5.5.3 Podnětné situace

Nepostačující důraz na zobecňování

Učitelé v podnětných situacích žáky vedou k přemýšlení o probíraném učivu, podněcují je k analyzování obsahu, k vysvětlování, parafrázování, uvádění rozmanitých příkladů apod. S ohledem na zvládání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva není v podnětných situacích kladen postačující důraz na zobecňování v širších sociálních nebo kulturních souvislostech anebo na náhled na vlastní poznávací postupy (metakognice, myšlení vyššího řádu).

Zobecnění:

Podnětné situace jsou vhodným předstupněm pro rozvíjející situace, tj. pro zvládání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Podnětné situace dokážou připravovat jen učitelé s dostatečnou znalostí svého oboru a s dobrými didaktickými předpoklady. Relativním nedostatkem s ohledem

na zvládnání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva je však menší zřetel k aplikacím do praxe a k zobecňováním napříč mezi různými obory anebo nedostatečný ohled na žákovskou metakognici (sebepoznávání, rozvíjení kompetence k učení apod.).

Důvodem nebývá didaktická chyba jako v předcházejících úrovních kvality, ale nedostatek záměrného soustředění na mezipředmětové zobecňování, rozvíjení kompetencí k učení, k řešení problémů anebo jiné nejvyšší úrovně zvládnání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva (učitel na tuto vyšší úroveň při plánování a vedení výuky „nepomyslí“, nevěnuje jí pozornost).

5.5.4 Rozvíjející situace

Rozvíjející situace vedou k rozvíjení zastřešujících schopností a dovedností: komunikovat, řešit problémy, argumentovat, týmově pracovat, být kreativní, motivovat a vést lidi, mít předpoklady a motivaci ke vzdělávání, učit se rozumět svým vlastním způsobům práce, myšlení a součinnosti s ostatními lidmi.

**Zobecnění,
aplikace,
metakognice**

Rozvíjející situace plynule navazují na dosavadní předpoklady žáků: staví na tom, že žáci ovládají méně náročné úrovně práce s obsahem a dovedou je příhodně aplikovat v různých souvislostech a situacích. Alterace nejsou zde zapotřebí, anebo představují pouze jinou variantu téže úrovně kvality.

Zobecnění:

Rozvíjející situace mají všechny předpoklady pro zvládnání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Učitelé je mohou připravit a zvládat jen při výtečné znalosti svého oboru a s výbornými didaktickými předpoklady. V tomto typu situací se uplatňuje jak zřetel k aplikacím do praxe a k zobecňováním napříč mezi různými obory, tak ohled na žákovské sebepoznávání, rozvíjení kompetence k učení apod. Příklady rozvíjejících situací, které níže uvádíme, jsme pro lepší přehlednost rozčlenili do dílčích okruhů: zobecňování, aplikace, metakognice. Ve výuce však tyto okruhy na sebe těsně navazují anebo splývají.

V této kapitole jsme probrali teoretický kontext a metodické zázemí pro hospitální videostudie. Soustředili jsme se přitom na hlavní téma, kterým se zde zabýváme – na vazbu mezi obsahem a cíli výuky, resp. mezi učivem a klíčovými kompetencemi. Popsali jsme, jak z tohoto hlediska přistupujeme k analýze výuky prostřednictvím kategorií, které dovolují rozebírat a hodnotit jednotlivé situace výuky. Uvedli jsme také indikátory pro určování kvality výukových situací. Tímto výkladem jsme směřovali k následující kapitole, ve které uvádíme tři hospitální videostudie. Mají charakter pilotáže, která na příkladech ilustruje možnosti metodiky hospitálních videostudií a ověřuje její postupy.

Souhrn kapitoly

**Hospitační videostudie:
snímky výukových situací
a jejich analýza**

6. Hospitační videostudie: snímky výukových situací a jejich analýza

V této kapitole představujeme tři příklady hospitačních videostudií, na nichž ilustrujeme obecné poznatky z předcházejících kapitol. Nejprve popisujeme schéma uspořádání popisu a výkladu, které je pro všechny případy společné. Poté uvádíme příklad hospitační videostudie z *biologie*, z *anglického jazyka* a z *výtvarné výchovy*. Předmětem všech tří studií jsou záznamy výuky vedené v databázi virtuálních hospitací VÚP, která je součástí Metodického portálu www.rvp.cz.

6.1 Zaměřenost analýzy výuky v hospitační videostudii

V jádru pozornosti videostudií je *didaktická práce s obsahem v návaznosti na rozvíjení klíčových kompetencí*. Dostatečný zřetel k obsahu zde má bránit didaktickému formalismu, tj. odtržení metod od vzdělávacího obsahu (kap. 1.2.3). Proto pozorování výuky při naší hospitační videostudii je v prvé řadě založeno na didaktické analýze obsahu/učiva spojené s odhadem prekonceptů žáků (vstupních představ žáků spjatých s učivem) a vychází z klíčové otázky: (1) *Co se žáci mohli naučit?*

Otázka (1) je kladena a řešena jak s ohledem na oborové koncepty, resp. oborové kompetence, a s nimi spjaté činnosti, tak s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí. To znamená, že její řešení vede k rozboru vztahu mezi osvojovaným učivem příslušného oboru a předpokládaným rozvojem klíčových kompetencí v rozsahu vymezeném v RVP. Takto zpřesněná otázka zní: (1) *Co se žáci naučili: jaké kompetence a jakým způsobem se u žáků rozvíjely prostřednictvím práce s učivem?*

Z této otázky vyplývá, že popis pozorování v hospitační videostudii přináší údaje o (a) zadání učební úlohy, (b) průběhu řešení učební úlohy, (c) komunikace mezi žáky a mezi žáky a učitelem v průběhu řešení učební úlohy, (d) hodnocení dílčích nebo závěrečných výsledků řešení úlohy ze strany učitele a ze strany žáků.

Ostatní složky výuky, včetně kázně žáků, chápeme jako podpůrné. Pokud jsou zaznamenány, pak jen jako doplňující informace, které vypovídají o míře zabezpečení podmínek pro učení žáků a rozvíjení jejich kompetencí.

6.2 Postup hospitační videostudie: charakteristiky jednotlivých složek (kroků)

Hospitační videostudie sestává ze tří složek (kroků), jimiž jsou: anotace, analýza, alterace. V rámci každého z těchto tří kroků se uplatňují další dílčí kroky. Celková struktura (postup) hospitační videostudie potom vypadá takto:

- 1) Anotace
 - 1.1 Téma výuky
 - 1.2 Návaznost obsahu
 - 1.3 Didaktické uchopení obsahu
 - 1.4 Popis činnosti žáků

- 2) Analýza
 - 2.1 Konceptový diagram
 - 2.2 Rozbor
- 3) Alterace
 - 3.1 Posouzení kvality
 - 3.2 Návrh alterace
 - 3.3 Přezkoumání navržené alterace

V dalším textu rozebereme jednotlivé kroky hospitační videostudie podrobněji.

6.2.1 Anotace výuky

Anotace výuky shrnuje nejdůležitější poznatky o pozorované výuce a přináší tím základní informace o kontextu (nadřazeném celku) probíraných situací. Cílem anotace je umožnit čtenáři „vidět“ výuku jako celek, aby pak lépe porozuměl analýze jednotlivých situací.

V anotaci jsou uvedeny čtyři hlavní body:

- *Téma výuky* – zahrnuje hlavní nadřazený pojem (vyjádřen jedním slovem nebo víceslovným spojením), který obsahově vymezuje činnost žáků ve výuce a přiřazuje ji do určitého oboru anebo kulturní oblasti.
- *Návaznost obsahu* – vazba mezi obsahem hospitované výuky a výuky, která jí předcházela. U hospitačních videozáznamů se dá odvodit především jen z doprovodných textů anebo z programového úvodního vystoupení učitele. V některých rysech může být návaznost obsahu odvozena z výuky.
- *Didaktické uchopení obsahu* – popis obrazu hodiny z pohledu učitele – jak vyučující rozvrhl/a obsah, jaké sledoval/a cíle a jakým způsobem zprostředkoval/a obsah žákům. Postup výkladu je rozvíjen od důsledné analytické práce s obsahem, a teprve od ní je odvozován výklad ve vztahu ke kompetencím.
- *Popis činnosti žáků* – popis obrazu hodiny z hlediska toho, čím se zabývali žáci – co konkrétně dělali, jaké úkoly plnili a jak je plnili.

6.2.2 Analýza výukových situací

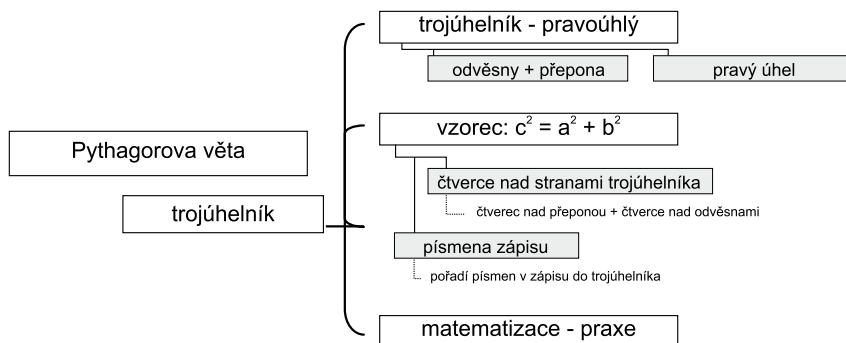
Rozbor vybrané situace založený na metodice konceptové analýzy je hlavním prvkem hospitační videostudie. Přináší charakteristiku sledované situace s ohledem na cíle hospitační videostudie, v našem případě je to posouzení vzdělávací kvality vztahů mezi rozvíjením kompetencí a činností s učivem. Rozbor je soustředěn na vystižení struktury výuky, jejích hlavních složek a vztahů, s ohledem na přínos výuky pro žáky a na její vztahy ke kulturním – oborovým – kontextům, ze kterých výuka čerpá.

Rozbor situace obsahuje dva hlavní body:

- *Konceptový diagram*²⁸ – grafické vyjádření práce s učivem; týká se nejdůležitějších úloh řešených v průběhu sledované výuky (obr. 6.1).

²⁸ Případně doplněný o časový průběh (vývojový diagram).

- *Rozbor* – výklad vybrané situace s ohledem na problém vztahu mezi rozvíjením kompetencí a osvojováním učiva.



Obr. 6.1: Konceptový diagram práce s učivem

Rozborů jednotlivých situací v hospitačních videostudiích mají být poměrně podrobné a usilují o postižení celku i detailu.

Níže uvádíme ukázkou rozboru pro základní orientaci v přístupu – tomuto úryvku odpovídá konceptový diagram uvedený na obr. 6.1 (založeno na spolupráci s týmem ZŠ):

Čas: 9:58 - 10:07

U: „...Takže já bych ještě mohla říct... že proti největšímu úhlu v trojúhelníku leží nejdelší strana (ukazuje na tabuli), proti nejmenšímu úhlu v trojúhelníku leží... (tázavě)

Ž: „...nejmenší...“

U: (schvalujícím tónem) „...nejmenší strana.“

Rozbor: Úkoly pro žáky jsou v této pasáži minimální, žáci vlastně mají doplnit „test“ s jediným vynechaným slovem, navíc s nápovědí (intonací hlasu, logikou protikladných adjektiv). Jestliže vezmeme v úvahu sémantickou síť konceptu „Pythagorova věta“, jde v této situaci o doplňování jen dílčích uzlů této sítě s minimálním rizikem žákovské chyby. Problém je atomizován na nejmenší (asi nejmenší možné) podproblémy. Učitelka navíc doprovází slova ukazováním.

Žáci se vlastně učí nazpaměť určitou část sémantické sítě s ohledem na odpovídající vizuální podobu pravoúhlého trojúhelníka a s podporou sociálního odhadu – „co si ten druhý myslí“. Lze odhadovat, že se rozvíjí kompetence sociální a personální, ale pasivně – jen na základě toho, že úkol vyžaduje jednoduchou součinnost. Kompetence k učení a k řešení problémů v této pasáži zůstávají stranou.

6.2.3 Alterace výukových situací

Tato část je klíčová s ohledem na vztah mezi hodnocením kvality výuky a jejím zlepšováním, tj. v duchu reflektivní praxe (viz ALACT model v kap. 2.4.1). Uvádíme v ní jednak vyhodnocení úrovně kvality situace a návrh zlepšující alterace, jednak též úvahu o případné problematičnosti alterace (problém s alterací). Jedná se o to, že obvykle platí výše zmiňovaný „zákon zachování potíží“, takže navržená alterace může vést ke zlepšení v jednom směru, ale v jiném může výuku komplikovat. Platí to zejména u náročnějších situací výuky.

Tato část tedy obsahuje tři hlavní body:

- *Posouzení kvality* – kategorizace situací na škále jejich kvality: selhávající, nerozvinuté, podnětné, rozvíjející (tab. 5.2, kap. 5.5) spojená se zdůvodněním, proč byla daná situace kategorizována tak či onak.
- *Návrh alterace* – návrh zlepšujících alterací s ohledem na řešený problém učivo vs. kompetence a objasnění důvodů návrhu.
- *Přezkoumání navržené alterace* – co možno objektivní vysvětlení, proč učitel alteraci nepoužil – není to vždy jen proto, že učitel na alteraci nepomyslel, ale nevyužil ji z nějaké příčiny, která by měla být předmětem rozboru.

Výše uvedené tři složky textu hospitační videostudie mají poskytnout čtenáři postačující přehled o rozebírané výuce. Rozebírané situace by měly být objasněny s ohledem na nejbližší prostor výuky (tzv. ko-text výukové situace) i na širší souvislosti vzdělávacího oboru a obecných principů didaktiky nebo pedagogiky (tj. kontext výuky). Přitom se uplatňují expertní znalosti realizátorů videostudií, které zejména v případě didaktiky či pedagogiky mají transdisciplinární povahu. Prostřednictvím ko-textu a kontextu je výuková situace zasazena do výkladového rámce, který je východiskem pro její analýzu a pro hodnocení její kvality.

**Hodnocení
kvality výuky**

Hodnocení kvality výukové situace je založeno na dříve uváděném předpokladu, že vliv výuky na žáky se mění s kvalitou (1) její obsahové náplně a (2) její struktury. To jsou dvě hlediska, která může učitel nejvíce ovlivňovat, protože je na vstupu plánuje, v průběhu výuky zakládá a prostřednictvím jednotlivých situací spolu se žáky utváří do podoby „orchestrace“.

Na tomto podkladě lze analyzovat výukovou situaci a usuzovat na její kvalitu, od které se odvozuje potřeba návrhů na zlepšující alterace. Zlepšení má zachovat původní „ideový tvar“ (Gestalt) výuky a přispět k jeho zkvalitnění. Výjimkou by byla jen natolik nekvalitní výuka, že by bylo nutné do značné míry změnit její celkovou koncepci, aby ji bylo možné zlepšit. V tom případě by návrh změny zasáhl hlouběji a měnil i celkový Gestalt výuky.

6.3 Hospitační videostudie biologie: Taxonomie měkkýšů

6.3.1 Anotace

Téma výuky Měkkýši – jejich morfologie ve vztahu k životnímu prostředí. Pojmová struktura tématu je zřejmá z obr. 6.2.

Návaznost obsahu Hospitovaná hodina²⁹ navazovala na předcházející výuku, v níž se žáci mohli seznámit se životem měkkýšů v jejich přirozeném prostředí. Životním prostředím měkkýšů je do značné míry podmíněna stavba jejich těl – *morfologie*. Proto se v hospitované hodině žáci zabývali jednak *morfologickými znaky*, jednak *životním prostředím* měkkýšů ve vazbě na morfologii (např. vztah mezi tvarem orgánu a způsobem pohybu).

Učitelka vymezila pro žáky úkol na nižší úrovni zobecnění: „dnes budeme dělat morfologii“ (měkkýšů), nicméně z průběhu hodiny lze odvodit i vyšší úroveň:

- (1) Cíl na úrovni oboru a jeho učiva (dosažen částečně): porozumět souvislostem mezi tělesnou stavbou (morfologií) živočichů, jejich druhovým zařazením, jejich chováním a jejich životním prostředím.
- (2) Rozvíjení klíčových kompetencí (dosaženo částečně): Kompetence k učení, zejména – *efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a poznávání*. Kompetence k řešení problémů, zejména – *rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části; vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky (...); uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti (...); kriticky interpretuje získané poznatky (...)*. Kompetence komunikativní, zejména – *používá s porozuměním odborný jazyk (...)*.

Didaktické uchopení obsahu Učitelka se soustředila na následující úkoly pro žáky: (a) vybírat a interpretovat z obsáhlejšího textu *klíčové pojmy* k probírané části tématu, (b) tyto pojmy *uspořádat* s ohledem na *taxonomické rozdělení* a *morfologické znaky* měkkýšů, (c) vybrané pojmy vztahovat k realitě (operacionalizovat), tj. k *pozorovaným vlastnostem* skutečných živočichů.

Pro skupinovou práci ve třídě učitelka didakticky zdařile využila taxonomického rozdělení měkkýšů v biologii do tří podskupin (tříd) plžů, mlžů a hlavonožců tak, že také své žáky rozdělila na tři skupiny, z nichž každá se zabývala jednou ze tří tříd měkkýšů.

Pro systémové uspořádání probíraných pojmů učitelka zvolila pomůcku – *tabulku pojmů*. Tabulka měla význačnou funkci, protože učitelce umožnila:

- Vytvořit úkol, tj. „obsahové mezery“, které měli žáci doplňovat prostřednictvím *interpretace textu a výběru jeho klíčových pojmů* (klíčových z pohledu osvojovaného učiva).

²⁹ Viz <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/7337/VIRTUALNI-HOSPITACE-%C3%82%E2%82%A-C%E2%80%99C-BIOLOGIE-MEKKYSI.html/>

- Vytvořit předpoklady k *porovnávání* – jednak k porovnávání různých taxonomických skupin měkkýšů, jednak k porovnávání výkonů žáků a k analyzování jejich chyb.
- Vytvořit předpoklady k *veřejné odborné komunikaci* – žáci psali své výsledky na tabuli, předkládali je tedy spolužákům k posouzení, k diskusi a případné argumentaci.
- Vytvořit *oporu pro učení se a pro užití* pojmů při práci s biologickými exponáty v druhé části výuky.

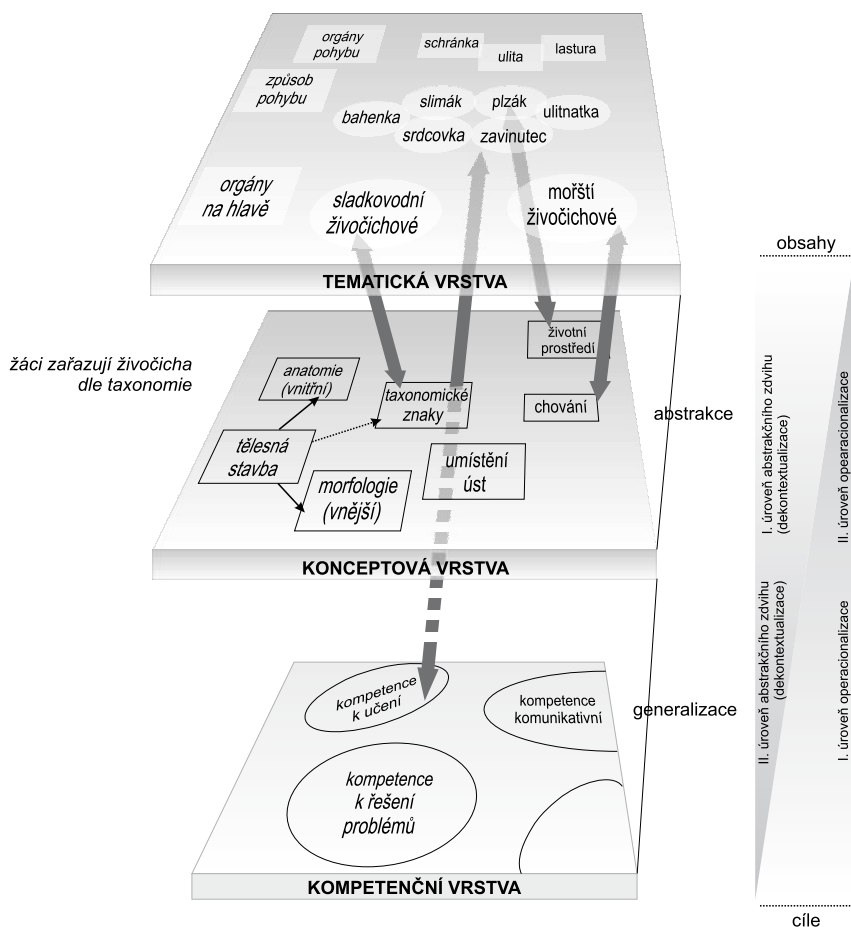
V první části výuky žáci pracovali zejména s učebnicí. Každá ze tří skupin žáků studovala z učebnice údaje o jedné ze tříd měkkýšů (tj. buď plžů, nebo mlžů, nebo hlavonožců). Žáci vybírali z textu *klíčové pojmy* a třídili je do tabulky podle *nadřazených pojmů*, které do tabulky předepsala učitelka. Týkaly se vztahů mezi životním prostředím měkkýšů, jejich morfologií a jejich taxonomií (*prostředí, orgány pohybu, způsob pohybu, schránka, zřetelná hlava (ano – ne), orgány na hlavě, typ očí*), každá skupina je vypisovala do připravené tabulky.

**Popis činností
žáků**

V druhé části výuky žáci probírali zjištěné morfologické znaky na biologických exponátech. V závěru výuky tyto znaky ještě zopakovali s oporou v diapozitivech měkkýšů.

V průběhu hodiny se učitelka vícekrát odvolávala na vzpomínky žáků ze shlédnutí filmu o měkkýších v minulé hodině, takže žáci uplatňovali svou schopnost zapamatovat si a vybavovat si vizuální představy.

6.3.2 Analýza



Obr. 6.2: Konceptový diagram výukové situace - Biologie

Rozbor výukové situace Téma Měkkýši zaměřuje pozornost žáků na vybranou část oboru biologie. Učitelka to na počátku vyzdvihuje („soustřeďte se peklečně“) poukazem na *zařazování* měkkýšů – tj. poukazem na výběr a třídění určitých jevů podle určitých znaků.

Výběr a třídění jevů můžeme chápat jako obecný princip na úrovni *kompetence k řešení problémů* (zejména: *rozčlenění problém na části* – „podle jakých znaků mohu třídit?“; *vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky* – „je tento znak vhodný pro zařazení?“; „jaké znaky jsou nadřazené, jaké jen doplňující?“; *uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti* – „jak se zařazování u měkkýšů podobá zařazování u jiných skupin živočichů?“). Učitelka však na tuto obecnější stránku činnosti žáky neupozornila.

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
1:30	U: (tematická návaznost obsahu, odkaz k vlastní zkušenosti žáků): V minulých hodinách jste viděli film o životě měkkýšů – a bude se vám to hodit, pokud si pamatujete, co tam bylo. Doufám, že se vám práce podaří, když budete pracovat podle mých pokynů a nebudete si plést, co máte dělat. U: <i>Kmen měkkýši</i> – soustřeďte se pekelně – zkusíme si je <i>zařadit podle různých hledisek</i> Když budu chtít zařadit měkkýše podle (...)	U: před tabulí. Na tomto místě bylo možné upozornit žáky na obecnější princip „zařazování“, tj. výběru a třídění. Bud' jen v rámci biologie (s poukazem na dosavadní zkušenosti s klasifikací jiných živočišných skupin). Anebo i v obecnějším rámci (třídění v jiných oborech anebo v matematice).
4:00	U: V dnešní hodině se pokusíte srovnat jejich tělesné znaky, budete dělat jejich <i>morfologii</i> .	

Pohled do výuky 6.1: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Biologie

Učitelka soustředila pozornost žáků jen na *vnější pozorovatelné* znaky třídění. Použila k tomu odborného pojmu *morfologie*. Stručně ho přeložila jako „*tělesné znaky*“ (rozuměj „vnější znaky viditelné na těle“). Přitom letmo žáky upozornila na doplňující pojem – *anatomie* (znaky viditelné jen „uvnitř“ těla).

Za klíčovou větu (Pohled do výuky 6.1, čas 4:00) pro didaktickou logiku výstavby výuky a pro práci s učivem pokládáme tuto: Učitelka: „*V dnešní hodině se pokusíte srovnat jejich tělesné znaky, budete dělat jejich morfologii.*“ Podle programu vyjádřeného v této větě je vytvořena a uspořádána tabulka, se kterou žáci pracují. Ale pojetí tabulky je touto větou vystiženo pouze částečně, protože v ní přece nejsou jen morfologické znaky, ale také jejich další souvislosti – způsob pohybu, prostředí života. To znamená, že v tabulce, se kterou žáci pracují, se morfologie *uvádí do různých vztahů a poskytuje tak předpoklady k objevování vzájemných souvislostí – jedno vyplývá z druhého a jevy se navzájem osvětlují.*

Vztahy pojmů v tabulce tedy vytvářejí předpoklady k rozvíjení kompetencí:

- Jednak *kompetence k řešení problémů*, zejména – *rozpozná problém, objasní jeho podstatu* (např. Jakým způsobem se souvisí tvar těla se způsobem pohybu a životním prostředím živočicha?).
- Za druhé *kompetence k učení*, kupř. – *hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení* (např. Jak si mohu nejpřehledněji zaznamenat a uspořádat klíčové pojmy z obsažného a rozsáhlého textu?).

Uvedené možnosti k rozvíjení kompetencí, které učitelka získala použitím tabulky, nebyly v hospitované výuce dostatečně využity. Učitelka se spolu se žáky zabývala především *nižší úrovní zobecnění*: (a) osvojením klíčových pojmů, (b) osvojením jejich základních významových souvislostí, (c) poznáním jejich některých vazeb k pozorované skutečnosti.

Co však v hodině uniká z dosahu žákovské pozornosti, to jsou *příčinné souvislosti* anebo aspoň *významové vyplývání* v rámci probíraného obsahu. Tedy právě *vyšší úroveň zobecňování – nutný předpoklad pro transfer a dekontextualizaci znalostí, ale i pro jejich spojování s praxí*. Přestože učitelka sama se v této obecnější úrovni pohybuje, žáky do ní – obrazně i doslova – příliš „nepouští“. Důkazem toho jsou tyto výpisy ze záznamu hodiny (Pohled do výuky 6.2).

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
24:30	U: Pojdte sem ke stolům. Měla bys upozornit na zvláštní ulitu u té ušně. Ukaž nám ulitu ušně, čím je divná, <i>na první pohled nevypadá jako ulita, spíš jako lastura</i>. To zvířátko sedí naplácnuté na skále, <i>proto může být tak placaté, protože skála mu dělá zbytek ulity</i>. Jinak jste viděli dříve ukazované zástupce, takže ulita je nám jasná. Jak je to s <i>lasturami</i>? (...) U: Další obrázek – Vojto, co to je. V: <i>Slimák</i>. U: Ano je to slimák, protože dýchací otvor je v zadní části štítu. Štít je tady to celé. Když to rozpálím a dýchací otvor je vzadu, je to slimák, když je vpředu je to plžák. U: Čím je tento plž nápadný. Ž: Je bez ulity. U: Ano je bez ulity, patří mezi <i>bezulitnaté plže</i>.	Práce s exponáty. Učitelka zde sama a rychle uvádí řadu poznatků, které žáci mohli odvodit z pozorování, z přiřazení pojmů k pozorovaným jevům a z logického odvozování. Kromě toho rychle sděluje informace, které si mohli žáci sami vyhledat v literatuře. Práce s diapositivy

Pohled do výuky 6.2: Výňatek z transkriptu výukové situace 2 – Biologie

6.3.3 Alterace

Posouzení kvality Situace (Pohled do výuky 6.1 a 6.2) hodnotíme jako *podnětné*. Nedostatky spatřujeme v podpoře vlastní iniciativy žáků a v zobecňování poznatků směrem ke klíčovým kompetencím (viz níže návrh alterací). Výuka poskytla žákům příležitost ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vedla žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohli prokázat v odpovídajících úkolových situacích tak, že si je aktivně vybavovali a s porozuměním je užívali. Výuka mohla být pro žáky motivující, důraz byl kladen na osvojování učiva.

Ze záznamu a z poznámek k němu lze vyčíst, že učitelka soustřeďuje práci žáků na *správné užívání základních pojmů (tj. pojmů těsně vázaných k pozorovaným jevům)* z morfologie, případně z etologie měkkýšů. Podle Bloomovy

klasifikace cílů se to týká výchozích úrovní kognitivních operací: *zapamatovat si, porozumět, aplikovat*. Když se však v obsahu výuky nabízí příležitosti k vyšším úrovním kognitivních operací – *analyzovat, hodnotit, tvořit* – učitelka již tyto činnosti žákům nesvěřuje a předvádí jim je pouze sama. Z toho opět vyplývá, že příležitost k rozvíjení kompetencí nebyla zde dostatečně využívána.

Z předcházejícího rozboru uvedených dílčích situací výuky vyplývá, že učení žáků probíhalo zejména na úrovni získávání znalostí několika základních pojmů a jejich vztahů, tj. v oblasti osvojování učiva. Při interpretování a výběru pojmů a při jejich aplikaci na biologické exponáty nebo na obrazový materiál, stejně jako při veřejné komunikaci ve třídě, je možné rozpoznávat *příležitosti k rozvíjení kompetencí*, ty však nejsou učitelkou využívány. Z toho vyplývá návrh zlepšujících alterací. Návrh se opírá o následující indikátory: (1) příležitost k dekontextualizaci, (2) příležitost k reflexi a analýze problému, (3) příležitost k uplatňování vlastní zkušenosti s fenomény (srov. Knecht a kol., 2010).

Návrh alterací

Nejjednodušším zlepšujícím zásahem by mohla být *změna v kladení otázek učitelkou*. V hospitované výuce převládají klasifikační otázky anebo s nimi spjaté pokyny (Co to je? Kde to je? Ukaž na to...). S ohledem na kompetence k učení nebo k řešení problémů by bylo užitečné více používat otázky nebo pokyny *objasňovací* (Jak bys to vysvětlil/a? Proč to tak je? Porovnej A s B a vysvětlí rozdíly i shody...) nebo *rozšiřující* (Jak jinak to vysvětlíš? V jakých jiných souvislostech to můžeš objasnit? Jak to jde jinak udělat?). Objasňování anebo navrhování dalších variant totiž podporuje dekontextualizaci, dává příležitost k hlubší analýze problému i k jeho reflexi a vyžaduje uplatňovat vlastní zkušenost s fenoménem (např. při uvádění příkladů nebo důvodů).

Takže např. věta učitelky, „*Ukaž nám ulitu ušně, čím je divná, na první pohled nevypadá jako ulita, spíš jako lastura*“, by se dala změnit na soustavu několika otázek či pokynů, které by do uvažování a hledání souvislostí zapojovaly samotné žáky, např.:

- (1) Zkus vedle sebe nakreslit ulitu a lasturu. Až je nakreslíš, ukaž nám tady mezi schránkami příklad ulity a příklad lastury.
- (2) Uměla bys popsat, co mají ulita a lastura společného a v čem je naopak mezi nimi rozdíl?
- (3) A teď se podívej na tuhle schránku – čím je zvláštní? Zkus to popsat.
- (4) Uměla bys ty nebo někdo ze spolužáků vysvětlit, proč má ušně tak „divnou“ ulitu?

Totéž platí pro příklad se slimákem. Místo vysvětlení „ano, je to slimák, protože...“ mohla učitelka postupnými otázkami navádět žáky k tomu, jak uvažuje biolog – taxonom, když hledá na živočichovi znaky, které dovoluji jeho odlišení od jiných a zařazení do příslušné taxonomické skupiny (kmene, třídy, řádu, čeledi atd.).

Již na této základní úrovni by se žáci mohli učit *rozpoznávat problém, objasňovat jeho podstatu, rozčleňovat ho na části; vytvářet hypotézy, navrhnout po-*

stupné kroky, tj. rozvíjet kompetenci k řešení problémů. Nadto by tyto aktivity mohli žáci probírat mezi sebou při skupinové práci, takže řešení problémů by bylo obohaceno o rozvíjení kompetence komunikační.

Učitelka ale mohla celou výuku více zaměřit do této vyšší úrovně zobecnění. Stačilo již na počátku zdůraznit a vysvětlit, *jak spolu souvisí* morfologie živočicha, jeho životní prostředí a jeho zařazení do taxonomického systému. Tím by se osvětlily vazby pojmů v probírané srovnávací tabulce a bylo by možné na tomto podkladě lépe didakticky organizovat společné i samostatné činnosti žáků.

Při vhodném výběru exponátů by se žáci mohli nejdříve pokusit sami roztřídit schránky podle nějakých vnějších znaků a přitom se dohadovat, jaké třídící kategorie používají. Poté by mohli vyhledat podle obrázků, jak se nazývají měkkýši s příslušnými schránkami, a mohli by zjistit, v jakém životním prostředí žijí. Podle toho by pak bylo možné vysvětlovat jednak některé typické kvality schránek, jednak i další morfologické znaky. Učitelka by při tomto „induktivním a odvozovacím“ postupu mohla lépe rozvíjet kompetence žáků, tj. sledovat úroveň zobecnování a pomáhat žákům *rozpoznávat problémy, členit je a vystihovat jejich podstatu*.

Přezkoumání navržených alterací Navrhovaná alterace může být z pohledu vyučující problematická v jednom hlavním bodě – *vyžaduje více anebo mnohem více času* k osvojení klíčových pojmů tak, aby si je žáci skutečně pamatovali a dokázali si je snadno vybavovat. Že to není snadné, to se ukazuje v první části hodiny při opakování (viz Pohled do výuky 6.3).

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
3:00	U: A čím je práva tělní dutina ohraničena? ... Hančo. H: (odpovídá váhavě, nejistě) U: Je to ten prostřední zárodečný list, nevzpomínáš si? H: <i>Endoderm</i>? U: Prostřední, takže? H: <i>Mezoderm</i>. U: Správně, Takže celom je ohraničeny mezodermem. (...) U: Ví někdo rozdíl mezi <i>morfologií</i> a <i>anatomii</i>? B. Jedna je vnější stavba a jedna je vnitřní. U: Která je která: B: To už si nepamatuju. Anatomie je vnitřní. U: Správně, pak už ti na <i>morfologii</i> zbývá jen. B: <i>Vnější</i>.	Pro žáky není práce s latinskými, nadto poměrně obtížně představitelnými, pojmy jednoduchá. U pojmu „mezoderm“ možná pomáhá podobnost s českým „mezi“ – něco uprostřed

Pohled do výuky 6.3: Výňatek z transkriptu výukové situace 3 - Biologie

Z ukázky je znát, že pro žáky není vybavování pojmů jednoduché. Navíc je pro ně zjevně velmi důležité, aby pojmy měli na počátku zasazený do nějakých jasných jednoduchých souvislostí, aby se v nich „neutopili“ a mohli si je snáze opakovat a upevňovat. Příkladem je rozlišení na stavbu těla „vnitřní“ a „vnější“. Z toho, jak zde žáci vypovídají, lze usuzovat, že právě s takovým osvojením klíčových pojmů si dává učitelka velkou práci a patrně poměrně úspěšně. Pokud je ale chce skutečně procvičit a upevnit, potřebuje k tomu dostatek času. Toho by možná bylo málo, kdyby se víc se žáky soustředila na vyšší úroveň zobecňování, a tedy i na rozvíjení kompetencí. Přinejmenším by to znamenalo najít co nejúčinnější postup pro spojení osvojování učiva s rozvíjením kompetencí.

Problém je i v tom, že pojmy, které učitelka probírá, *jsou zapsány v učebnici přírodopisu*, s níž žáci pracují. Učitelka sice může jejich počet zredukovat, ale pak jí i žákům vznikají obsahové mezery ve vztahu k textu učebnice.

6.4 Hospitační videostudie anglického jazyka: Blogging

6.4.1 Anotace

Tato část představuje analýzu výukové situace z vyučovací hodiny anglického jazyka³⁰, která se zaměřuje na potenciál této situace pro rozvíjení klíčových kompetencí u žáků. Hospitovaná hodina (natočená v kvintě osmiletého gymnázia) stavěla na gramatickém učivu „předpřítomný čas“. Tématem hodiny bylo „Blogging“. Toto tematické zaměření poskytlo prostor – vedle gramatického obsahu – i pro rozvoj řečových dovedností poslechu s porozuměním v integraci s dovednostmi čtení s porozuměním a mluvení. K těmto řečovým dovednostem byly vztahy procvičované jazykové prostředky (gramatika, slovní zásoba).

Téma výuky

V hodinách, které předcházely hospitované výuce, již byla předpřítomnému času pozornost věnována. V navazujících hodinách je plánováno jednak prohlubování slovní zásoby z tématu Blogging a jednak další procvičování *předpřítomného času*. Tematický celek bude uzavřen vyučovací hodinou, ve které budou žáci prezentovat tříde své vlastní blogy.

Učitelka na začátku explicitně stanovuje obsah vyučovací hodiny slovy: „Dnes začneme nové téma a budeme procvičovat gramatiku z minulé hodiny“. Cíl tedy není explicitně sdělován žákům ani na úrovni konkrétní, oborové, ani ve vztahu ke klíčovým kompetencím.

V písemném materiálu doprovázejícím zaznamenanou vyučovací hodinu uvádí jako cílové kategorie: *Kompetence k učení – efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení; Kompetence komunikativní – rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních si-*

³⁰ Viz <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/7335/VIRTUALNI-HOSPITACE-%C2%80EF%BF%BD-ANG-LICKY-JAZYK-BLOGGING.html/>

tuacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění; Kompetence sociální a personální – aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů.

Jako očekávané výstupy potom uvádí: *Produktivní řečové dovednosti – volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu; Receptivní řečové dovednosti – porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma; Receptivní řečové dovednosti – odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů.*

Didaktické uchopení obsahu Z hlediska didaktického uchopení obsahu lze hospitovanou hodinu označit jako tzv. smíšený typ – sjednocujícím prvkem bylo tematické zaměření, které se učitelce podařilo celkem úspěšně sledovat či „držet“ v průběhu celé hodiny. Učitelka zvolila tematický okruh *Blogování*, konkrétněji vycházela z poslechu internetové instruktáže *Jak si vytvořit vlastní blog*. Volba tematického zaměření reflektovala předpokládané zájmy žáků, poslechový text byl autentický, přitom odpovídající z hlediska délky, struktury textu i úrovně cizojazyčné komunikační kompetence žáků. Kromě toho umožňoval podporu porozumění vizuálními prostředky – mluvený text byl doprovázen názornou demonstrací postupu při tvorbě blogu. Na něj pak navazovala více či méně tematicky propojená část hodiny na základě práce s učebnicí – s vybranými (a z hlediska tematického zaměření vhodně zvolenými) učebními úlohami.

Při analýze didaktického uchopení obsahu z pohledu cizojazyčné výuky a jejích cílů vycházíme ze současného modelu *cizojazyčné komunikační kompetence* tak, jak je stanoven RVP G, tj. z modelu dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002). V hodině jsou rozvíjeny zejména řečové dovednosti poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním. Na této základně pak učitelka věnuje pozornost jazykovým prostředkům – zejména gramatice (předpřítomný čas) a slovní zásobě (odpovídající tematickému zaměření).

Didaktické uchopení obsahu lze tedy analyzovat z hlediska komunikačního potenciálu jednotlivých učebních úloh. Použijeme-li Littlewoodovu (1991) klasifikaci učebních úloh (aktivit), lze v hodině identifikovat jak *úlohy komunikační* (tj., zjednodušeně řečeno, rozvíjející řečové dovednosti), tak *pre-komunikační* (rozvíjející jazykové prostředky nezbytné ke komunikaci).

Ke *komunikačním úlohám* patřily zejména: poslech s porozuměním (učební úlohy spojené s internetovou instruktáží *Jak si vytvořit vlastní blog*), čtení s porozuměním (práce s textem v učebnici, ale i úlohy spojené s kontrolou porozumění poslechu založené na integraci obou dovedností). *Pre-komunikační* úlohy zahrnovaly: gramaticky orientované úlohy (procvičování použití předpřítomného času na úrovni rekognice v textu, produkce v doplňovacích cvičeních simulujících rozhovor) a úlohy zaměřené na rozvoj slovní zásoby (prezentace nové slovní zá-

soby prostřednictvím kontextualizovaných postupů, např. odhadování významu lexikální jednotky dle kontextu, dále proviňování a upevňování nové slovní zásoby v simulovaném rozhovoru).

Za důležitou lze považovat kontextualizaci veškerých pre-komunikačních úloh (s výjimkou závěrečného opakování slovní zásoby, kdy učitelka pracuje s izolovanými slovíčky); dle Littlewoodovy (1991) klasifikace spadají z velké části mezi tzv. kvazi-komunikační úlohy.

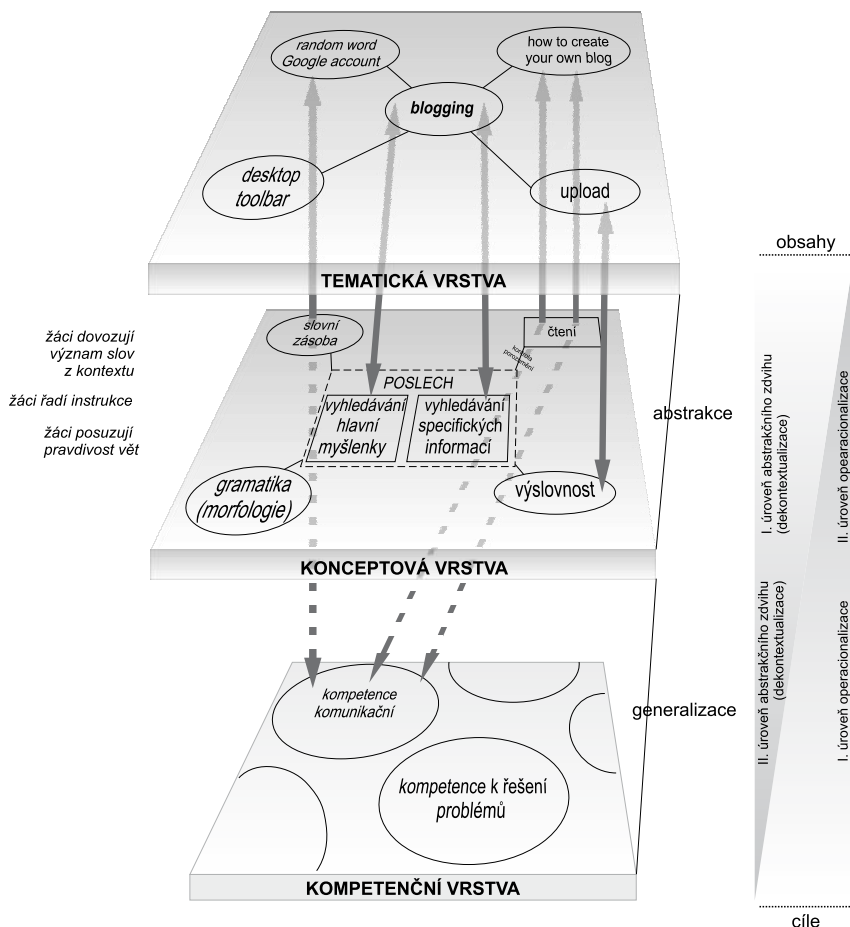
Z analýzy vyplývá zdařilé proporční uchopení těchto obsahových akcentů, čas i váha obou typů aktivit jsou v hodině vyrovnané. Jako významná složka posílení komunikační orientace hodiny vystupuje důsledné dodržování cílového jazyka jako prostředku organizace procesů učení a vyučování (učitelka hovoří takřka výhradně anglicky, použití mateřského jazyka se objevuje výjimečně, většinou v souvislosti s prezentací či procvičováním nové slovní zásoby).

V první části hodiny žáci pracovali na poslechovém a čtenářském cvičení. Poslechová část zahrnovala dvojí poslech téhož textu, pokaždé s jinou sadou úkolů (při prvním poslechu chronologické řazení instrukcí, při druhém ležel důraz na slovní zásobě a posuzování pravdivosti vět – True False Statements). K tématu blogování se vztahovala i úloha, během které měli žáci v konverzaci s učitelkou vycházet z přečteného textu v učebnici.

**Popis činností
žáků**

Druhá část hodiny byla věnována procvičování předpřítomného času; žáci měli za úkol tvořit správnou formu dle cvičení v učebnici, a později použít správný gramatický tvar v řízeném rozhovoru ve dvojici dle zadání z učebnice.

6.4.2 Analýza



Obr. 6.3: Konceptový diagram výukové situace - Anglický jazyk

Rozbor výukové situace

Konceptový diagram je výsledkem analýzy první, poslechové části hospitované hodiny. Postihuje specifikum školního předmětu Cizí jazyk: obsah lze zprostředkovat – a realizaci pozorovat – pouze prostřednictvím zvoleného (libovolného, nelingvistického) tématu. Obsahem analyzované části hodiny rozumíme osvojování konkrétních řečových dovedností (produktivních, tj. mluvení a psaní, a receptivních, tj. poslech a čtení s porozuměním) či jazykových prostředků (gramatika, slovní zásoba, výslovnost atd.) žáky s cílem rozvoje jejich cizojazyčné komunikační kompetence. Konkrétní obsah může být zprostředkován prostřednictvím různých témat (od *moje rodina ... přes kdybych vyhrál milion ... až po aktuální problémy ohrožující západní civilizaci*), přičemž vhodnost volby tématu je určována řadou faktorů (např. zájem žáků, vztah k reálným životním situacím).

V tomto případě, jak již bylo řečeno výše, učitelka zvolila téma *Blogování*, které je zachyceno v horní – ve výuce bezprostředně pozorovatelné – tematické vrst-

vě konceptového diagramu. Na tomto tématu je prostřednictvím činností žáků rozvíjena řečová dovednost poslechu s porozuměním, která představuje jeden ze základních obsahových konceptů. Řečová dovednost poslechu s porozuměním zahrnuje několik různých typů porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce; v hospitované hodině se jedná nejprve o poslech za účelem vyhledávání hlavní myšlenky, při druhém poslechu o porozumění specifickým informacím. Činnosti žáků směřující k rozvíjení těchto typů porozumění představovalo v prvním poslechu řazení instrukcí, ve druhém posuzování pravdivosti předložených výroků. U obou úkolů byl proto poslech v rámci kontroly porozumění integrován s řečovou dovedností čtení s porozuměním, tj. s dalším ze základních obsahových konceptů.

S rozvojem řečové dovednosti poslechu jsou spojeny koncepty jazykových prostředků, které jsou nezbytným předpokladem porozumění – slovní zásoby, výslovnosti a gramatiky. Grafické znázornění činností žáků pomocí šipek propojujících tematickou a konceptovou vrstvu ukazuje, že učitelka považovala za důležité zaměřit činnost žáků na slovní zásobu a výslovnost, zatímco gramatice v analyzované části hospitované hodiny pozornost věnována nebyla.

Analyzovaný záznam dobře reprezentuje klíčovost volby tématu pro realizaci obsahu. V tomto případě žáci, kteří se nezajímají o téma Blogování či se v něm méně orientují, jsou evidentně méně úspěšní v činnostech směřujících k zprostředkování obsahu, zde k rozvoji řečové dovednosti poslechu s porozuměním.

Jestliže propojení tematické a konceptové vrstvy reprezentuje konkrétní činnosti žáků („co žáci dělají“ v pohybu mezi tématem a abstraktními oborovými koncepty), propojení tematické a kompetenční vrstvy – skrze vrstvu konceptovou – zobrazuje směřování k cílům („proč to dělají“, „k čemu činnost směřuje“ ve vztahu k oborovým i nadoborovým cílům). Ve výuce cizího jazyka jsou oborové a obecné – nadoborové – cíle reprezentované klíčovými kompetencemi do značné míry propojeny v konstruktu komunikační kompetence, nicméně výuka cizího jazyka samozřejmě směřuje i k rozvoji dalších klíčových kompetencí.

6.4.3 Alterace

Situace hodnotíme jako *podnětné*. Nedostatky spatřujeme v podpoře vlastní iniciativy žáků a v zobecňování poznatků směrem ke klíčovým kompetencím (viz níže návrh alterací).

**Posuzování
kvality: výuková
situace 1**

V této konkrétní učební situaci je centrálním bodem poslechová aktivita (na téma *Jak vytvořit vlastní blog*). Audiozáznam je využit dvakrát, pokaždé s jinou sadou úkolů. Při prvním poslechu se žáci zaměřují na vyhledání hlavní myšlenky (postup vytvoření blogu), při druhém poslechu je akcent na (novou) slovní zásobu. Kontrola porozumění slyšenému je provedena s oporou o čtení. U nové slovní zásoby učitelka opravuje nesprávnou výslovnost žáků. K potenciálu pro využití morfologického hlediska při odhadování významu nových slov se vrátíme níže.

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
7:50	U: I only want you to tell me number one and the last one, number six. So what do you have for the first instruction? Terezo. What do you have for number one? Z1: "Select your image." U: Do you agree? "Select your image" for number one? Marku? Z2: No. U: What do you have for number one? Z2: I have "create text for your blog". U: Yes, that's number 1. "Create text for your blog". And what do you have as the last one, the last instruction? Evo. Z3: "Select your image." U: "Select your image"? What do you think, Lukáši? Z4: "Send your blog links to your friends." U: That's correct, yes. OK. So we have the first and the last one. First "create text for your blog" and last one "send your blog link to your friends". Now, listen, watch the video and check if your answers are correct.	Učitelka zjišťuje, jak žáci vyřešili úlohu spočívající v chronologickém seřazení instrukcí pro tvorbu blogu. V této fázi ji zajímá, která instrukce celou sekvenci zahajuje (číslo jedna), a která ji končí (číslo šest). Poté, co první žákyně zvolí špatnou odpověď, se učitelka obrací na ostatní žáky pro opravu. Odpověď druhého žáka je potom správná. Podobně s hledáním instrukce, která celou sekvenci zakončuje. První odpověď je nesprávná. Učitelka se tedy obrací na třídu pro správnou odpověď. Tu dostává od jiného žáka, a reaguje na ni slovy: „Ano, tak je to správně“.

Pohled do výuky 6.4: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Anglický jazyk

Návrh alterace 1 Jedním z projevů klíčové kompetence komunikativní³¹ je dle RVP G schopnost věcně argumentovat. Výše zachycená situace (Pohled do výuky 6.4) nese potenciál pro to, aby žáci argumentovali svá stanoviska v situaci, kdy existují dva názory na to, který krok z nabízených šesti předchází všechny ostatní. Podobná situace nastává, když se někteří žáci neshodnou na tom, který krok celou sekvenci uzavírá. Učitelka situaci řeší tak, že jednu odpověď označí jako správnou.

Zlepšující zásah by mohl spočívat ve vytvoření příležitosti pro konfrontaci obou názorů na správné řešení úlohy. Jednoduchá instrukce by v takovém případě pro oba žáky s různými názory mohla znít: „Zdůvodni, proč si myslíš, že tento krok předchází ostatním“, resp. „Zdůvodni, proč si myslíš, že tento krok má být po-

³¹Překlad anglického termínu communicative competence do českého jazyka je nejednotný: častěji se objevuje termín komunikativní kompetence (a to i ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, 2002). Bohemisté (Hrdlička, 2005) však upozornili, že vhodnější je užívat přídavné jméno komunikační, odvozené od podstatného jména komunikace, než přídavné jméno komunikativní, odvozené od podstatného jména komunikativnost. Proto v textu používáme termínu komunikační kompetence, mimo situace, kdy pracujeme explicitně s terminologií RVP G.

slední“. Takové zadání by podle našeho názoru vedlo k vytvoření situace s komunikačním potenciálem (tzv. *information gap*), který je jednou z důležitých předpokladů pro simulování reálné komunikační situace.

Jedním z hlavních bodů reflexe hospitované hodiny ze strany učitelky byl komentář k tomu, že z časových důvodů proběhly některé aktivity (situace) rychleji, než jejich povaha vyžadovala. Obecným problémem tedy byl pocit časového „stresu“. Navržená alterace by mohla způsobit prohloubení tohoto pocitu, neboť by vedla k vytvoření nové učební (komunikační) situace. Posílení komunikační složky výuky v takových případech vyžaduje celkovou rekonstrukci stavby hodiny.

**Přezkoumání
navržené
alterace 1**

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
	U: OK. What is a desktop? Desktop. Evo? Z1: (mlčí) U: What is a desktop? Where on your computer is the desktop? Which part? No ideas? Terezo? Z2: (mlčí) U: Lukáš? Z3: It is placed in my computer where I have some pictures. U: Yes icons are most important, and actually the starting screen of your computer. Yes. What's the Czech word for "desktop"? Z4: Plocha. U: It's easy. Plocha. Obviously. And the last one - "toolbar". What's a toolbar? Katko. Z5: (mlčí) U: If you imagine your desktop, where on the desktop do you have the toolbar? [žákyně mlčí] Is it on the side or on the top or where do you find the toolbar? Anybody? Z6: It's part of graphical user-interface of the text-editor with tools to create the text and other types of media. U: Yes, exactly. Quite good.	V této situaci mají žáci za úkol vysvětlit či použít ve větě nové slovíčko. Prvním slovíčkem je desktop. Ukazuje se, že část třídy nezná jeho význam. Učitelka se tedy ptá několika žáků, až jeden přichází se správnou odpovědí. Podobná situace se opakuje se slovíčkem toolbar, které umí vysvětlit až několikátý vyvolaný žák.

Pohled do výuky 6.5: Výňatek z transkriptu výukové situace 2 - Anglický jazyk

Jako projev klíčové kompetence k řešení problémů je dle RVP G vnímána schopnost stavění na dříve získaných dovednostech a schopnost analytického myšlení (žák rozpozná problém, rozčlení ho na části...). Výše zachycená situace (Pohled

Návrh alterace 2

do výuky 6.5) má potenciál pro rozvíjení obou těchto dovedností v oborově specifické situaci analýzy neznámého slova v cizím jazyce. Učitelka v této situaci řešila vyčkáním na správnou odpověď, kterou nakonec jeden ze žáků našel.

Jako alterace se nabízí možnost využít při dovozování významu nového slova oborového analytického nástroje – morfologickou analýzu. Z hlediska využití potenciálu morfologické perspektivy při odhadování významu nových slov tedy vnímáme situaci jako nerozvinutou (dle tab. 5.2). Např. neznámé slovo *desktop* by bylo možné analyzovat na morfémy *desk* a *top*, jejichž významy jsou s velkou pravděpodobností žákům známy. Tím by došlo i k propojení s českým významem *plocha* jako *pracovní plocha*, *horní deska stolu*. Podobně s neznámým slovem *toolbar*, které analyzováno na jednotlivé morfémy *tool* a *bar* by mohlo vést k uchopení významu nového slova s oporou o již známé koncepty (osvojené nota bene v jiných kontextech – v tomto případě v kontextu informačních technologií – menu bar, ribbon bar – je navíc využit mezioborový transfer). Nevyužitá možnost takového propojení je zřejmá v levém dolním rohu konceptového diagramu dané situace (obr. 6.3).

Přezkoumání navržené alterace 2 Jako problém s navrženou alterací se vedle většího časového zatížení (podobně jako v situaci předešlé) může jevit požadavek na kognitivní možnosti žáků s morfologickou analýzou pracovat a neznámou je i úroveň znalostí žáků v tématu ICT v anglickém jazyce. Využití těchto mezioborových propojení je tedy na posouzení konkrétní učitelky.

6.5 Hospitační videostudie výtvarné výchovy: Smysly, city, rozum

6.5.1 Anotace

Téma výuky Analýza konkrétní situace z výtvarné výchovy³² se týká výuky, kterou lze v podtitulu označit jako žákovskou tvůrčí parafrázi impresionistického a postimpresionistického přístupu k malbě. Naše analýza se zaměřuje na tři hlavní didaktické body:

- využití žákovské expresivní tvorby k poznávání principů umění a jeho historického vývoje,
- úlohu pojmů z oblasti teorie a dějin umění při utváření žákovských kulturních znalostí a žákovského porozumění pro estetické fenomény,
- potenciál analyzované výuky výtvarné výchovy pro rozvíjení klíčových kompetencí u žáků.

Návaznost obsahu Hospitovaná hodina navazuje na předchozí aktivitu, kdy podle vlastních slov učitelky žáci „při vzpomínce na dávné plenéristy 19. století malovali temperou pohled na krajinu z oken školy (...) Potom v další hodině porovnávali svoje malby s digitálními fotografiemi, které byly pořízeny ve stejnou chvíli ze stejného místa, a měli za úkol vytvořit výřez z fotografie a zákroky v programu Photoshop

³² Viz <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/7529/VIRTUALNI-HOSPITACE---VYTVARNY-OBOR-EXPRESIVITA-A-RACIONALITA-V-MALIRSTVI-POSTIMPRESIONISMU.html/>

ho přizpůsobit tak, aby se co nejvíc podobal malbě. K tomu vyplňovali krátký dotazníček, v němž mapovali své kroky a měli popsat, co museli na fotografii nejvýrazněji změnit a v čem se liší fotografie od jejich malby.“

Učitelka svůj záměr vymezuje takto: „měli bychom se pokusit identifikovat v jejich uměleckých přístupech přístupy, které se objevují u malířů postimpresionismu (Gogha, Gauguina a Cézanna). Žáci budou mít za úkol porovnat své postupy s postupy dávných mistrů a v dalším úkolu tento svůj postup nějak dál rozvíjet.“

Uvedený záměr je pro výtvarnou výchovu (podobně jako pro jiné tvořivě expresivní obory) příznačný využitím vlastní expresivní tvorby žáků jako zdroje poznání. Toto spojení expresivní tvorby s poznáváním odpovídá pojetí obsahové transformace v RVP G, tj. je v souladu s jeho očekávanými výstupy (oborovými kompetencemi) a klíčovými kompetencemi.

Uvedený soulad lze doložit výčtem cílů v RVP G, které se vztahují k analyzované výuce:

(1) Očekávané výstupy (RVP G, 2007, s. 54–55):

- Rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření.
- V konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.
- Samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.

(2) Rozvíjení klíčových kompetencí (RVP G, 2007, s. 9–11)

Kompetence k učení

- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi

Kompetence k řešení problémů

- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice

Kompetence komunikativní

- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu

Obsahové jádro výuky je podle vlastních slov učitelky postaveno na triádě pojmů: *smysly, city, rozum*. Žáci mají jejich prostřednictvím poznávat základní přístupy v malířství konce 19. století, z nichž pak ve 20. století vycházela modernistická tvorba. Učitelka nejprve představuje žákům impresionistický přístup k malbě, který vykládá prostřednictvím metafor „nevinného oka“, tj. s důrazem na sen-

**Didaktické
uchopení
obsahu**

zualistický (smyslový) princip tvorby. Oproti němu vymezuje dva proudy postimpresionistického přístupu: (1) rozumově pojatou modularizaci obrazové plochy, reprezentovanou P. Cézannem, (2) expresivní přístup učitelkou vyložený jako „vyjádření citů“ a reprezentovaný P. Gauguinem a V. van Goghem.

Vzhledem k žákovským obtížím v úvodu hodiny při rozlišování a charakterizaci těchto přístupů učitelka do výuky zařazuje rozlišovací a třídící aktivitu. Při ní mají žáci ve dvou skupinkách vybírat a navzájem k sobě přiřazovat obrazový materiál (reprodukce malířských děl impresionismu) v souladu s tezemi, které charakterizují jejich styl. V této aktivitě se zřetelně uplatňuje princip určování stylu prostřednictvím *klasifikace stylistických aspektů* uměleckých děl.

Analogicky učitelka postupuje též při úvodu do problematiky postimpresionistické tvorby. Žáci jsou rozděleni do tří skupin. Každá skupina obdrží náhledy reprodukcí obrazů jednoho z umělců (Cézanne, Gauguin, Gogh) a jejich úkolem je správně k sobě přiřadit tři druhy informace: jméno autora, jeho autentický výrok charakterizující jeho tvůrčí ideu a stylové charakteristiky autorova díla.

V další fázi výuky mají žáci analyzovat svoji vlastní předchozí tvorbu (malba krajiny viděná z okna třídy a její porovnání s modifikovanou fotografií) a rozpoznat, který z probíraných přístupů (impresionismus, postimpresionismus) se v ní projevoval nejvýrazněji. Učitelka k tomu uvádí: „Setkali jste se s mistry, máte možnost uvažovat o tom, jak to bylo s jejich přemýšlením a s jejich díly a jestli se vás to třeba nějak týká. (...) Vaším úkolem bude vysledovat, přijít na to, co jste vlastně nejvíc zapojovali při vašem malování.“

Následně jsou žáci vyzváni k vypracování varianty svého předchozího díla a zdůraznění některého z přístupů vzájemně rozlišených klíčovými pojmy této výuky: *smysly, city, rozum*. Vybraný motiv mohou žáci zpracovat libovolnou technikou. Učitelka navrhuje: „Až si to rozmyslíte, tak si vyberete v podstatě jakýkoliv materiál. Můžete zase malovat, můžete si vybrat část toho svého obrázku a dotáhnout v ní to, co jste začali v té malbě. (...) Když tam máte racionální přístup (...) zajímáte se spíš o konstrukci, tak můžete tu konstrukci dotáhnout klidně třeba až k trojrozměrnému útvaru. (...) Nebo můžete pracovat třeba jenom s kresbou.“

Vzhledem k velké volnosti zadání má následná činnost žáků autonomní charakter. Učitelka zpočátku obchází třídu a nabízí individuální konzultace, týkající se např. optimálnější varianty řešení: „Hele, Kubo, vezmi si na to radši plochý štětec, na tu temperu, jo?“.

Závěrečná aktivita se odehrává před vystavenými žákovskými díly. Vzhledem k nedostatku času probíhá závěrečná reflexe formou autorské interpretace procesu tvorby a jejího výsledku. Žáci jsou učitelkou vyzváni, aby se vyjádřili k tomu: „Jak moc a co jste rozvíjeli na tom svém obrázku.“

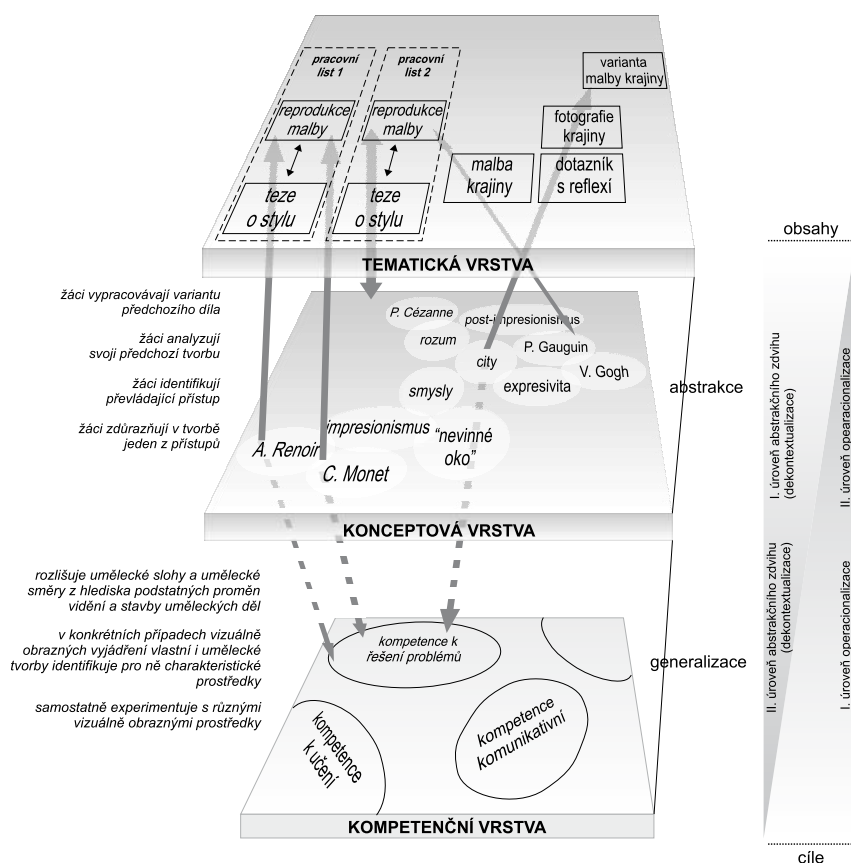
Popis činnosti žáků	V první části hodiny žáci poznávali, interpretovali a klasifikovali reprodukce obrazů typických představitelů impresionismu a postimpresionismu. Principem
----------------------------	--

těchto činností byl výběr správných informací (založený v oborových faktech) z obrazového materiálu (souboru reprodukcí malířských děl) připraveného učitelkou. Žáci by na základě těchto aktivit měli získat znalosti, které jim pomohou při identifikaci probíraných stylů, jednak znalosti o obecnějších východiscích autorů vyjádřených klíčovými pojmy: *smysly*, *city*, *rozum* (smysly – senzualistické pojetí tvorby, *city* – expresivní pojetí tvorby, *rozum* – racionálně konstruktivní pojetí tvorby).

V další fázi výuky bylo úkolem žáků rozpoznat a uplatnit jedno z těchto východisek ve vlastní tvorbě a následně vypracovat variantu díla, která je bude co nejpřesvědčivěji ilustrovat – exemplifikovat.

Na závěr žáci reflektují proces tvorby a na výsledném artefaktu z pozice autora interpretují vlastní intenci a odhadují, které z uvedených východisek je jim nejbližší.

6.5.2 Analýza



Obr. 6.4: Konceptový diagram výukové situace - Výtvarná výchova

Rozbor výukové situace Konceptový diagram vybrané situace hospitované výuky postihuje specifičnost školního předmětu Výtvarná výchova. Tato specifičnost je vyjádřena výběrem pojmů obsahového jádra výuky – zejména klíčovou trojicí *smysly, city, rozum* v návaznosti na vybrané reprezentanty výtvarných stylů: *impresionismus, postimpresionismus* a na jejich představitele: *C. Monet, P. Cézanne, V. van Gogh, P. Gauguin*. Zároveň však konceptový diagram ukazuje obecné souvislosti mezi úrovněmi didaktické transformace obsahu ve výuce; ty jsou společné pro všechny vzdělávací obory.

Obecným faktem je, že obsah lze zprostředkovat – a v realizační fázi kurikula pozorovat – pouze prostřednictvím konkrétních artefaktů, resp. objektů, uspořádaných podle zvolených hlavních témat výuky. V případě analyzované výuky to byly tyto objekty:

- množina ukázek (obrazové reprodukce) malířských děl, které žáci měli za úkol třídit podle indikátorů příznačných pro příslušný styl (resp. pro třídu děl téhož stylu),
- samotnými žáky vytvořená vlastní výtvarná díla, která tematicky a žánrově (zobrazení krajiny) odpovídala zvoleným uměleckým dílům,
- samotnými žáky vytvořené fotografie krajiny z okna, které věcně odpovídaly žákovskému obrazovému vyjádření (krajina viděná z okna),
- variace fotografií krajiny z okna prostřednictvím úprav ve Photoshopu s cílem co nejvíce přiblížit formu fotografie k formě malby,
- reflektivní dotazník pro žáky, jehož prostřednictvím si žáci uvědomovali postup při úpravách fotografií, a tedy i specifické stylotvorné rysy malby,
- úprava vlastního výtvarného zobrazení krajiny žáky s cílem vyzdvihnout rysy jednoho ze stylových proudů vyjádřených klíčovými pojmy *smysly, city, rozum*.

Z uvedeného výčtu je znát *uspořádání objektů (artefaktů) do tříd* nejenom v závislosti na volbě tématu (umělecká díla – malba krajiny, vlastní žákovská díla – malba krajiny, fotografie krajiny), ale také s ohledem na činnost žáků, která se v rámci tématu odehrává a má vyústit do učení a poznávání ve směru zamýšlených cílů výuky. Didaktická souvislost mezi vzdělávacím tématem, objekty činnosti a činnostmi žáků, která má ústít do učení, je zde znatelná zejména v propojení poznatků o tématu (styl malby v impresionismu postimpresionismu, stylotvorné prvky malířského zobrazení) s vlastní tvořivě expresivní činností žáků.

6.5.3 Alterace

Posuzování kvality Situaci hodnotíme jako podnětnou. Nedostatků spatřujeme ve strukturaci obsahu s ohledem na žákovské porozumění (viz níže návrh alterace).

Výuka poskytla žákům příležitost ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vedla žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohli prokázat v odpovídajících úkolových situacích tak, že si je aktivně vybavovali a mohli o nich kriticky diskutovat. Výuka mohla být pro žáky motivující, důraz byl kladen na porozumění základním principům kulturní tvorby a její působnosti.

Níže citovaná situace (Pohled do výuky 6.6) se odehrává na začátku vyučovací jednotky, kdy učitelka využije první pracovní listy, aby žákům přiblížila problematiku impresionistického východiska tvorby. Při výkladu nejprve zavádí metaforu „nevinné oko“ (*innocent eye*) – vidění čistých vizuálních forem, bez vědění a bez záměru. Metafora byla poprvé vyslovena v polovině 19. stol. Johnem Ruskinem inspirovaným pohledem na obrazy W. Turnera, poté byla často užívána právě vůči impresionismu a stála u zrodu abstraktního umění 20. století. Žákovské porozumění této metafoře je klíčové pro úspěšnost výuky v okruhu tématu zaměřeného na styl a stylové prvky, v tomto případě konkrétně stylové prvky impresionismu. Další zaváděný pojem, expresivita, by měl umožnit žákům porozumět rozdílu mezi stylem impresionismu a postimpresionistickými stylovými přístupy. Ukázka zachycuje moment, v němž způsob výkladu pojmu *expresivita* učitelkou vyvolal zajímavý sociokognitivní konflikt s jedním z žáků.

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
9:04 – 10:39	U: Jak byste interpretovali pojem nevinné oko? Ž: To co vidí, to kreslí. U: To co vidí, to kreslí, ano. A, když je nevinné, co to znamená? ... Jak se účastníte v tom projevu, v té situaci, když to řešíte nevinným okem? Ž: Minimálně. U: No, no no no. Že my nic, že my nic. Že my jsme do toho nijak nevstupovali. Já jsem do toho nevstupovala ani emocí, to já nevím, já prostě tak něco vidím. Nevstupovala jsem do toho rozumem, vzpomeňte si, jak jsme si říkali, že vlastně nevíme jakou barvu mají šaty té dívky. ... Co nepoužívá to nevinné oko? Ž: City. U: Nepoužívá citové a rozumové složky. Prostě jenom tak kouká a jenom tak maluje. (...)	Učitelkou vyžadovaná interpretace se týká metaforu se složitým výkladovým zázemím. Snaha po jeho co nejjednodušším výkladu se později ukáže jako komplikace při dorozumění se žáky.
10:34 – 13:21	U: Dostali jsme se k pojmu expresivita. Copak to je expresivita? Když je něco expresivní? Expresivita je výraz. A výraz vyjadřuje většinou? Ž: Nějaké dojmy? U: Dojmy. Ž: Tu situaci nějakou. Že se tam něco děje. U: Něco se tam děje. Ž: Jestli to pro toho autora připadalo důležitý.	Pro žáky je obtížné přijmout, že impresionistický malíř nekládá do své tvorby nic ze svého rozpoložení. V diskusi nakonec učitelka přijímá určitý kompromis. Jím poněkud oslabuje poměrně návodné otázky z předcházející části svého výkladu.

	U: Jestli to pro toho autora bylo důležité. A to, že to pro toho autora bylo důležité, to většinou hodnotíme přes kterou složku? Ž: Jestli je to dost výrazný? Nevím. U: No, výrazný a to, jestli je to pro mne důležité nebo není, jestli to prožívám jako důležité, to hodnotím čím? Kterou složkou? Smysly, city, rozum? Čím to hodnotím? To, co je pro mě důležité? Čtem to hodnotím. Čili expresivní umělecké dílo je nějakým způsobem vázáno na city a vyjadřuje naše city, to je expresivita. A vidíte vidíte, co všechno člověk používá za výrazy a neví vlastně úplně přesně potom, když je má použít. Takže jsem ráda, že jsme se k tomu dostali. Tak. Ž: No ale jestliže tedy ten impresionismus není expresivní, když má tady třeba ten západ toho slunce, tak proto to působí nějak, že jo. Vyjadřuje to nějaký city. U: Určitě to vyjadřuje city, protože určitě ten malíř, tomu malíři se to líbilo nějak. Ale především, zkuste mi odpovědět, ostatní taky. Především vyjadřuje? Ž: Náladu. U: Náladu taky, ale hlavním tím motivem, kde bylo to, co namaloval na ten obraz? Ž: U vody? U: Ale myslím jako v jeho hlavě, v jeho bytosti. Ž: V oku? U: No, bylo to v jeho oku, bylo hlavně na sítnici jeho oka. Proto ty obrysy jsou nejasné, protože to oko je nevinné. To oko to neví, co to je za flek. Oko vidí modrý flek, takže ho tam namaluje. Čili, ono je to složité. Se stále větším odstupem od impresionismu je to stále složitější a složitější, ale vidíte, že je to minimálně hodně zajímavé.	
--	---	--

Pohled do výuky 6.6: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Výtvarná výchova

Návrh alterací Uvedený záznam situace (Pohled do výuky 6.6) dobře ilustruje problémy, s nimiž se žáci více či méně potýkají v průběhu celé sledované vyučovací jednotky. Východiskem nepochopení je pojem „nevinné oko“, žáky zřejmě nedostatečně uchopený. Jedná se o metaforu, která má vymezit senzuální pojetí impresionistického stylu, tj. zdůraznit bezprostřednost tvorby při úsilí autora zachytit svůj okamžitý smyslový dojem. Nesnáze je právě v tom, že malířovo oko je vedeno úsilím o jednotící stylové pojetí, a proto nikdy není úplně „nevinné“. Jinými slovy, přístup k tvorbě je vždy závislý na sjednocující autorské interpretaci kulturních a osobních impulsů, tj. je podmíněn autorským záměrem, který vylučuje „nevinnost“ vnímání.

Problém ne/záměrnosti, na který tu vyučující se svými žáky narazila, řešil kupř. J. Mukařovský (1966) a v kontextu naší kazuistiky jej dokreslíme poukazem na kritiku zúženého výkladu pojmu *styl* N. Goodmanem (1996, s. 36–53). Ten vysvětluje, že kromě *smyslové formy* je styl vždy ještě podmíněn *autorskou expresí a volbou tématu*. Smyslovou formu díla nelze oddělit od druhých dvou aspektů, a proto odlišení *expresivity, racionality a senzualizmu* nikdy nemůže být jednoznačné. V každém díle jsou vždy přítomny všechny tři aspekty, přičemž každý z nich má svou záměrnou i nezáměrnou tvůrčí polohu.

Na tento moment žáci narážejí při snaze vyrovnat se s učitelčíným výkladem. Jejich výše citovaný dialog připomíná některé tradiční teoretické spory vedené v estetice nebo teorii umění. Konkrétně tím máme na mysli (1) spor s *estetickým formalismem*, (2) polemiku s tzv. *naivním expresivismem*.

Prvně zmíněný spor je veden kvůli předpokladu, že „nevinné oko“ vnímá pouze smyslové formy, jakoby bez dalších vlivů a souvislostí. To je pozice krajního estetického formalismu, ze které je odmítána jakákoliv sémantická interpretace, která by „znečistila“ nevinnou bezprostřednost vnímání. Protože však interpretace sémantických souvislostí je podmínkou pro symbolickou existenci samotného díla, má-li být vůbec rozpoznáno jako dílo umělecké, odmítli bychom tím i dílo samo (srov. Kulka, 2004, s. 41–46). Žáci tedy v diskusi oprávněně poukazují na tematickou a expresivní stránku impresionistického díla, přestože obě tyto stylové složky jsou v programu impresionismu záměrně potlačeny.

Kritická připomínka se týká též zkreslujícího pojetí expresivity. Ztotožnění expresivity díla s neartikulovaným zprostředkováním emocí lze dohledat v Tolstého koncepci naivního expresivismu, kterou kritizuje G. Graham (2000, s. 38). Takový přístup k expresivitě nerozlišuje mezi *bezděčnou evokací* (vyvoláním, vybavením) nějakého citového projevu a *záměrnou expresí* citově nasyceného obsahu (srov. Goodman, Elgin, 1988, s. 43). Tím jsou opomíjeny momenty podstatné pro kulturní hodnotu expresivní tvorby: *obsažnost imaginace* a její *objevná – inovativní – povaha*. V expresi přece nejde o „výron citu“, ale o výstižné a inovativní zachycení citově závažného obsahu. Jak k tomu přesvědčivě napsal Raymond Ruyer (1994, s. 205), „... objev ... tvoří látku expresivního vyjádření. Ten, kdo se vyjadřuje, ... vyjadřuje to, co viděl, co ho uchvátilo a pohnulo. Jeho expresivní jazyk je 'artikulovaný' právě proto, že chce druhým sdělit ne své pohnutí, nýbrž to, co ho vyvolalo. Trpí, když dokáže jen vykřiknout a nedovede se vyjádřit...“.

Z těchto důvodů je jen obtížně myslitelné, že by bylo možné ztotožnit impresionistický přístup k tvorbě výlučně se snahou o zprostředkování formálních smyslových kvalit obrazu, postimpresionistický přístup Gauguina a Gogha jenom s přenosem emočních kvalit a Cézannovský modularismus pouze s chladným kalkulem. Navíc, i kdyby tyto přístupy byly skutečně vyjádřením intencí autorů v jejich tvorbě, z pohledu současného diváka se nelze ubránit komplexní interpretaci impresionistického obrazu. Proto není od věci žákovská námitka: „No, ale jestliže tedy ten impresionismus není expresivní, když má tady třeba ten západ slunce, tak proto to působí nějak, že jo. Vyjadřuje to nějaký cit.“

Dlužno však podotknout, že učitelka si složitost celé problematiky uvědomuje a v diskuzi o působení impresionistického díla připouští expresivní kvality. Dá se tedy usuzovat, že problém přesnějšího uchopení poznatků není v tom, že by se učitelka odborně neorientovala, ale spíše ve zvoleném způsobu didaktického řešení specifického problému expresivních oborů: propojení výkladu pojmů (témat) s tvořivou expresivní činností žáků. Z toho vyplývá náš návrh alterace.

V alteraci navrhujeme vycházet z výše zmiňovaného Goodmanova (1996, 2007) trojdimenzionálního pojetí stylu jako sjednocení autorské exprese, tématu a smyslové (stylizační) formy. Současně s tím, v duchu našeho předcházejícího výkladu, zamezit zjednodušení autorské exprese na pouhý „výron citu“.

Při vysvětlování by pak bylo možné neopírat se o tolik jednoznačně vymezené pojmy v ostrých protikladech (*smysly, city, rozum*), ale učit žáky odhadovat proporcionalitu (vzájemný poměr) jednotlivých stylových dimenzí a učit je zacházet s těmito proporcemi ve vlastní tvorbě. Pak by bylo možné dobře objasňovat i rozdíly mezi jednotlivými styly poukazem na zvýšený důraz u jedné ze stylových dimenzí a oslabený projev ve zbylých dvou. Návrh je v souladu s očekávanými výstupy uplatněnými v analyzované výuce.

Z této úvahy vyplývá též alterace v obsahovém rozvržení hlavních pojmů, které navrhujeme obohatit o nadřazený pojem styl – v Goodmanově pojetí – a o jeho tři dimenze: *smyslovou formu, autorskou expresi, téma*.

**Přezkoumání
navržených
alterací** Navrhovaná alterace by sice usnadnila žákovské porozumění pro stylovou profilaci malířského, příp. uměleckého díla. Žáci by se na jejím podkladě nejspíš snáze vyrovnali s tím, že při určení stylu je nutné zvýraznit některé stránky díla, pro daný styl nejvýznačnější, a jiné, méně důležité, záměrně opomenout. Přinesla by však problém v tom, že by rozkolísala původně zvolené, zdánlivě nejjednodušší rozlišení na tři pojmy: *smysly, city, rozum*. Goodmanova autorská exprese zcela jistě není omezena na citovou složku, a také téma v rámci stylu není jenom racionální záležitost. Návrhem „Goodmanovské“ alterace tedy zavádíme jiný typ kategorizování založený na odlišné teorii, na jehož základě by bylo zapotřebí upravit anebo nově koncipovat i další části výuky.

Pokud bychom chtěli zachovat původní obsahové jádro výuky, které má své didaktické i historické oprávnění, bylo by jistým řešením převzít z Goodmanovy inspirace pouze rozlišení dimenzí a jejich proporcionalitu uvnitř stylu, nikoliv však jejich interpretaci a teoretizaci, tedy Goodmanem navržené pojmy. Tím bychom však stejně narazili na problém naivního expresivismu, který je dědictvím tzv. emotivismu v estetice na přelomu 19. a 20. stol. Odezvou emotivismu (silně kritizovaného strukturalismem anebo právě Goodmanem) je, mimo jiné, dnes již klasická typologie výtvarných projevů u C. G. Junga a v návaznosti na něj H. Reada, které stojí v pozadí obsahové konstrukce – *smysly, city, rozum* – zvolené učitelkou pro výuku. Hlubší rozbor těchto souvislostí již není úkolem tohoto textu, jistě by však měl své místo v didaktických úvahách v oboru výtvarná výchova.

Shrnutí poznatků z hospitačních videostudií

7. Shrnutí poznatků z hospitačních videostudií

V předcházejících kapitolách jsme probírali, v čem mohou rozvíjející hospitace a jejich výzkumné pojetí – hospitační videostudie – podporovat učitele při zvyšování kvality výuky. Věnovali jsme přitom zvláštní pozornost vztahu mezi učivem a klíčovými kompetencemi, který považujeme za součást obecnějšího problému: vztahu mezi obsahem a cíli vzdělávání. Nyní je na místě shrnout poznatky získané z hospitačních videostudií, s jejich pomocí dokreslit analytické kategorie a metodický postup a zasadit je do souvislostí s kompetencemi učitele jako reflektivního praktika.

7.1 Otázky co, jak, proč

Od učitele – reflektivního praktika se očekává, že bude schopen (1) *navrhovat zlepšující alterace výuky*, (2) *zdůvodňovat jejich kvalitu* průkaznými argumenty a (3) *užívat* takto nabytého poznání ke *zvyšování kvality výuky*. K tomu potřebuje interpretovat výuku, rozumět jí a posuzovat ji prostřednictvím prakticky využitelných a teoreticky zdůvodněných pojmů. V předcházejících kapitolách jsme takové pojmy zaváděli, rozebírali a nakonec využívali při konceptové analýze výuky v hospitačních videostudiích. Předpokládali jsme, že pojmy mohou učitelům pomáhat pouze tehdy, jestliže vyhovují specifickému učitelskému způsobu uvažování o výuce – uvažování z pohledu tvůrce či „konstruktéra“ obsahu výuky.

Co budu dělat? Obsah výuky je základem kurikula a pro učitele je východiskem, které mu umožňuje *naplnit a uspořádat (strukturovat) prostředí výuky*. Jak zdůrazňuje Harbo (1991, s. 254), „vědomosti, které si žák osvojuje a způsob myšlení, do něhož je uváděn, jsou předem závislé na charakteru vzdělávacího obsahu, s nímž se setkává“. Proto první otázkou učitele při plánování výuky nebývá „Čeho chci dosáhnout?“, tj. otázka po cílech, ale „Co budu dělat?“ – otázka po obsahu (srov. MacDonald, 1964–1965, s. 613).

Tím nemá být řečeno, že cíle jsou ve výuce podružné anebo že učitel s nimi nepracuje. Musí však vycházet z Harbem vzpomínané nezbytnosti naplnit a uspořádat prostředí výuky – musí prostě vědět, co bude se žáky dělat (obsah). Teprve v návaznosti na to může přemýšlet, čeho mají jeho žáci dosáhnout (cíle) a jakým způsobem toho ve výuce dosáhnou (metody).

Otázky, které MacDonald uvádí, jsou v teorii rozhodování pokládány za součást „tázacího řetězce“, který skrytě nebo zjevně doprovází každou *rozhodovací situaci* (srov. Rys, 1979; Khol, 1989). Za rozhodovací situaci považujeme takovou situaci, v níž má její aktivní účastník (aktér) možnost volby z více možných způsobů jednání.

Učitelé ve výuce neustále musí vybírat nejlepší možné varianty svého jednání v rozhodovacích situacích a kvalita tohoto výběru podmiňuje kvalitu výuky. Právě proto má smysl, aby učitel při pohospitačním rozboru přemýšlel o alteracích – je to příprava na rozhodovací situace ve výuce.

Kvalita rozhodování závisí (1) na rozsahu možností jednání, ze kterých může učitel vybírat (zhruba platí, že čím více, tím lépe) a (2) na tom, zda z těchto možností vybral relativně nejlepší variantu. Učitelovo rozhodování přitom obvykle probíhá intuitivně jako důsledek reflexe v akci (kap. 3.1). Při hospitaci je však možné příslušnou situaci zachytit a popsat tak, aby učitelovo rozhodování mohlo být posouzeno s ohledem na možnosti jeho zlepšení, tj. na možnost navrhnout *zlepšující alterace* (kap. 3.1).

Co, jak, proč

Návrhy alterací jsou pak vlastně *hledáním nejlepší varianty odpovědi* v rozhodovacím řetězci. Jeho jádrem jsou tři podstatné otázky: *co* (budu dělat), *jak* (to budu dělat), *proč* (to mám dělat – čeho tím dosáhnou). První z nich je otázkou po *obsahu*, druhá se týká *metody*, třetí *cílů*.

Otázky *co, jak, proč* pokrývají celý prostor pedagogického rozhodování a jednání ve výuce z hlediska učitele jako tvůrce či „konstruktéra“ jejího obsahu. Proto jsou základem pro *konceptovou analýzu* výuky a pro *posuzování kvality výuky* v rozvíjejících hospitacích. Je logické, že otázky *co, jak, proč* podmiňují i strukturu konceptového diagramu výuky, který je analogií struktury výuky. Jen díky tomu může být konceptový diagram schematickou oporou pro její analýzu.

Otázky *co, jak, proč* jsou oporou pro *zdůvodňování* či *argumentaci* při pohospitačním rozboru. Zdůvodňování při hospitaci může být odvozené:

- (1) Z otázky *co* v rámci určitého oboru učení³³ – „s ohledem na obor je to tak správně, protože...“.
- (2) Z otázky *jak* na podkladě odhadu potřeb a předpokladů žáka nebo žákovské skupiny – „žák to může zvládnout, protože...“.
- (2) Z otázky *proč* na základě obecných nároků kultury či společnosti – „vyplývá to z aktuálních společenských potřeb, protože...“.

Dále vyložíme jednotlivé úrovně konceptového diagramu s ohledem na učitelovy rozhodovací otázky *co, jak, proč*. S využitím poznatků z hospitačních videostudií (kap. 6.3, 6.4, 6.5) probereme využití klíčových pojmů z konceptového diagramu při navrhování a zdůvodňování zlepšujících alterací výuky.

7.2 Tematická a konceptová vrstva: „CO“ dvakrát jinak

Výše jsme s oporou o Harba a MacDonalda vysvětlili, že východiskem pro naplnění a strukturaci výuky je *vzdělávací obsah*, resp. *učivo*. Učitel nemůže o výuce uvažovat bez obsahu, protože obrazně řečeno nemůže „vařit z vody“. Když konstruuje učební úlohy, chápe je vždy obsahově v tom smyslu, že jsou „o něčem“ (nikoliv o něčem jiném). A pokud se řekne, že žák něco zná, něco vnímá, nebo že něco umí udělat, pak se vždy mluví o (určitém a ne jiném) obsahu. „Bezobsažná

Obsah, aneb „nelze vařit z vody“

³³ Pojmem „obor učení“ zde máme na mysli určitý poznatkový a výkladový rámec, ke kterému se vztahuje daný obsah učení. Na jeho základě učení nabývá svou kulturní oprávněnost a učitel může posuzovat správnost obsahu. Obvykle se jedná o vzdělávací obor (matematika, dějepis, cizí jazyk), ale může to být také nějaký jiný, pomocný či spolupracující obor. Kupř. pokud se ve výchově ke zdraví uplatňují poznatky nebo dovednosti z interního lékařství anebo v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova jsou využity poznatky ze sociálního výcviku.

činnost“ proto není z principu možná, stejně tak jako není možné učení nebo myšlení bez obsahu. To je důvod, proč obsah je startovním bodem analýzy i při pohospitačních rozborech. Budeme od něj odvíjet také následující výklad.

Dvě tváře obsahu ve výuce

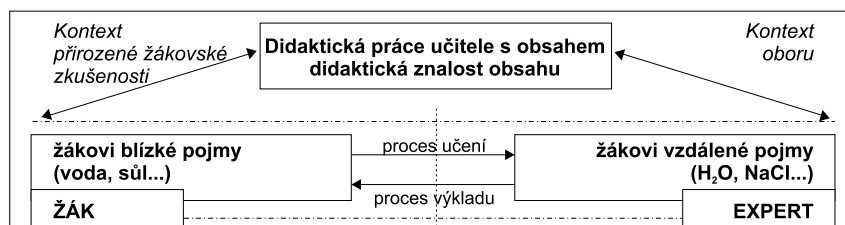
Obsah je ve výuce soustředěn kolem několika hlavních pojmů – obsahových jader (kap. 5.3.2). Kolem nich se organizuje obsahová struktura výuky. Zvláštností obsahových jader je, že musí do výuky vstupovat v podobě přístupné („stravitelné“) a co nejlépe využitelné pro učení žáků.

Jedná-li se o odborné pojmy, pro žáky zprvu nesrozumitelné, mají tedy mít ve výuce nikoliv jednu, ale dvě tváře – uplatňují se ve dvou vrstvách. Obě se týkají rozhodovací otázky co, ale navzdory vzájemným průnikům ji učitel v každé vrstvě řeší jiným způsobem. Rozdíl je způsoben tím, že jedna z obou vrstev musí zachovat korektní souvislost s oborem vzdělávání, zatímco druhá musí zabezpečit co nejlepší žakovské porozumění.

Expertní pojmy a pojmy blízké žákovi

První vrstva je tedy založena v *expertním diskurzu* příslušného oboru, a proto je relativně *vzdálená od běžné znalosti a zkušenosti žáků*. Učitel s ní musí didakticky zacházet tak, aby ji žákům přiblížil – používá k tomu pojmy z druhé – tematické – vrstvy, která je přikloněná k žakově zkušenosti (srov. Hejný, Kuřina, 2001, s. 41).

Při úsilí o propojení obou vrstev učitel užívá svých didaktických znalostí obsahu. S jejich pomocí se dokáže pohybovat v jakémsi „sjednocujícím významovém kanálu“ mezi expertními pojmy a pojmy blízkými žakovským zkušenostem (obr. 7.1).



Obr. 7.1: Schéma „významového kanálu“ mezi žakovskou a expertní zkušeností (je vyznačen čerchovanou čarou) mezi žakovskou a expertní zkušeností³⁴

Tematická a konceptová vrstva

Na obr. 7.1 je vidět, že prostřednictvím svých didaktických znalostí obsahu učitel pracuje souběžně se dvěma obsahovými dimenzemi výuky, z nichž jedna je přikloněná k žákovi, druhá k oboru. V konceptovém diagramu je tato skutečnost vyjádřena odlišením obsahu do dvou jinak pojmenovaných vrstev: tematické a konceptové (kap. 5.3.3).

³⁴ „Významový kanál“ je utvářen prostřednictvím didaktické práce učitele s obsahem a propojuje pojmy z okruhu běžné žakovské zkušenosti se specializovanými pojmy oborů (podle Slavík, Janík, 2007, s. 272 – upraveno).

7.2.1 Tematická vrstva

Jak jsme popsali v kap. 5.3.3, tematická vrstva je příznačná pojmy anebo fenomény, které vycházejí z běžné žákovské zkušenosti. To ji činí motivačně působivou pro žáky i metodicky atraktivní pro učitele. Motivačně působivá je proto, že učitel zde žákovi může nabízet důvěrně známé a oblíbené podněty. A metodicky atraktivní je, protože v návaznosti na konkrétní témata učitel může uplatnit pestrou škálu metod vstřícných k žákovskému přístupu ke světu (např. činnostní učení, didaktické hry). Je samozřejmé, že čím jsou žáci mladší, tím citlivější musí být přizpůsobení této vrstvy žákovským možnostem a potřebám, aby výuka byla kvalitní a efektivní.

Přehledné údaje o tematické vrstvě uvádíme v tab. 7.1. V levém krajním sloupci je rozhodovací otázka pro danou úroveň a pod ní v závorce základní odpověď na ni – tedy to, co musí učitel dělat, aby naplnil a strukturoval prostředí výuky. Druhý sloupec zleva obsahuje pojmenování dané úrovně, za ním je sloupec s její stručnou charakteristikou. A konečně v krajním pravém sloupci jsou uvedeny jednoduché ilustrativní příklady pojmů vybrané z hospitačních videostudií z kap. 6.3–6.5.

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
co (obsah blízký žákovské zkušenosti)	Tematická	Konkrétní (operacionální) pojmy anebo jevy se kterými žák přímo zachází v rámci své činnosti při řešení úloh	• Plíži, mlži, hlavonožci – plž zahradní... • Blogging: How to create your own blog... • Impresivní malba (im-presionismus – konkrétní ukázky)

Tab. 7.1: Údaje o tematické vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu

Tematická vrstva sama o sobě by ztrácela ve výuce vzdělávací smysl, pokud by nebyla zdůvodněna *kulturní hodnotou obsahu*, který si z výuky má žák odnášet. Jde zde o otázku relevance vzdělávacího obsahu, která se promítá jak do jeho výběru, tak do jeho didaktického zpracování ve výuce. Jinými slovy, kvalita výuky je poměřována zejména kulturní hodnotou toho, co se žáci naučili. A tato hodnota se v první řadě odvozuje z kontextu společensky uznávaných oborů transformovaných do vzdělávacích předmětů, oborů nebo oblastí. Je tomu tak proto, že i za zdánlivě „nejpraktičtější“ každodenní činnosti lze vysledovat oborový rámec, který jí v konečném důsledku propůjčuje kulturní váhu. Např. i ty nejprostší „kupecké počty“ mají ve svém odborném zázemí matematiku nebo ekonomii. Anebo v obyčejné snaze se s někým domluvit se potkává jazykověda s psychologií, teorií komunikace, kulturní antropologií, sociologií atd.

Kulturní hodnota obsahu



Biologie 1.

Učitelka se odvolává na přímou zkušenost žáků ze sledování přírodovědného dokumentu:

U: „No, takže v pořádku, takže všechny tři způsoby pohybu.“

Ž: „Tři?!“

U: „No tady děvčata přišla na tři! Vzpomínejte na film. Na tu sépii, jak se pohybovala. (...) No a tím ta sépie krásně vlnila...“



Biologie 2.

Učitelka připomíná žákům zlidovělou říkanku, která popisuje morfologickou stavbu probíraného živočicha:

U: „Proč se nazývají teleskopické (teleskopické oči hlemýžďe)?“

Ž: „Jsou vysouvací a zasunovací.“

U: „Ano, šnečku, šnečku vystrč růžky, a tak dále...“



Anglický jazyk

Učitelka se dotazuje na autentickou zkušenost žáků se specifickou formou textu, blogem:

U: „Do you read blogs of some famous people, Katko?“

Ž: „Once I have read blog of Bobošíková.“

U: „Ok. Did you find anything interesting?“

Ž: „(...) information about Lisabonská smlouva.“



Výtvarná výchova

Učitelka vybízí žáky k interpretaci promítané reprodukce obrazu, jeho morfologických a obsahových kvalit:

U: „Když se podíváte na tu dívku se slunečníkem, co se o ní dovíme?“

Žáci: „Je to dívka s deštníkem. (...) Je tam slunce. (...) Má bílé šaty.“

U: „Co jsme se o ní nedozvěděli?“

Žáci: „Kdo to je. (...) Jaká je.“

(...)

U: „Co bychom mohli tomu malíři vytknout?“

Ž: „Neosobitost?“

7.2.2 Konceptová vrstva

Spojnicí mezi obory a činností žáka ve výuce jsou *oborové koncepty*. Ty jsou stavebními prvky druhé vrstvy konceptového diagramu, kterou označujeme jako *konceptovou vrstvu*. Jestliže jsme uvedli, že i zdánlivě jednoduché praktické aktivity mívají ve svém zázemí jeden nebo celou řadu specializovaných oborů, neměla to být okrajová zmínka. Chtěli jsme podpořit mínění, že právě konceptová vrstva je pro vzdělávání příznačná víceméně bez ohledu na upřednostňované vzdělávací koncepce nebo teorie. Důvod je nasnadě: oborové koncepty zakotvují vzdělávací obsah v dlouhodobě společensky uznávaném kulturním kontextu.

**Oborové
koncepty**

Zdůrazňovali jsme, že oborové – expertní – koncepty musí být ve výuce přizpůsobeny zkušenostem žáků. Aby si je žák mohl prostřednictvím své zkušenosti rekonstruovat, a tak jim porozumět až do úrovně své *oborové kompetence*, musí je „zapracovat“ do vlastní činnosti a vlastního myšlení.

**Subjektivní užití
a společný
význam
konceptu**

Koncept (pojem, význam) v mysli žáka není totéž, co též pojem v expertním kontextu oboru. A zdaleka to není jen „slovo“, ale celý obsahový a činnostní komplex. V tom případě koncepty nelze chápat pouze jako prvky *abstraktní nadosobní struktury významů*. Učitel musí současně brát v úvahu jejich *subjektivní podobu*, která zahrnuje i smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace (srov. Hejný, Kuřina, 2000, s. 41 n.; Janík, Slavík, 2009).

Akcí spojnici mezi nadosobní (intersubjektivní) a subjektivní podobou obsahu ve výuce je *jádrová činnost*, jak jsme se o ní zmiňovali v kap. 5.3.2. Zde pouze připomeneme, že se jedná o takový typ projevu žáka, který musí žák (začít) dělat, aby nastalo učení toho, co se má žák učit (Valenta, 2010). V jádrové činnosti se tedy jedná o *subjektivní užití* určitého obsahu, kterému ovšem jeho uživatel anebo vnější pozorovatel – mají-li mu nějak rozumět – v průběhu činnosti připisují *intersubjektivní význam* (srov. Janík, Slavík, 2009). Jinak řečeno, význam je významem do té míry, do jaké se v něm uživatelé shodují a rozpoznávají jej jako též význam.

Subjektivní užití obsahu má pak být vystaveno *intersubjektivnímu ověřování*, při němž se užití obsahu významově potvrzuje nebo zpochybňuje, a tak se vytváří „společenství myslí“ (kap. 1.3). Kvalita výuky tedy mimo jiné závisí na tom, jakým způsobem se žákům v součinnosti s učitelem bude dařit vytvářet „společenství myslí“ a dobírat se prostřednictvím vlastní činnosti kulturně závažného obsahu.

„Činnostní“ (performativní) pojetí konceptů směřuje k pochopení jedinečnosti didaktické práce učitele. Její zvláštnost je vyjádřena metaforou „dvojiho překladu“ (srov. Štech, 1994). Jde o to, že učitel musí „překládat“ koncepty – pojmy expertního jazyka oboru – do úkolů pro žákovskou činnost. A v opačném směru „překládá“ žákovskou činnost do pojmového kontextu oboru, aby mohl žákovi radit, zaměřovat jeho pozornost a učit ho zacházet s případnými chybami.

**Činnost -
spojnice mezi
subjektivním
užitím a společ-
ným významem
konceptu**

V didaktice matematiky je performativní stránka konceptů ve výuce vystižena hybridním termínem *procept*. Termín *procept* vyjadřuje obousměrný pohyb, resp. amalgamizaci, mezi intersubjektivním *konceptem*, který je relativně nadčasový, a subjektivně uskutečňovaným *procesem*, ve kterém žák s konceptem zachází „tady a teď“ prostřednictvím své činnosti anebo skrze utváření svých představ (Gray, Tall, 1994, s. 116, 121 n. aj.; Hejný, 2003, s. 26 n.).

Od konceptu k úloze Konceptovou vrstvu pojmáme jako tu složku učitelova řešení otázky co, která podmiňuje výběr pojmů pro tematickou vrstvu a ovlivňuje i s ní spojenou metodu, a to na bytelném základě oborových znalostí. Konkrétní příklad vybíráme v úryvku z analýzy výuky angličtiny (kap. 6.4):

„...využít při dovozování významu nového slova oborového analytického nástroje – morfologickou analýzu. Např. neznámé slovo *desktop* by bylo možné analyzovat na morfémy *desk* a *top*, jejichž významy jsou s velkou pravděpodobností žákům známy. Tím by došlo i k propojení s českým významem *plocha* jako pracovní plocha, horní deska stolu.“

Z úryvku lze intepretovat, jak se obsah oborového konceptu *morfologická analýza* z konceptové vrstvy promítá do didaktického přístupu k *tematické* vrstvě výuky a do didaktického postupu při tvorbě vzdělávacích úloh. Také z dalších analýz a jejich konceptových diagramů (kap. 6.3–6.5) lze vyčíst, jak se oborové koncepty promítají do učitelovy práce s obsahem i tehdy, pokud na jejich vliv učitel vědomě nepomyslí. Úkolem pohospitačního rozboru proto je vybavit učitele náhledem na souvztažnost mezi tematickou a konceptovou vrstvou výuky.

Zvnitřnění konceptu Důležité je, že konceptová vrstva poskytuje odpověď nejen na otázku co, ale také na otázku proč. Oborovým konceptům je totiž nutné didakticky rozumět i jako *cílové úrovni* – jako způsobu existence obsahu v mysli žáka. A to proto, že původně „vnější“ intersubjektivní koncept se v průběhu žákova učení zvnitřňuje a má se stávat součástí žákovy oborové kompetence.

Jak jsme zdůrazňovali, pojem má svou činnou stránku, která propojuje jeho obecný význam se subjektivní aktivitou – s aktuálním *užíváním obsahu*. V RVP G je tato skutečnost vyjádřena ve formulacích tzv. očekávaných výstupů. Kupř. v očekávaném výstupu ve vzdělávacím oboru biologie je použita formulace „[žák] *charakterizuje hlavní taxonomické jednotky živočichů a jejich významné zástupce*“ (RVP G, 2007, s. 33). Tato formulace pojmenovává koncepty z hlediska jejich zvnitřnění až do stavu porozumění, tj. jako součást žákovy činnosti.

Údaje o konceptové vrstvě uvádíme v tab. 7.2. Podobně jako v případě tematické vrstvy se jedná o shrnutí hlavních bodů předcházejícího výkladu se shodným členěním do sloupců tabulky.

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
co (obsah oboru) proč (obsah oboru jako cíl žákovy činnosti a žákovu učení - očekávané výstupy, oborové kompetence)	Konceptová	Třída a struktura konceptů, které v rámci daného oboru - resp. širší vzdělávací oblasti - podmiňují a strukturovají didaktický výběr obsahu a metodické postupy, a tedy i zaměřují činnost žáků do didakticky oprávněných celků	• taxonomie - ...čeleď, rod, druh... • gramatika, morfologie • stylizace, styl

Tab. 7.2: Údaje o konceptové vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu

	Biologie Učitelka demonstruje na příkladech morfologickou stavbu hlavonožců, klasifikuje živočichy a jejich části označuje odborným pojmem: U: „Tak co jste se dočetli o schránkách hlavonožců?“ Ž: „Že je nemají.“ U: „(...) Protože tady vidíte, a ukážete to potom ostatním, že argonaut, je to samice, která si dělá takovouhle schránku...“
	Anglický jazyk Učitelka vybízí žáky k identifikaci gramatické slovesné kategorie: U: „Which verb tense is use in the most of the sentences? Ninety percent of sentences are written in a specific verb tense.“ Ž: „Present perfect.“ U: „Present perfect, yes. What are the two types of present perfect, which can be found in the text, Kačko?“ Ž: „Simple and continuous.“
	Výtvarná výchova Žáci přiřazují pojmy expertního jazyka k reprodukcím děl vybraného autora (biografická data a charakteristiku stylu jeho tvorby): U: „Co jste o Cézannovi našli?“ Ž: „Narodil se roku 1839 a zemřel 1906. K těm jeho obrazům: bohatá barevnost je jedním z prostředků prostorové výstavby obrazu. Malba moduluje objem, stíny jsou modré, nebo fialové a teplé barvy jsou většinou na osvětlených místech. (...).“

Konceptová vrstva - příklady z hospitačních videostudií

7.3 Abstrakce a generalizace: mezi tématy, koncepty a klíčovými kompetencemi

V kap. 5.3.3 jsme objasnili, že konceptový diagram obsahuje pět úrovní složených ze třech základních vrstev a dvou operačních přechodů mezi vrstvami. Zatímco vrstvy reprezentují určitý víceméně ustálený *stav obsahu*, operační přechody vyjadřují *proces obsahové transformace* v průběhu činností žáků a učitele – konkrétně se jedná o abstrakci a generalizaci.

7.3.1 Abstrakce: mezi tématy a koncepty

První přechod mezi tematickou a konceptovou vrstvou označujeme jako *abstrakční činnostní* úroveň nebo zkráceně abstrakci. Představuje spojnici mezi (1) obsahem určitého oboru abstrahovaným v pojmech, resp. konceptech, a (2) reálnou, aktivně získávanou zkušeností žáka prostřednictvím činností ve výuce. Pohyb na této spojnici je oboustranný, protože od žáka se očekává, a má v tom být vzděláván, že dokáže abstraktní pojmy, resp. významy aplikovat do reálných situací. V tomto ohledu významy (pojmy, koncepty) působí jako hledáček nebo filtr, který nám umožňuje chápat určitou reálnou část světa. Jsou projevem lidské snahy „vnášet do různých aspektů světa kolem sebe takový řád, jaký člověk potřebuje, aby se v nich dokázal dobře orientovat“ (Peregrin, 1999, s. 246).

Vzdělávací pohyb v abstrakční úrovni má dvě kvalitativní polohy, které jsme v souhlasu s Bloomovou klasifikací vyjádřili za pomoci dvou cílových kategorií (1) *základní pojmy nebo dovednosti*, (2) *analýza a porozumění obsahu* (kap. 5.4.2). Oběma kategoriím je zapotřebí rozumět dynamicky, jako procesu zacházení žáků s pojmy v činnosti a při komunikaci s učitelem anebo s ostatními žáky. V reálné výuce jde učiteli především o to, aby určitý pojem žáci zvládli v oněch dvou stupních:

- 1) Osvojit si pojem tak, aby jej opakovaně rozpoznávali a uměli v činnosti používat do míry, která odpovídá jejich předpokladům.
- 2) Porozumět obsahu pojmu vzhledem k jeho logickým souvislostem a pojmové struktuře (souřadné pojmy, nad-pojmy, pod-pojmy) v příslušném rámci – oboru.

Abstrakce –
příklady
z hospitačních
videostudií



Biologie

Učitelka nabízí žákům zahrnout pod-pojmy označující morfologickou stavbu těla živočicha pod obecnější pojem:

U: „Máte tady nějaký problém?“

Ž: „My jsme nevěděli, jestli ta párová tykadla, když máme vlastně párová tykadla s očima a ještě tam jsou vlastně ta hmatová tykadla... Takže oboje jsou tykadla?“

U: „Tak stačí napsat tykadla.“



Anglický jazyk

Učitelka vybízí žáky, aby si ověřili svoji schopnost překladu pojmů a tedy jejich ukotvenost v sémantické struktuře jazyka:

U: „I will show you the flash card, I will show you the english word and you will give me czech equivalent or I will show you a black card and you will give me an english equivalent. Is it clear?“

7.3.2 Generalizace: ke klíčovým kompetencím

Druhý přechod mezi vrstvami konceptového diagramu označujeme jako *generalizační činnostní úroveň* nebo zkráceně *generalizaci*. Reprezentuje spojnici mezi (1) rozvíjením určité obecné lidské dispozice, resp. klíčové kompetence a (2) reálnou, aktivně získávanou zkušeností žáka. Přestože pojmy abstrakce a generalizace bývají někdy chápány jako synonyma, zde jejich odlišnosti využíváme k zachycení důležitého rozdílu mezi dvěma úrovněmi cílů, tj. mezi dvěma různými způsoby učitelova řešení otázky proč.

Jedná se o to, že *abstrakce* – v naší terminologii – je proces zobecňování a nalézání principů, který setrvává v rámci vzdělávacích oborů nebo oblastí a směřuje k *oborovým kompetencím*, resp. k *očekávaným výstupům*. Její oporou jsou pojmové aparáty příslušných oborů a celý kontext oborového diskurzu, včetně jeho komunikačních i sociálních zvyklostí a dovedností (jak se co má dělat *lege artis*, tj. podle pravidel oboru) apod.

Oproti tomu *generalizace* je procesem, který jde nad a za rámec oborů směrem ke klíčovým kompetencím. Nechápeme ji tedy pouze jako tvoření obecných pojmů z konkrétnějších anebo vytváření vztahů mezi pojmy. Klademe důraz na to, že při generalizaci se žák učí osvojovat obecné, mnohostranně použitelné *lidské principy jednání a myšlení procházející napříč* obory a přenášet je do různých situací. I zde se tedy musí uplatňovat protipohyb – *operacionalizace*, který se projevuje v dovednosti žáka využívat své kompetence v různých reálných situacích.

Vzdělávací pohyb v generalizační úrovni jsme v návaznosti na Bloomovu klasifikaci a s oporou o současné úvahy ke kompetencím (Rychen, Salganik, 2003) vyjádřili za pomoci jedné cílové kategorie, která zahrnuje tři klíčové pojmy: *zobecňování, aplikace, metakognice*. Tyto pojmy svým specifickým způsobem organizují učitelovu činnost ve výuce tak, aby směřovala k rozvoji klíčových kompetencí žáků.



Výtvarná výchova

Učitelka zpřístupňuje žákům metakritickou rovinu interpretace programu tvorby u probíraného autora (kompetence občanská a komunikativní je rozvíjena rozšiřováním žakovského poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot uměleckých děl a ukazováním možného řešení sporné komunikační situace):

Ž: „Pak tady máme citát: zkusil jsem vyjádřit strašnou touhu lidstva červeně a zeleně.“

U: „To znamená přeneseně v těch kontrastech komplementárních barev.“

Ž: „Můžu se jenom zeptat, co je strašná touha lidstva?“

U: „Třeba po věčnosti, po věčné lásce, po tom, aby byl člověk mezi lidmi, se kterými si rozumí, protože Vincent van Gogh byl velmi osamělý člověk, měl velmi málo blízkých přátel. Nebo taky po spravedlnosti, po podmínkách k tvorbě.“

7.4 Kompetenční vrstva

Generalizace je operační přechod, který spojuje vrstvu konceptů anebo tematickou vrstvu s „nejhlubší“ vrstvou, která je v konceptovém diagramu označena jako vrstva *kompetenční*. Kompetenční vrstva je spojena především s rozhodovací otázkou *proč*. Pojmy typické pro kompetenční vrstvu jsou na nejvyšší úrovni zobecnění cílů: týkají se rozvíjení nejobecnějších dispozic, metakognice anebo tzv. myšlení vyššího řádu, tj. uvažování o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa.

Přehledné údaje o kompetenční vrstvě uvádíme v tab. 7.3. Obdobně jako v případě tematické a konceptové vrstvy se jedná o shrnutí hlavních bodů výkladu a shodné členění do sloupců.

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
proč (klíčové kompetence - obecné, společensky oceňované předpoklady k úspěšnému jednání v reálných situacích)	Kompetenční	Třída a struktura obecně pedagogických pojmů, které vypovídají o očekávaných dlouhodobých a společensky vážených předpokladech žáků - klíčových kompetencích.	- kompetence k učení - kompetence k řešení problémů - kompetence komunikační - kompetence sociální a personální - kompetence občanská - kompetence k podnikavosti

Tab. 7.3: Údaje o kompetenční vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu

V běžném životě se úroveň klíčových kompetencí nijak často neprobírá, spíše jen používá, a není typická ani pro komunikaci v jednotlivých specializovaných oborech. Z toho lze soudit, že ani ve výuce není snadné s ní pracovat již proto, že k této vzdělávací práci chybí vžitě kulturní modely a pojmy. „Pokud připustíme, že je možné identifikovat soubor kulturně a společensky nezávislých, nadoborově pojatých klíčových kompetencí, jež umožní každému jedinci úspěšně řešit situace v různých oblastech pracovního i soukromého života, neubráníme se otázce, které to jsou...“ (Knecht a kol., 2010, s. 41).

Praktická i teoretická nesnáž spočívá v tom, co jsme výše označili jako *didaktický formalismus* (kap. 1.6). Ten může do značné míry vyrůst z nejasnosti pojmového vymezení klíčových kompetencí jako předmětu žákova učení. Identifikovat ve výuce rozvoj klíčových kompetencí totiž předpokládá mít pro ně pojmy. Avšak v takovém případě klíčové kompetence mohou být současně cílem i obsahem, a tedy též *učivem*.

Kupř. součástí kompetence k řešení problémů v RVP G je *vytváření a ověřování hypotéz* (RVP G, 2007, s. 9). Vytváření a ověřování hypotéz je proces, jehož zvládnutím žák prokazuje svou kompetenci v této oblasti. Ale zároveň je to *předmět studia* v teorii vědy, ve statistice, v teorii rozhodování apod. To znamená, že je s ním spojena soustava pojmově zakotvených poznatků. Tyto poznatky by si měl učitel uvědomit, aby vůbec mohl hodnotit žákův rozvoj v této oblasti kompetencí. Ale současně by se tyto poznatky mohly stát učivem pro žáka.

Žák by si např. měl promyslet a při experimentování zohlednit tzv. *falzifikaci*, tj. rozpor mezi hypotézou a výsledkem jejích praktických aplikací. Pojem falzifikace je zásadně důležitý v současné teorii a logice vědeckého zkoumání (srov. Popper, 1997, s. 10, 91–93). Proto by mohl být předmětem žákova učení. Na rozdíl od tradičního učiva se však pojem *falzifikace* běžně neprobírá, nemá v kánonu školních předmětů svůj specializovaný obor.

Dovozujeme, že právě ve *skrytosti anebo neujasněnosti oborového rámce* spočívá rozdílnost učitelského přístupu ke konceptům oproti klíčovým kompetencím. U kompetencí, na rozdíl od vžitého tradičního učiva, totiž není učitelům vždy dost jasná odpověď na otázku co učit, protože nemají k dispozici systematické hlubší poznání v dané oblasti.

Učitelova činnost s učivem bývá vědomá a promyšlená, protože se jedná o konkrétní pojmově zakotvený obsah, bez kterého by výuka postrádala náplň (nelze „vařit z vody“). S tímto obsahem žáci přímo pracují jako s pojem – učivem. To znamená že příslušný obsah oboru je *předmětem jejich učení*.

Oproti tomu rozvíjení klíčových kompetencí snáz uniká z dosahu didaktické pozornosti, protože je – do jisté míry oprávněně – prisuzováno automatickému dopadu určité metody, která organizuje činnost žáků. Např. když žáci pracují ve skupině, dá se předpokládat, že „nějak“, i bez zvláštní pozornosti učitele nebo jich samotných, rozvíjejí kompetence osobní a sociální. Žáci sami však pro to „nemají pojem“ a klíčové kompetence nejsou pro ně předmětem učení, nejsou učivem.

Formulace pojmů pro vystižení klíčových kompetencí v praxi bývá však obtížná i pro samotné učitele, jak dokládá úryvek rozhovoru z předcházející fáze výzkumu Kvalitní škola (Janíka kol., 2010a, s. 130): „*Naformulovat to, to byl pro učitele problém. Hlavně proto, že jsme je stále nutili, že vše musí být vždy nějak zpětně hodnotitelné. A přiznám se, že v okamžiku, kdy ani já – jako jejich vedení – nejsem přesvědčená o tom, že všechny klíčové kompetence se dají hodnotit, tak se mi těžko tlačilo na sbor.*“

Otázka tedy zní: v jakém směru mají nebo mohou být klíčové kompetence učivem?

Skryté kompetence? Pojmy charakterizující klíčové kompetence (kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální) vyjadřují obecné psychologické, resp. intelektuální, a sociální procesy z pozice žáka. To znamená, že náhled na ně ze strany žáka vyžaduje *metakognici* – myšlení vyššího řádu (jak se učím, jak řeším problémy, jak komunikuji...).

Aby žák mohl *sám nahlédnout* nějakou svou kompetenci, musí zaujmout metakognitivní odstup vůči sobě samému – musí objevit pojem příslušné klíčové kompetence ve své vlastní činnosti. V takovém případě se klíčová kompetence stává předmětem učení, tj. učivem. To znamená, že figuruje jako uvědomovaný způsob existence určitého obsahu v osobních předpokladech žáka.

Příkladem, který poukazuje na rozdíl mezi skrytou kompetencí a kompetencí, která je učivem, je tento úryvek naší hospitační videostudie z výuky biologie:

Uvedené možnosti k rozvíjení kompetencí, které učitelka získala použitím tabulky, nebyly v hospitované výuce dostatečně využity. Učitelka se spolu se žáky zabývala především nižší úrovní zobecnění: a) osvojením klíčových pojmů, b) osvojením jejich základních významových souvislostí, c) poznáním jejich některých vazeb k pozorované skutečnosti.

Co však v hodině uniká z dosahu žákovské pozornosti, to jsou příčinné souvislosti anebo aspoň významové vyplývání v rámci probíraného obsahu. Tedy právě vyšší úroveň zobecnění – nutný předpoklad pro transfer a dekontextualizaci znalostí, ale i pro jejich spojování s praxí. Přestože učitelka sama se v této obecnější úrovni pohybuje, žáky do ní – obrazně i doslova – přilíší „nepouští“.

Úryvek naznačuje, že žáci se ve výuce pohybovali v pozici pozorovatele vůči obsahu biologických pojmů. Nedostali však příležitost z pozice pozorovatele uchopit pojem svých klíčových kompetencí.

Obory pro klíčové kompetence? Pro ověření *vzdělávacího rozdílu* mezi obsahem, resp. učivem, a klíčovými kompetencemi lze tedy položit otázku, jak žáci sami mohou zjistit a pojmenovat, co se naučili za pomoci zvládnutých pojmů. Jinými slovy, do jaké míry mohou žáci uchopit obsah (pojem) klíčových kompetencí *jako učivo*.

V konceptové vrstvě lze otázku „co je učivem“ zodpovědět poměrně snadno poukazem na osvojené oborové koncepty. Oproti tomu v kompetenční vrstvě je pojmové zakotvení toho, co mělo být naučeno, méně zřejmé, a tedy i méně přístupné pro záměrnou edukaci.

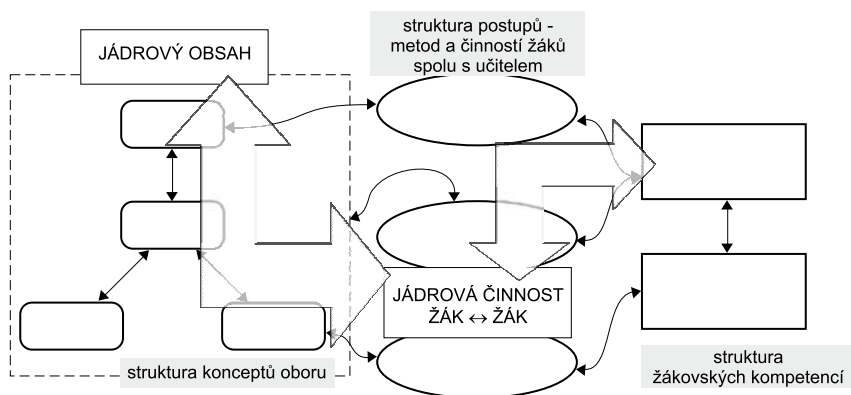
Rozdíl tedy může být v tom, že v oborově zakotvené vrstvě abstrakce se od žáka předpokládá zvládnutí oborových pojmů a s nimi souvisejících činností. U generalizace spjaté s rozvíjením klíčových kompetencí je však použití pojmů méně jasné. Otázka zní, jaký pojmový aparát má žák zvládnout, aby on sám spolu s učitelem mohl myšlenkově uchopit a sdělně vyjádřit pokroky svého učení na úrovni generalizace a klíčových kompetencí. To zřejmě je smysl připomínky jednoho z respondentů předcházející etapy výzkumu (Janík a kol., 2010a, s. 127): „*RVP ... deklaruje kompetence, ale nikde žádné kompetenční výstupy nezpracovává³⁵, takže tam je prostě povinné to učivo a to nebezpečí je takové, že se zase bude vše točit o učivu a ty kompetence jdou stranou.*“

Jaké tedy je myšlenkové zázemí klíčových kompetencí? Mohl by to být kupř. pojmový aparát pedagogických a psychologických oborů anebo třeba filozofie, logiky či kognitivních věd, který by svou úrovní zobecnování odpovídal generalizační úrovni klíčových kompetencí. V tom případě se ovšem z nového hlediska oživuje tradiční problém konkurence a spolupráce mezi obory diskutovaný v předcházejících etapách projektu (Janík a kol., 2010a, s. 120 n.). V tomto směru úvah je možné zformulovat závěr: *idea klíčových kompetencí svým tlakem na vyšší úroveň zobecnění podporuje buď užší spolupráci mezi obory, nebo nepřímou podporu oborů či teoretické a filozofické přístupy s obecnějším antropologickým záběrem.*

Odpovědi na otázky kolem klíčových kompetencí by měly být dále hledány na základě studia součinnosti žáků s učitelem a mezi sebou. To je spojnice mezi cílovou úrovní – úrovní klíčových kompetencí – a obsahovou rovinou (učivem, koncepty). Touto spojnici jsou určité postupy či metody, které používá učitel, aby žáky dováděl k určitým cílům při práci s určitým obsahem.

Schematicky je úloha součinnosti zachycena na obr. 7.2. Je z něj patrné, že klíčové koncepty výuky (tzv. obsahová jádra) se prostřednictvím žákovské jádrové činnosti (kap. 5.3.2, 7.2.2) a prostřednictvím dekontextualizace transformují do struktury žákovských kompetencí.

³⁵ V současné době již učitelé základních škol i gymnázií mají k dispozici metodický materiál VÚP: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Praha, VÚP 2007) a *Klíčové kompetence na gymnáziu* (Praha, VÚP 2008). Materiály jsou k dispozici i na webu VÚP: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>, <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf>



Obr. 7.2: Propojení oborových konceptů s rozvíjením žákovských klíčových kompetencí prostřednictvím součinnosti žáků a učitele ve výuce³⁶

Schéma obr. 7.2 je založeno na předpokladu, že v pozadí koncepce klíčových kompetencí stojí „nová kultura vyučování a učení“ (srov. Knecht a kol., 2010). Jak uvádí Weinert (1997, s. 12), *kultura vyučování a učení* je „časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací“. Čas od času „nová“ kultura střídá „starou“.

Současná „nová“ kultura vyučování a učení, která je spojována s ideou klíčových kompetencí, nachází svůj teoretický fundament v teoriích pedagogického a psychologického konstruktivismu (srov. Knecht a kol., 2010). To je široký proud vědeckých teorií i jejich praktických aplikací, který současně zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu a důležitost jeho interakce s prostředím a společností.

Jedním z ústředních konceptů konstruktivismu je tzv. *auto-socio-konstrukce*. Vyjadřuje důraz na „konstruující se subjektivitu žáka, jenž je vždy pojímán jako aktér tvořící svůj vlastní osud“. (srov. Štech, 1992, s. 225). Proces auto-socio-konstrukce je sociálně podmíněný, vyplývá ze součinnosti žáků mezi sebou za pomoci učitele. Pro dosažení efektů auto-socio-konstrukce učitel „aranžuje“ vzdělávací situace tak, aby žáci v nich postupně sami re/konstruovali vzdělávací obsah prostřednictvím konfrontace své vlastní činnosti s komunikací o ní. V komunikaci žáci *tematizují vzájemné rozdíly v porozumění a užívání pojmů*, přičemž žáci

- hledají argumentační anebo akční cesty k dosažení shody (tzv. *deterministické řešení*, kupř. u fyzikálních zákonů, matematických tvrzení),
- diskutují o různých *přijatelných variantách rozdílů* (tzv. *adaptivní řešení*, tj. řešení pro personální a sociální situace, zejména etické, estetické: např. při úvahách o soužití mezi lidmi, rasových nebo genderových problémech, lásce, kráse, motivovaném souladu s přírodou apod.).

³⁶ Koncepty se prostřednictvím činnosti žáků a prostřednictvím dekontextualizace transformují do struktury žákovských kompetencí. Prázdné buňky mají ilustrovat jednotlivé prvky dané struktury, v praxi jsou obsazeny příslušnými pojmy.

Příklady deterministického a adaptivního řešení:

o deterministické řešení:



Biologie

U: „V první řadě mně řekněte, proč jsem vám tady ty ulity rozdělila do tří skupin, jestli vás to napadne.“

Ž: „Podle tvarů.“

Ž: „Prostředí.“

U: „Jasně. Tito budou?“

Ž: „Suchozemští.“

U: „Jasně. Tohle?“

Ž: „Sladkovodní.“

U: „A ti jsou?“

Ž: „Mořští.“

o adaptivní řešení:



Výtvarná výchova

Ž1: „Tady barva asi nebude mít symbolické význam, co?“

Ž2: „Podle mě je ta barevnost jedním z prostředků prostorové výstavby obrazu.“

Ž3: „Jo, to si myslím, že by mohlo být. Určitě.“

Ž1: „Tady ale těch barev moc není.“

Ž2: „To jo, ale tak se koukni na všechno ostatní.“

Ž1: „To máš vesměs, když řekneš ze dvou barev. A tady máš hodně žlutou, její odstíny, trochu červený, zelenou a modrou.“

Oba příklady ukazují proces konstrukce pojmu-konceptu v přesahu mezi jeho *subjektivním uchopením žákem (auto-konstrukce)* a *sociálním utvářením a ověřováním významu (socio-konstrukce)*. V tomto směru lze v rámci „nové kultury vyučování a učení“ uvažovat o neformálním rozvíjení klíčových kompetencí prostřednictvím nad-oborového zobecňování znalostí a dovedností.

**Přirozenost,
nebo didaktický
formalismus?**

Otázkou zůstává, do jaké míry a za jakých okolností výuky se klíčové kompetence samy mají a mohou stávat nikoliv jen cílem, ale předmětem žákovského učení. Druhá, snad ještě závažnější otázka, může být snadno ilustrována pohledem na hloubkovou strukturu výuky reprezentovanou konceptovým diagramem.

Důsledný pohyb ke klíčovým kompetencím by podle diagramu měl probíhat přes všech pět úrovní – měl by tedy zahrnovat konceptovou vrstvu. To znamená, že rozvíjení klíčových kompetencí by vyžadovalo, aby žáci postupně zvyšovali úroveň abstrakce a transferu na základě činnosti s oborovým učivem. Tím, že by do hloubky zvládli oborové učivo a naučili se přenášet poznatky přes hranice

oborů, rozvíjeli by plnohodnotně i klíčové kompetence. V tom případě jsou klíčové kompetence cílovou ideou, která vede k *pojetí oborového učiva jako prostředku k rozvíjení obecných lidských dispozic*. Tato cesta je náročná a předpokládá od žáků velmi dobré pochopení podstatných stránek vzdělávacích oborů.

Lze si ovšem představit i mnohem jednodušší cestu, která více či méně obchází konceptovou vrstvu a směřuje k rozvoji kompetencí jako by „zkratkou“: přímo z tematické vrstvy. Triviálním příkladem může být osvojování komunikativní kompetence bez podpory lingvistické nebo sociálně psychologické či filozofické terminologie, tedy kupř. bez znalosti gramatiky nebo pravidel dialogu apod. Tento postup bývá někdy pokládán za období spontánního dětského osvojování jazyka a může být považován za „přirozenější“ nebo „praktičtější“. Otázkou je, zda není – anebo do jaké míry je – didaktickým formalismem (kap. 1.2.3).

Obory, nebo témata? Tím se dotýkáme současných polemik k pojetí klíčových kompetencí, kterému bývá vytýkáno, že odvrací pozornost od oborového učiva. Štech (2009, s. 106) v této souvislosti připomíná Bernsteinovo rozlišování dvou typů „kódování“ učiva – tzv. *seriálního*, vycházejícího z oborové specializace, a *integrovaného*, s nevelkým zřetelem ke specializovaným odborným disciplínám.

Učivo v seriálním kódu se tedy odvíjí od oborových poznatků. V našem konceptovém diagramu mu odpovídá konceptová vrstva. Oproti tomu učivo v integrovaném kódu je podáváno v méně závazných a v méně jasně vymezených rámcích, jde spíše o *témata*, která mají praktické zakotvení a která propojují různé obory. V konceptovém diagramu spadá do tematické vrstvy.

Podle Štecha je pojem „kompetence“ problematický tím, že přeceňuje integrovaný kód na úkor seriálního, a tak „v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěšňuje analýzu učiva“ (2009, s. 106). Pokud bychom ovšem připustili onu náročnější cestu ke klíčovým kompetencím skrze obory, tato kritika by neměla opodstatnění. Naopak, analýza učiva by byla ještě mnohem závažnější a náročnější než bez zohlednění pojmu „klíčové kompetence“. Vyplývá to z hloubkové struktury konceptového diagramu, protože analýza učiva, která bere v úvahu klíčové kompetence, zahrnuje největší počet úrovní.

V našich předcházejících výzkumech se ukazovalo, že mezi gymnaziálními učiteli v praxi lze rozlišit skupinu zastánců seriálního kódu a skupinu příznivců kódu integrovaného (Janík a kol., 2010a, s. 127 n., 2010b, s. 73 n.). V praxi gymnaziální výuky se ovšem oba typy kódování obsahu (seriální a integrovaný) musí scházet a uplatňovat v přijatelných a co možno funkčních proporcích. Učitelé jsou si toho vesměs dobře vědomi. Slovy jednoho z respondentů předcházející etapy výzkumu: „...*Ony tam [poznatky] musí být, to souvisí zase s kompetencemi. Žáci se musí naučit učit a vysedět, co nejde odvodit. Ale musí to být vyváжено.*“ (Janík a kol., 2010a, s. 127).

Učitelská snaha o takto chápanou vyváženost se dost zřetelně ukazovala i v této fázi výzkumu ve všech třech hospitačních videostudiích (kap. 6.3–6.5). Koncep-

tová analýza výuky při hospitaci může učiteli pomoci v tom, aby zvažoval proporce mezi osvojováním učiva a rozvíjením klíčových kompetencí a hledal jejich vyhovující rozložení.



Biologie

Učitelka umožňuje žákům rozvíjet kompetenci k řešení problémů a komunikační (ve skupině prezentují a ověřují zjištěná fakta):

U: „Tak, které dvojice už dokončili práci, tak si zkontrolují ve čtveřicích, případně vzadu v trojici. A vás je šest, tak to můžete zkontrolovat všichni dohromady, jestli to zvládnete technicky. Ráda bych, aby ta skupina měla pokud možno sjednocené výsledky, dohodněte se, jak je to asi dobře.“



Anglický jazyk:

Učitelka při simulaci rozhovoru rozvíjí u žáků kompetenci komunikativní (žáci se učí efektivně využívat dostupných jazykových prostředků, srozumitelně a přiměřeně řešit zadanou simulaci rolí reportéra a dotazovaného):

U: „Ok. So now in pairs, I would like to make a similar interview, you ask the question and your partner answers. (...) Ok. So, can you start everybody speak to each other, and when you finish you can switch. (...) First, one of you is interviewer, the other one is a member of the band.“

**Příklady
z okruhu
klíčových
kompetencí**

7.5 Souhrnný přehled vrstev a jejich přechodů

V závěrečné části této kapitoly uvádíme souhrnnou tabulku (7.4) kategorií použitých k analýze výuky v našich hospitačních videostudiích. Všechny složky tabulky byly postupně vysvětleny v předcházejícím textu kapitoly.

Tabulka (7.4) vysvětluje obsah a strukturu konceptového diagramu a jeho prostřednictvím i strukturu výkladu v uskutečněných videostudiích. Pokládáme za důležité opět připomenout, že uspořádání tabulky je odvozeno z praktického pohledu učitele na výuku. Přestože je poměrně složité, při hospitačním rozboru se po nezbytném úvodním zácviku zkušenému učiteli jeví jako přirozené, jak ukazují naše zkušenosti z dalších projektů (Jarníková, Slavík, Tupý a kol., 2010), protože odpovídá obvyklým principům učitelovy výstavby výuky.

Rozhodovací otázka	Úroveň v konceptovém diagramu	Charakteristika úrovně	Příklady pojmů používaných v dané úrovni
<i>co</i> (obsah blízký žákovské zkušenosti)	Tematická	Konkrétní (operacionální) pojmy anebo jevy se kterými žák přímo zachází v rámci své činnosti při řešení úloh.	• Plži, mlži, hlavonožci – plž zahrádní... • Blogging: How to create your own blog... • Impresivní malba (impresionismus – konkrétní ukázky).
Abstrakční činnostní úroveň (operační přechod) „Šev“ konceptu (oboru) a prekonceptu (žáka) – v této úrovni se z oborových konceptů utváří učivo prostřednictvím žákovy činnosti. Doména oborově didaktická.			
<i>co</i> (obsah oboru) <i>proč</i> (obsah oboru jako cíl žákovy činnosti a žákovu učení – očekávané výstupy, oborové kompetence)	Konceptová	Třída a struktura konceptů, které v rámci daného oboru – resp. širší vzdělávací oblasti – podmiňují a strukturovají didaktický výběr obsahu a metodické postupy, a tedy i zaměřují činnost žáků do didakticky oprávněných celků	• Taxonomie – ...čeleď, rod, druh... • Gramatika, morfologie. • Stylizace, styl.
Generalizační činnostní úroveň (operační přechod) „Šev“ konceptů (oboru) a klíčových kompetencí (žáka) – v této úrovni se zobecňují oborové činnosti na úroveň obecných lidských principů jednání a myšlení a přenášejí se do různých reálných situací ³⁷ . Doména transdidaktická.			
<i>proč</i> (klíčové kompetence – obecné, společensky oceňované předpoklady k úspěšnému jednání v reálných situacích)	Kompetenční	Třída a struktura obecně pedagogických pojmů, které vypovídají o očekávaných dlouhodobých a společensky vážených předpokladech žáků – klíčových kompetencích.	• Kompetence k učení. • Kompetence k řešení problémů. • Kompetence komunikativní. • Kompetence sociální a personální. • Kompetence občanská. • Kompetence k podnikavosti.

Tab. 7.4: Souhrnný přehled vrstev a jejich přechodů

³⁷ Generalizace může obcházet konceptovou vrstvu a probíhat z tematické vrstvy přímo ke kompetencím.

Tato publikace pojednává o reformě kurikula gymnaziálního vzdělávání takřka-jíc z učitelského pohledu: z hlediska vytváření a strukturování učebního prostředí pro žáky. Tomu odpovídá pojetí a metodika výzkumu, který vychází ze způsobu učitelova praktického profesionálního uvažování a směřuje do oblasti, kde se bezprostředně rozhoduje o úspěšnosti kurikulární reformy – do výuky.

Cílem čtvrté fáze výzkumu *Kvalitní škola*, v jehož rámci tato publikace vznikla, bylo prostřednictvím videostudií analyzovat odraz kurikulárních změn v reálné výuce, a to prostřednictvím příležitostí, které se zde nabízejí pro rozvoj (klíčových nebo oborových) kompetencí. V rovině teoreticko-metodologických východisek výzkum stavěl na konceptových analýzách realizovaného kurikula.

**Videostudie jako
součást
výzkumu
Kvalitní škola**

Jedná se především o to nevyhýbat se analýze obsahu výuky, resp. učiva. Kvalita didaktické práce s učivem ve vzdělávací praxi výrazně podmiňuje kvalitu výuky, ale její analytická interpretace bývá soustředěna pouze do oblasti jednotlivých oborových didaktik. Tím je ztíženo zobecňování, které by zohledňovalo všeobecně vzdělávací rozměr školy, a tedy i nejobecnější úroveň jejích cílů: klíčových kompetencí.

Záměrem výzkumu bylo postihnout kvalitu příležitostí k rozvíjení kompetencí ve výuce a prozkoumat možnosti operacionalizace tohoto konstruktů na úrovni konkrétní výuky ve vybraných oborech gymnaziálního vzdělávání. Cíl byl – vzhledem ke sníženému rozpočtu projektu – splněn na úrovni *pilotní studie*. Pilotní studie připravila a ověřila metodiku a navržené kategorizace, navázala je na poznatky z předcházejících fází výzkumu (Janík a kol., 2010ab; Píšová, Kostková, Janík, 2011) a připravila podmínky pro další pokračování výzkumů zaměřených na proces výuky. Hospitační videostudie byly propracovány jako výzkumný nástroj, který má terminologicky a metodicky podpořit učitele, resp. ředitele škol při interpretaci výuky. Jeho prostřednictvím jsou získávány poznatky bezprostředně využitelné v praxi při hodnocení a zlepšování výuky.

Výzkum naznačil, že projektované kurikulum, tj. vzdělávací program jako textový dokument, sice nemůže přímo měnit způsoby výuky ve školních třídách, může však nastavovat rámec a vymezovat podmínky pro jejich změny prostřednictvím učitelů. Tato problematika spadá do okruhu *realizace kurikula*. Mají-li se myšlenky kurikulární reformy propracovat do školních tříd, je třeba, aby byla propracována nová didaktická koncepce výuky (Spilková, 2005, s. 23). Ta by měla být založena na didaktických analýzách, které by naznačily, jak provázat kompetence s učivem. Tyto a jim podobné nároky směřují k zastřešujícímu reformnímu cíli: prosazovat *novou kulturu vyučování a učení*.

**Nová kultura
vyučování
a učení**

Nová kultura vyučování a učení je v mysli učitelů spojována s ideou *klíčových kompetencí*, jak prokazovaly předcházející etapy výzkumu. Jak jsme uváděli na jiném místě (Janík a kol. 2010a, s. 132), „klíčové kompetence v rozhovorech vystupují jako význačný podnět kurikulární reformy ke změnám v profesionál-

ním myšlení a jednání učitelů. Kompetence byly v rozhovorech zmiňovány jako výzva k reflexi a posuzování procesů výuky (ve smyslu reflektivní praxe)“.

Právě v souvislosti s klíčovými kompetencemi se objevuje mnoho nevyřešených otázek. Ty přímo či zprostředkovaně souvisejí s novou kulturou vyučování a učení. Mají tedy zásadní význam nejenom pro kurikulární reformu, ale také pro jakékoliv úvahy o kvalitě a úspěšnosti výuky. Proto jsme právě klíčové kompetence a jejich vztah k učivu zvolili jako východisko, kolem kterého organizujeme výzkumný náhled na *vytváření a strukturaci učebního prostředí ve výuce*.

Vyšli jsme z předpokladu, že problematika klíčových kompetencí ve vztahu k učivu spadá do širšího okruhu otázek spjatých se *vztahem mezi obsahem a cíli výuky* (srov. Harbo, 1991). Z toho důvodu lze jejím prostřednictvím nahlížet výsledky současné kurikulární reformy nikoliv jen zevnitř jí samé, ale také v jistém nadhledu, s ohledem na širší souvislosti. To je povinností teorie a výzkumu a současně i nezbytným předpokladem pro případné revize kurikulárních dokumentů, které nemohou zůstat uzavřeny v jediném, historicky dočasném pojetí, ale mají zohledňovat dlouhodobou perspektivu vývoje vzdělávacího systému.

Nepoměr mezi tvorbou a interpretací výuky Není pochyb o tom, že úspěšnost kurikulárního programu i reforem stojí a padá s prací učitelů. Proto je podstatné, aby všechny koncepční zásahy nebo programy vycházely z reality učitelovy práce v praxi. Učitel ve výuce je především tvůrcem jejího obsahu, protože bez obsahu by výuka nemohla proběhnout. Z toho důvodu je *tvorba a strukturování obsahu* výuky v centru uvědomělé pozornosti učitele. Oproti tomu *interpretování* výuky zpravidla probíhá přímo v akci a je převážně záležitostí učitelské intuice (kap. 2.3).

Tento *nepoměr mezi tvorbou a interpretací výuky* vede k tomu, že mnozí učitelé sice prokazují výtečnou didaktickou citlivost pro výstavbu výuky a tvořivé řešení jejich problémů, nemají však znalosti, resp. pojmy pro to, aby těmto problémům porozuměli v obecnějších souvislostech. V praxi se to projevuje potížemi učitelů při snaze o *zdůvodňování* jejich vlastních rozhodnutí a postupů ve výuce. Důsledkem toho je *oslabení informativní zpětné vazby* – jestliže učitel výuku neinterpretuje a dost dobře nezdůvodňuje přijatá rozhodnutí, omezuje si předpoklady pro zjištění problematických momentů, pro jejich nápravu, a tedy i pro zlepšování výuky.

Oslabená profesionální komunikace Méně bezprostředním, avšak systémově tíživějším důsledkem nepoměru mezi tvorbou a interpretací výuky je střídma profesionální komunikace o problémech spjatých s výukou (kupř. ve srovnání s lékaři, kteří ve své praxi systematicky využívají propracovaný pojmový aparát léčebných postupů a řešení vzniklých potíží). Oslabená profesionální komunikace ve vztahu k praxi výuky podvazuje šance ke kumulaci poznání uvnitř profese, protože nedovoluje zaznamenávat a zprostředkovat empirické poznatky z výuky, nedovoluje dostatečně široce využívat tzv. *moudrost praxe*. Proto má negativní důsledky pro přípravné i další vzdělávání učitelů.

Vzniká začarovaný kruh: učitelé v praxi nevnímají přínosnost interpretování výuky, a proto nevěnují pozornost zdůvodňování svých profesních rozhodnutí. A chybí-li potřeba zdůvodňovat jednání ve výuce, nevytváří se ani poptávka po interpretaci. To zdánlivě nemusí vadit, pokud je prostředí výuky neměnné a převládá v něm navyklá učitelská rutina. Učitel sám si není vědom žádných potíží, žáci se s jeho stylem výuky tak či onak vyrovnají, a pokud negativní zpětná vazba nepříjde z vnějšku, zdá se být vše v pořádku. Problém však nastává v situaci, dojde-li k tlaku na změny. Tehdy je totiž zapotřebí vykročit z navyklé rutiny, posuzovat hodnotu tohoto vykročení, korigovat vznikající problémy a poučit se z chyb. K tomu je ovšem nutná interpretace spojená s analýzou výuky a hodnocením její kvality.

**Problém
nedostatečné
interpretace**

Problém nedostatečné interpretace se vynořuje v souvislosti se školskými reformami, které z principu mají být zdrojem změn v pojetí výuky. Mají totiž zavádět onu výše vzpomínanou novou kulturu vyučování a učení. Proto je důležité zejména v situaci reforem využívat takové nástroje informativní zpětné vazby, které dovolí

- zvýšit podíl interpretace a její zpětnovazební využití v profesionální činnosti učitelů,
- zabezpečit porozumění procesu výuky tak, aby bylo možné zdůvodňovat hodnocení výuky a zároveň objasňovat a zdůvodňovat návrhy na její zlepšování,
- zabezpečit zvýšenou kvalitu komunikace mezi řídicími a výkonnými složkami vzdělávacího systému s oporou ve vzdělávacím programu (kurikulárním dokumentu).

Z hlediska funkčnosti systému je důležité, aby nástroje informativní zpětné vazby co nejužší souvisely přímo s realizací kurikula ve výuce, tzn., aby bezprostředně ovlivňovaly profesionální činnost učitele a podporovaly jeho náhled na kvalitu výuky a možnosti jejího zlepšení. Nejúčinnějším a ve školní praxi dokonale vžitým zpětnovazebním nástrojem, který splňuje uvedené podmínky, je *pedagogická hospitace*.

**Hospitace
– nástroj zpětné
vazby**

V této publikaci (kap. 1–5) jsme vyložili povahu a funkci pedagogické hospitace jako nástroje zpětné vazby ve vzdělávacím systému. Opírali jsme se přitom o analogie hospitace s koncepcí reflektivní praxe (kap. 2) a s modelem *akčního výzkumu* (kap. 3). Tento přístup směřuje k propojování a vzájemnému obohacování empiricko-výzkumného uchopení vzdělávací reality výuky s praktickým didaktickým uvažováním učitele. Kromě Schönovy a Korthagenovy koncepce reflektivní praxe se opírá o teoretický model tzv. *didaktické rekonstrukce* nebo *transformace obsahu*. Jeho prostřednictvím pohlížíme na výuku z hlediska souvztáhnosti mezi jejím obsahem a jejími cíli, tedy též klíčovými kompetencemi jako cíli s nejvyšší úrovní obecnosti.

Uvedený přístup je využitelný v běžné hospitační praxi nejen pro podporu učitelů při zvyšování kvality výuky, ale také jako součást profesního rozvoje učitelů. Proto je takto pojatá hospitace nazvána *rozvýjejíci hospitací* (kap. 1.1.2, kap. 3).

Klíčové kompetence – cíle nejvyšší úrovně zobecnění Klíčové kompetence byly charakterizovány jako *cíle nejvyšší úrovně zobecnění* ve vzdělávacím programu (kap. 1.2, 5.2). Učební úlohy, které by zohledňovaly klíčové kompetence, mají přesahovat nad úroveň pamětního osvojení učiva směrem k jeho *zobecnování (dekontextualizaci) a aplikaci v různých kontextech* (kap. 1.2.3, 1.3.1). Kvalita situací výuky pak závisí na tom, do jaké úrovně cílové hierarchie spadají s ní spojené učební úlohy a jak dobře se ve výuce podařilo úlohy využít k rozvíjení klíčových kompetencí. Odtud jsou odvozovány návrhy na zlepšující změny – alterace.

Vyšší kvalita výuky – více cílových kategorií Na uvedeném podkladě byl vypracován analytický model pro posuzování kvality výukových situací s ohledem na spojení učiva s klíčovými kompetencemi. Model obsahuje *tři cílové kategorie* uspořádané podle míry rozvoje klíčových kompetencí a *čtyři úrovně kvality* charakterizované odpovídajícími indikátory kvality (kap. 5.6). V principu platí, že čím vyšší je úroveň kvality, tím více obsáhne cílových kategorií (tab. 8.1). Tato podmínka zabezpečuje, aby rozvíjení klíčových kompetencí nesnižovalo kvalitu zvládnutí učiva.

Úroveň kvality situace / Cílové kategorie	selhávající	nerozvinutá	podnětná	rozvíjející
cíl není dosažen	Minimální poznávací přínos. Motivovanost je možná, ale bez důsledku pro spojení učivo – kompetence. Naléhavost alterací je velmi vysoká.			
základní pojmy nebo dovednosti		Příležitost k osvojování základních poznatků. Prokazování znalostí v úkolových (testových) situacích. Motivovanost je možná, důsledek pro spojení učivo – kompetence je slabý. Naléhavost alterací je vysoká.		
analýza a porozumění obsahu		Příležitost k osvojování základních poznatků. Prokazování znalostí v úkolových (testových) situacích.		

zobecňování, aplikace, metakognice		Příležitost k osvojování základních poznatků. Prokazování znalostí v úkolových (testových) situacích	Příležitost k rozebírání předložených témat, ke třídění, k hodnocení a k poučení se z chyb. Příležitost k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o poznatky. Poznávací předpoklady žáci mohou prokázat v úkolových situacích tak, že si je aktivně vybavují a s porozuměním je užívají v činnosti.	Příležitost k zobecňování osvojených poznatků s patřičným porozuměním. Příležitost k aplikaci na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jí blízké. Příležitost k náhledu na vlastní činnost a k porozumění vztahům mezi sebou samým a svým sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Motivovanost výrazně přispívá ke spojení učivo – kompetence. Alterace nejsou nutné anebo jsou jen ojedinělé a málo naléhavé.
------------------------------------	--	--	--	---

Tab. 8.1: Analytický model pro posuzování kvality výukových situací s ohledem na spojení mezi rozvíjením klíčových kompetencí a osvojováním učiva

Při analýzách výukových situací v hospitačních videostudiích (kap. 6) se potvrdil předpoklad (kap. 1.2), že nezbytným východiskem pro posuzování kvality těchto situací z hlediska dosahovaných cílů je *analýza jejich obsahu*. Bylo zdůvodněno (kap. 7.4), že rozvíjení klíčových kompetencí je vázáno na didakticky kvalitní propojení klíčových obsahů výuky (tzv. obsahových jader) s odpovídající činností žáka ve výuce (tzv. jádrová činnost).

**Hlubková
struktura výuky**

Spojení obsahů a činností s cíli (kompetencemi) je podmíněno strukturou vztahů různých složek výuky. Označujeme ji jako *hlubková struktura výuky*. Pro její interpretaci byl vypracován trojrozměrný konceptový diagram.

„Hlubka“ konceptového diagramu je rozvržena do pěti úrovní: tři vrstev (*tematické, konceptové, kompetenční*) a dvou operačních přechodů (*abstrakce,*

generalizace). Takto vytvořený model dovoluje při analýze výuky rozebrat vazbu mezi reálnou činností žáka, oborovými koncepty a klíčovými kompetencemi na základě rekonstrukce utváření významu při zobecňování – dekontextualizaci – zkušeností žáků.

Se zvyšující se hloubkou přibývá nároků na zobecňování (abstrakce, generalizace) a cesta k cíli proto vyžaduje více času ve výuce. Jednoduše proto, že žáci potřebují do větší hloubky propracovat poznatky a systematicky obohacovat svou zkušenost. Tím lze vysvětlit, proč „vytvoření učební situace s potenciálem pro rozvoj klíčových kompetencí vyžaduje, aby učitelé přehodnotili způsoby struktury výukového času“ (Knecht a kol., 2010, s. 56).

Shoda struktury výuky napříč obory Konceptové diagramy výukových situací všech tří zkoumaných oborů (biologie, anglický jazyk, výtvarná výchova) vypovídají o shodné hloubkové struktuře výuky napříč obory. Potvrzují tedy funkčnost zobecňování na úrovni klíčových kompetencí, ve které se mohou setkávat různé obory. Tím je podpořeno zjištění z první fáze výzkumu Kvalitní škola, v němž koordinátoři pilotních a partnerských škol pohlíželi na klíčové kompetence jako na podnět k mezioborové součinnosti, jak napovídá tento citát (Janík a kol. 2010a, s. 125): *„Nejvíce a nejlíp se kantorům pracovalo na mezipředmětových vztazích ... jako když mávnutím čarovným proutkem to najednou začalo fungovat ... A tam se opravdu tvořily ty kompetence a myslím si, že ti kantoři pochopili, že je potřeba mezi sebou se bavit. Byly tam vytvořené různé pracovní skupiny napříč školou. Úplně nezávisle na předmětech.“*

Dvojitá terminologie i dvojitý kontext – tematická a konceptová vrstva Bylo potvrzeno (kap. 6, kap. 7), že výuka pracuje s *dvojitou terminologií a pohybuje se mezi kontextem přirozené zkušenosti žáka a kontextem oboru experta*. Tento pohyb probíhá mezi odbornými oborovými pojmy konceptové vrstvy, které do výuky přináší kurikulum, a pojmy tematické vrstvy, blízkými každodenní zkušenosti žáků.

Sbližování a prolínání těchto dvou kontextových oblastí nastává při řešení učebních úloh. Jak ukázaly analýzy v kap. 6, sbližování tematické a konceptové vrstvy se liší v detailech předmět od předmětu, ale didaktický princip významové rekonstrukce obsahu je ve všech oborech shodný (srov. Kattmann, 2009; Jelemeniská, 2009; Janík, Slavík, 2009).

Fakta – abstrakce – generalizace Pozice klíčových kompetencí v hloubkové struktuře výuky je při analýze výuky vyjádřena jejich umístěním v základně konceptového diagramu. Z toho vyplývá, že žáci rozvíjejí klíčové kompetence na základě dvou operačních přechodů – abstrakčního a generalizačního. Rozdíl mezi těmito operačními přechody je dán rozsahem kontextu pro zobecňování. Tím jsou odlišeny tři cílové kategorie analytického modelu posuzování výuky a zároveň tři vrstvy konceptového diagramu (obr. 8.1).

Cílová kategorie		Vrstva konceptového diagramu
FAKTA	operacionalizace	tematická vrstva
ABSTRAKCE		konceptová vrstva
GENERALIZACE		kompetenční vrstva

Obr. 8.1: Porovnání vztahů mezi cílovými kategoriemi posuzování výuky a vrstvami konceptového diagramu³⁸

Přechody mezi abstrakcemi a generalizacemi jsou v praxi neostré, ale je nezbytné je sledovat a didakticky s nimi zacházet. Úroveň abstrakcí je příznačná pro oborově zakotvené pojmy, kterým má žák do potřebné hloubky porozumět. Pro úroveň generalizací je typické, že se žák učí obecné, mnohostranně použitelné *lidské principy jednání a myšlení procházející napříč obory* a přenáší je do různých situací.

Videostudie (kap. 6.2–6.5) ukázaly, že každý ze sledovaných oborů pracuje se všemi třemi vrstvami, ale způsoby jejich spojování prostřednictvím operačních přechodů i charakteristiky utváření vzájemných vztahů mezi vrstvami jsou v různých oborech odlišné. Dá se očekávat, že se budou lišit i uvnitř oborů v závislosti na aktuálním pojetí dané výuky. Podstatným požadavkem nové kultury učení přitom je, aby si žák aktivně utvářel svou vlastní představu o pojmech a metodách prostřednictvím jádrové činnosti a komunikace, která ji doprovází.

**Shody
i rozdíly
mezi obory**

Ve videostudiích (kap. 6.2–6.5) vesměs vynikala zakotvenost v oborovém rámci příslušného předmětu. Všechny analyzované situace byly příznačné soustředěním vyučujících na porozumění pojmům.

Vzhledem k oborovému rámci bylo možné formulovat poměrně přesné soudy a úsudky o odborné kvalitě výuky, a to u všech analyzovaných situací. Posuzování kvality situací s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí bylo však méně ostré – naráželo na problém nezakotveného výkladového rámce, resp. oboru, pro klíčové kompetence. Zde by se mohl skrývat zdroj *didaktického formalismu* při zvládání rozvoje klíčových kompetencí ve výuce (kap. 1.6).

Identifikovat a hodnotit ve výuce rozvoj klíčových kompetencí totiž předpokládá mít pro ně pojmy. V takovém případě klíčové kompetence mohou být současně cílem i obsahem, a tedy též učivem. A to proto, že nová kultura vyučování a učení klade důraz na „konstruující se subjektivitu žáka“, na myšlení vyššího řádu a metakognici (srov. Weinert, 1997). Proto by si žák sám měl uvědomovat rozvoj svých klíčových kompetencí a být aktivním účastníkem na něm – cíl by se měl stát obsahem jeho uvažování, být tedy učivem. Pak ovšem vzniká otázka, do jakého oborového kontextu takové učivo zařadit. V případě klíčových kompetencí se zjevně musí jednat o obory s vysokou mírou generalizace (filozofie poznání, psychologie a pedagogika, teorie vědy, kognitivní věda apod.).

**Kompetence
jako učivo?**

³⁸ Ve směru od faktů (tematické vrstvy) ke generalizacím (kompetenční vrstvě) probíhá dekontextualizace. Operacionalizace je nutnou součástí zobecnování – žák se od zobecněného poznatku opět vrací k jeho konkretizacím.

V tom případě se z nového hlediska ožívuje tradiční problém konkurence a *spolupráce mezi obory* diskutovaný v předcházejících fázích výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol. 2010a, s. 120 n.). V tomto směru úvah je možné zformulovat závěr opřený o zjištění z analyzovaných hodin: idea klíčových kompetencí svým tlakem na vyšší úroveň zobecnění podporuje buď užší spolupráci mezi vzdělávacími obory, nebo nepřímo podporuje obory či teoretické a filozofické přístupy s obecnějším antropologickým záběrem.

Tomu by měla odpovídat i nově koncipovaná spolupráce mezi oborovými didaktikami. Nová kultura učení vyzývá k jejich mnohostrannější součinnosti při vytváření interpretačních rámců pro reflexi, analýzu a hodnocení kvality výuky ve vzdělávací praxi i v přípravě učitelů. Pojmový aparát v kompetenční úrovni, tj. v měřítku školy jako celku, má transdidaktickou povahu a jeho rozpracování vyžaduje vytvářet předpoklady k součinnosti didaktik napříč obory jak při vzdělávání učitelů, tak při rozhodování o koncepcích v rámci vzdělávacího systému.

Vyslovená moudrost praxe Tím se vracíme k myšlence o rozhodující roli učitele při realizaci jakékoliv koncepce kurikula anebo snahy je měnit. Pilotní sondy do reálné výuky přinesly důležité poučení o tom, jak složitě strukturovaná a pro interpretování náročná je reálná praxe výuky, věnujeme-li pozornost jejímu obsahu.

V analýzách se ukazovala oprávněnost termínu *moudrost praxe*. Stávalo se zřejmým, jak složité a náročné je reálné učitelské myšlení, které se musí, a zpravidla také dokáže, vyrovnávat s komplexními a dynamicky proměnlivými situacemi výuky. Tato složitost a náročnost je však mlčenlivá – odehrává se v akci mezi žáky a zpravidla neprotrpí za zdi školní učebny. Prostřednictvím konceptových analýz při hospitačních videostudiích je možné přivést ji k řeči, dát jí možnost vyslovení. Lze tematizovat moudrost praxe, vybavit ji vhodnými pojmy a poskytnout tak příležitost k jejímu rozvíjení a dalšímu využívání. To je podstata spojování teorie s praxí a současně i princip rozvíjejícího pojetí hospitací a s nimi spjatého výzkumu.

Didakticko-metodická reforma? Co říci na samý závěr? Čtenář, který se při studiu této publikace propracoval do závěrečných pasáží, si jistě povšimnul toho, že výklad zde spočívá zejména v *didaktické analýze* vztahů mezi klíčovými kompetencemi a učivem. V terminologii kurikulárních studií je tato problematika zastřešována pojmem *realizace kurikula*. V souvislosti s tím se otevírá otázka vztahu didaktiky a kurikula. Předběžně lze říci asi toto: Mají-li se *klíčové kompetence* – jako vůdčí idea kurikulární reformy – propracovat do praxe, je třeba kurikulární reformu v její realizační fázi pojímat jako reformu didakticko-metodickou. Co to přesně znamená, budiž předmětem úvah všech, jimž není kvalita vzdělávání v našich školách lhostejná. Je dost dobře možné, že se ukáže, že ve svém důsledku nejde o nic méně podstatného a náročného než o propracování a etablování nové kultury vyučování a učení.

- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Argyris, Ch., & Schön, D. (1992). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha: Malvern.
- Beaney, M. (2009). Analysis. In E. N. Zalta, (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2009 Edition). Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/analysis/>>.
- Beneš, Z. (2005). Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (1992). On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates, and Novices. *Cognitive Science*, (16)2, 153–184.
- Bromme, R. (2008). Pedagogical content knowledge jako konceptuální východisko pro výzkum moudrosti praktiků. In T. Janík et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (pp. 9–16). Brno: Paido.
- Brückmannová, M., & Janík, T. (2008). Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In T. Janík (Ed.), *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (pp. 89–101). Brno: Paido.
- Bryman, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Routledge.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika* 54(3), 227–242.
- Čabradová a kol. (2005). *Přírodopis. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fraus.
- Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijk, E. M., & Kattman, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 885–897.
- Dobroruková, J. Virtuální hospitace – Biologie: Měkkýši. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2010, [cit. 2011-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/7337/VIRTUALNI-HOSPITACE-%C3%82%E2%82%AC%E2%80%9C-BIOLOGIE-MEKKYSI.html/>>.
- Dorotíková, S. (1998). *Filosofie hodnot*. Praha: Univerzita Karlova.

- Doulík, P., & Škoda, J. (2008). Výzkum úrovně vybraných očekávaných výstupů žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím sebehodnocení. *Pedagogická orientace*, 18(2), 95–110.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486–516). New York: Macmillan.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 136–152.
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for Self-evaluation in Schools. TIQL-Working Paper No. 1*. Cambridge: Institute of Education.
- Fischbein, E. (1985). Intuition and Intellectual Education. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and studies*. Vol. 5, I - L (pp. 2379–3156). Oxford: Pergamon Press.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*, 53(3), 529–545.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.
- Goodman, N., & Elgin, C. Z. (1988). *Reconception in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Graham, G. (2000). *Filosofie umění*. Brno: Barrister et Principal.
- Gray, E. M., & Tall, D. (1994). Duality, ambiguity, and flexibility: a proceptual view on simple arithmetic. *Journal of Research on Mathematic Education*, (25)2, 116–141.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), 247–255.
- Hejný, M. (2003). Diagnostika aritmetické struktury. In V. Burian, M. Hejný, & Š. Jány *Zborník príspevkov z letnej školy z teórie vyučovania matematiky PYTHAGORAS 2003* (pp. 22–43). Bratislava: Exam.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hrdlička, M. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. In Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (webový portál), 2005. Dostupné na: <<http://www.auccj.cz/?p=kotazcekomunikace>> 9. 8. 2010.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.

- Janík, T., & Janíková, M. (2009). Akční výzkum: výzkum prováděný učitelem. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (pp. 255–265). Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Minaříková, E. a kol. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Pišová, J. (2007). Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In J. Maňák, & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (pp 82–97). Brno: Paido.
- Jarníková, J., & Tupý, J. (2010). Monitorování realizace kurikulární reformy – dotazníkové šetření. In V. Najvarová, P. Knecht (Eds.), *Bulletin IVŠV 2010* (pp. 58–68). Brno: Masarykova univerzita.
- Jarníková, J., Slavík, J., & Tupý J. a kol. (2010). *Monitorování realizace kurikulární reformy – kvalitativní výzkum v základních školách s využitím hospitací. Předkládací zpráva. S1-04_14022011*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Jelemenská, P. (2009). Prepojenost výberu učebných obsahov, zisťovania výkonnov žiakov a predstáv učiteľov. Význam empirických výsledkov výskumu didaktiky biológie na príklade vyučovania evolúcie. *Pedagogika*, 59(2), 164–182.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kattmann, U. (2009). Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík a kol. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu* (17–31). Brno: Paido.
- Khol, J. (1989). *Interpretace*. Praha: Academia.
- Kitzbergerová, L. Virtuální hospice – Výtvarný obor: Expresivita a racionalita v malířství postimpresionismu. *Metodický portál: Články* [online]. 01. 02. 2010, [cit. 2011-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/7529/VIRTUALNI-HOSPITACE---VYTVARNY-OBOR-EXPRESIVITA-A-RACIONALITA-V-MALIRSTVI-POSTIMPRESIONISMU.html>>.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- Klíčové kompetence na gymnáziu* (2008). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Klíma, B. a kol. (2001). *MLádež a dějiny*. Brno: CERM.
- Knecht, P. (2009). Co je obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19(2), 120–127.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Korcová, K. (2007). Učí učitelé konstruktivisticky? In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* (pp. 112–126). České Budějovice, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kulka, T. (1989). Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 29(3), 122–148.
- Kulka, T. (2000). *Umění a klíč*. Praha: Torst.
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia.
- Kuřina, F. a kol. (2009). *Matematika a porozumění světu. Setkání s matematikou po základní škole*. Praha: Academia.
- Langefors, B. (1985). *Teoretická analýza informačních systémů*. Bratislava: Archa.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: from Design to Implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Littlewood, W. (1991). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- MacDonald, J. B. (1964–1965). Myths about Instruction. *Educational Leadership*, 22(4), 613–614.
- MacDonald, J. B. (1965). Myths about instruction. *Educational Leadership*, 22(4), 571–576, 609–617.
- Mareš, J. (1976). Využití televizní techniky při přípravě učitelů. *Pedagogika*, 26(4), 443–453.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264–283.
- Millar, R. (2005). Evaluating educational programme: Issues and perspectives. In J. Bennett, J. Holman, R. Millar, & D. Waddington (Eds.), *Evaluation as a tool for improving science education* (pp. 15–32). Münster, New York, Berlin: Waxmann.
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mukařovský, J. (1966). Záměrnost a nezáměrnost v umění. In J. Mukařovský *Studie z estetiky* (pp. 80–108). Praha: Odeon.

- Najvar, P. a kol. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. (2001). Praha: MŠMT.
- Neumann, K., Kauertz, A., Lau, A., Notarp, H., & Fischer, H. E. (2007). Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 101–121.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (pp. 1031–1065). Washington: AERA.
- Pasch, M. (Ed.). (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- Picková, K. Virtuální hospitace – Anglický jazyk: Blogging. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2010, [cit. 2011-07-19]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/7335/VIRTUALNI-HOSPITACE-%C2%80%EF%BF%BD-ANGLICKY-JAZYK-BLOGGING.html/>>.
- Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T. a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Pol, M., & Erčuli, J. (2010). Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. *Orbis Scholae*, 4(1), 7–27.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého zkoumání*. Praha: OIKOYMENH.
- Pražská skupina školní etnografie (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: PedF UK.
- Příklady dobré praxe pro gymnázia*. (2008). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Pupala, B., & Mašková, M. (1997). Slovensko na mapách dětí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, 47(4), 317–328.
- Radtke, F. O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Sowi On-line Journal*, 1–8. Dostupné z <http://www.jsse.org/2000/2000-0/radtke.htm/#Anmerkung1>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2005). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rendl, M. (1995). Na cestě k číslicím. *Pedagogika*, 45(4), 373–385.
- Robinson a kol. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London.

- Rochex, J. Y. (1994). Institucionální změny a logika profesionalizace učitelů – francouzský příklad. *Pedagogika*, 44(4), 333–341.
- Roth, K. J., Druker, S. L., Garnier, H., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., Rasmussen, D., Trubacova, S., Warvi, D., Okamoto, Y., Gonzales, P., Stigler, J., & Gallimore, R. (2006). *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ruyer, R. (1994). *Paradoxy vědomí, expresivita*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. A (2003). Holistic model of competence. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik, (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society* (pp. 41–62). Göttingen: Hogrefe.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society* (pp. 63–107). Göttingen: Hogrefe.
- Rys, S. (1979). *Příprava učitele na vyučování*. Praha: SPN.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Schwan, S. (2000). Video in Multimedia-Anwendungen. Gestaltungsanforderungen aus kognitions-psychologischer Sicht. In Krampem, G., & Zayer, H. (Eds.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien und Psychologiedidaktik in der Haupt- und Nebenfachausbildung* (pp. 150–152). Bonn: Deutscher Psychologenverlag.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2(1), 7–20.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2003). Několik poznámek k úvodníku J. Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*, 53(2), 202–205.
- Slavík, J., & Pekárková, Š. (2004). Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In J. Kobler, & O. Schulz, (Eds.), *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik* (pp. 111–120). Berlin: Universität der Künste Berlin.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.

- Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2010). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogické orientace*, 20(4), 69–91.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 63–81). Brno: Paido.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113–141.
- Straková, J. (2010). Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika*, 60(3/4), 276–291.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, San Francisco: Cambridge University Press.
- Svatoš, T. (1997). Od mikrovyučování k mikrovýstupové praxi. *Pedagogická orientace*, 7(4), 24–28.
- Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2006). Výzkum dětských pojetí vybraných přírodovědných fenoménů z učiva fyziky a chemie na základní škole. *Pedagogika*, 56(3), 231–243.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 40(4), 310–320.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Štech, S. (2003). Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (pp. 66–85). Praha: JUKO – Open Society Fund.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), s. 105–115.
- Švec, V. (1997). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 7(3), 2–13.
- Valenta, J. (2003). Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika*, 53(2), 202–205.
- Valenta, J. (2010). Volba konkrétní metody (techniky, hry, aktivity) pro osobnostní, sociální, morální rozvoj v rámci OSV. Dostupné z WWW <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3216/volba-konkretni-metody-techniky-hry-aktivity-pro-osobnostni-socialni-moralni-rozvoj-v-ramci-osv.html/>.

- Van Patten, J., Chao, Ch. I., & Reigeluth, Ch. M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437–471.
- Viktorová, I. (2004). Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*, 54(4), 389–405.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zutavern, (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (pp. 11–29). St. Gallen: UVK.
- Wubbels, Th., & Korthagen, F. A. J. (1990). The Effects of a Pre service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29–43.
- Žák, V. (2008). Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*, 58(1), 61–72.

This publication deals with the current curricular reform of upper-secondary comprehensive education. The focus lies on the implementation of the curricular reform into the practice of schools. What constitutes the core of the implementation of the current curricular reform is the transition of two-level system of curricular documents in which the state level and the school level are distinguished. While the state level curriculum is comprised in the Framework Educational Programmes (FEPs), the school level curriculum is formulated in the School Educational Programmes (SEPs). The principle is that schools develop their own school educational programmes while respecting the frameworks defined in the framework education programmes under the supervision of the so-called coordinators of the SEP development (selected teachers at the particular schools). In this way, the idea of decentralisation of curriculum development is realised and new space for school autonomy is introduced.

The Research Institute of Education in Prague in cooperation with the Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University realise a research programme Quality School (Kvalitní škola), the aim of which is to evaluate the effectiveness of the current reform of upper-secondary curriculum through intensive empirical research. Specifically, the project aims to describe, explain and evaluate the processes of implementation of FEP and the development and realisation of SEPs. Factors are also to be identified that influence these processes. The project comprised of four modules: Interviews with teachers, Questionnaire survey, Case studies and Video studies. This book presents the methodology and examples of findings of the fourth phase, a set of video analyses of lessons carried out in various school subject in upper secondary comprehensive schools in the Czech Republic; *hospitation video study*.

Hospitation video studies build on the methodology of research-oriented video studies. However their aims and didactic principles are in line with those of hospitations in educational practice. In this book, the term *Hospitation* refers to a visit in a lesson by a head teacher or a fellow teacher with the aim of observing teaching and providing constructive feedback to the teacher. Hospitation video study is a research tool that enriches the practical didactics of the so-called *virtual hospitations* (these are video recordings of lessons complemented with commentaries in an ICT environment).

The view on hospitation video studies represented in this book builds on D. Schön's concept of reflective practice and on F. A. J. Korthagen's ideas on linking practice and theory in "realistic" teacher education. Hospitation video studies strive to support the development of teachers as professionals, to enrich the techniques of hospitation in school practice and thus to contribute to the improvement of teaching and instruction.

In this book, hospitation video studies are focused on the quality of instruction with an emphasis on opportunities for the developing of students' key compe-

tences in respect to working with the subject matter. Therefore the research aim of hospitation video studies is to assess the characteristics of teaching situations with respect to their quality and to explain their potential for the development of students' competences.

This book describes and theoretically explains the methodology and system of categories used for the concept analysis of lesson situations in hospitation video studies. We present a general model of concept analysis of lessons that aims to capture the structure of lesson situations including important transitions between different levels of didactic transformation of content (subject matter) in teaching. The model and its methodology make it possible to assess the quality of lesson situations and suggest and justify "improving alterations".

- Obr. 2.1: Schéma modelu ALACT – proces využití reflexe k profesionálnímu učení
- Obr. 3.1: Fáze akčního výzkumu
- Obr. 3.2: Hospitace jako informační uzel a komunikační východisko profesního společenství
- Obr. 3.3: ALACT model s uvedením fází hospitace
- Obr. 4.1: Informace pro pořízení videozáznamu
- Obr. 4.2: Plánek třídy jako podklad pro kameramana
- Obr. 4.3: Podkladová tabulka pro editační prostředí modulu Články na Metodickém portálu
www.rvp.cz
- Obr. 4.4: Ukázka úvodní části článku na Metodickém portálu www.rvp.cz
- Obr. 4.5: Časový plán
- Obr. 4.6: Příprava kamer v učebně
- Obr. 4.7: Kamera v učebně
- Obr. 4.8: Natáčení úvodního slova v učebně
- Obr. 4.9: Natáčení hodiny
- Obr. 4.10: Reflexe hodiny
- Obr. 4.11: Ukázka z autoevaluace
- Obr. 4.12: Ukázka z autoevaluace
- Obr. 4.13: Ukázka odborné analýzy hodiny
- Obr. 4.14: Ukázka odborné analýzy hodiny
- Obr. 4.15: Ukázka článku s videozáznamem hodiny
- Obr. 4.16: Ukázka z digitálního portfolia hodiny
- Obr. 4.17: Diskusní prostředí na Metodickém portálu www.rvp.cz
- Obr. 4.18: Ukázka online diskuze v prostředí DIMDIM
- Obr. 4.19: Ukázka diskusního prostředí na Metodickém portálu
- Obr. 5.1: Trojrozměrný model kompetence
- Obr. 5.2: Výřez z dvojrozměrného konceptového diagramu výuky biologie na gymnáziu
- Obr. 5.3: Dvojrozměrný konceptový diagram z výuky biologie na gymnáziu
- Obr. 5.4: Příklad trojrozměrného konceptového diagramu s pěti úrovněmi
- Obr. 6.1: Konceptový diagram práce s učivem
- Obr. 6.2: Konceptový diagram výukové situace – Biologie
- Obr. 6.3: Konceptový diagram výukové situace – Anglický jazyk
- Obr. 6.4: Konceptový diagram výukové situace – Výtvarná výchova
- Obr. 7.1: Schéma „významového kanálu“ mezi žákovskou a expertní zkušeností
- Obr. 7.2: Propojení oborových konceptů s rozvíjením žákovských klíčových kompetencí prostřednictvím součinnosti žáků a učitele ve výuce
- Obr. 8.1: Porovnání vztahů mezi cílovými kategoriemi posuzování výuky a vrstvami konceptového diagramu
- Tab. 5.1: Typy videostudií a jejich charakteristika
- Tab. 5.2: Schéma operacionalizovaných kategorií pro posuzování kvality situací výuky z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva
- Tab. 7.1: Údaje o tematické vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu
- Tab. 7.2: Údaje o konceptové vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu
- Tab. 7.3: Údaje o kompetenční vrstvě výuky, resp. jejího konceptového diagramu
- Tab. 7.4: Souhrnný přehled vrstev a jejich přechodů

Tab. 8: Analytický model pro posuzování kvality výukových situací s ohledem na spojení mezi rozvíjením klíčových kompetencí a osvojováním učiva

Pohled do výuky 1.1: Dekontextualizace ve výuce na prvním stupni ZŠ
Pohled do výuky 1.2: Dekontextualizace ve výuce angličtiny na gymnáziu
Pohled do výuky 3.1: Úryvek z hospitačního záznamu s návrhem alterací
Pohled do výuky 5.1: Příklady jádrové činnosti
Pohled do výuky 6.1: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Biologie
Pohled do výuky 6.2: Výňatek z transkriptu výukové situace 2 – Biologie
Pohled do výuky 6.3: Výňatek z transkriptu výukové situace 3 – Biologie
Pohled do výuky 6.4: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Anglický jazyk
Pohled do výuky 6.5: Výňatek z transkriptu výukové situace 2 – Anglický jazyk
Pohled do výuky 6.6: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 – Výtvarná výchova

Výzkum *Kvalitní škola*, o jehož čtvrté etapě pojednává tato publikace, je realizován ve spolupráci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* (<http://www.vuppraha.cz>) a *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>).

Na vzniku této publikace se autorsky podíleli: Tomáš Janík (vedoucí výzkumného týmu, editor), Jan Slavík (vedoucí autorského kolektivu, editor), Petr Najvar (editor), Lucie Hajdušková, Alena Hesová, Jindřich Lukavský, Eva Minaříková, Michaela Pišová, Zdeňka Švecová

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. Od roku 2009 souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Vystudoval učitelství ruského jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Habilitoval se v oboru pedagogika na PedF UK v Praze. Vyučuje na katedře výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni a na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Specializuje se na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání a na arteterapii.

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Vystudoval obory učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk, učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro střední školy na Pedagogické fakultě MU v Brně. Je absolventem doktorského studijního programu pedagogika na téže fakultě. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Odborně se zaměřuje na problematiku rané výuky cizích jazyků a na problematiku výzkumu realizovaného kurikula (výuky). Spolupracuje s katedrou anglického jazyka a literatury PdF MU, kde vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost.

Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Absolventka oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze a doktorského studia specializace v pedagogice – výtvarná výchova na téže univerzitě. Od roku 2007 vyučuje na Katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Zabývá se vlivem osobních a profesních tendencí na jednání učitele ve výtvarné výchově.

Mgr. Alena Hesová

Vystudovala učitelství Českého jazyka a literatury a Základy společenských věd pro střední školy na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně

v Ústí nad Labem. V letech 2003 až 2008 vyučovala tyto obory na Gymnáziu v Českém Brodě, kde byla i koordinátorkou tvorby ŠVP. Od roku 2008 pracuje ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde měla na starosti didaktiku ČJL a ZSV. Stále působí jako didaktička Výchovy k občanství, specializuje se na finanční gramotnost. Působí ale také v projektu KURIKULUM G jako manažerka aktivity Podpora učitelů, kde se věnuje přípravě virtuálních hospitací z gymnázií.

Mgr. Jindřich Lukavský

V roce 2003 absolvoval jednooborové studium učitelství odborných uměleckých předmětů pro střední školy na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni. Zde pracuje od roku 2005 jako oborový didaktik. V současnosti studuje doktorský obor na Katedře výtvarné výchovy PF UK v Praze. Ve své práci se zaměřuje na problematiku reflexe, hodnocení a interpretace tvořivých úloh ve výtvarné výchově metodou konceptové analýzy.

Mgr. Eva Minaříková

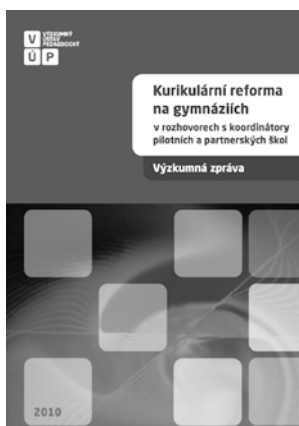
Vystudovala obory učitelství anglického jazyka a literatury pro základní školy a učitelství německého jazyka pro základní školy. Působí jako doktorandka v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se na využití videa v učitelském vzdělávání.

doc. PhDr. Michaela Příšová, M.A., Ph.D.

Absolventka oboru učitelství anglického a ruského jazyka na FF UK v Praze, oboru Educational management na Univerzitě v Nottinghamu a doktorského studia pedagogiky na FF UK v Praze. V roce 2004 se habilitovala v oboru pedagogika na PdF MU. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Výzkumně se zabývá pedeutologickou problematikou, zejména profesním rozvojem učitele a jeho podporou, dále oborově didaktickou problematikou (didaktika cizích jazyků, resp. didaktika anglického jazyka), profiluje se zejména v oblasti kvalitativní a smíšené metodologie.

Mgr. Zdeňka Švecová

Vystudovala obor učitelství pro základní školy – učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií (dnes Fakulta filozofická) Univerzity Pardubice. Působila na ZŠ a MŠ Angel v Praze 12 jako učitelka anglického jazyka, kde mimo jiné spolumořenovala mezinárodní projekt Mum, Dad and Me – Toddlers' Club zaměřený na výuku cizího jazyka v raném věku. V současné době působí na VÚP v Praze jako manažerka projektu KURIKULUM G, který zajišťuje metodickou a konzultačně poradenskou podporu učitelům na gymnáziích.



Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva pojednává o reformě kurikula v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Hlavní pozornost je zaměřena na problémy spojené se zaváděním kurikulární reformy do školní praxe a jako informační zdroj byly využity rozhovory s koordinátory ŠVP na pilotních a partnerských školách.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-36-6 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích - výsledky dotazníkového šetření

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zabývá reformou kurikula gymnaziálního vzdělávání a představuje výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno na 58 náhodně vybraných gymnáziích v České republice. Cílem šetření bylo vyhodnotit aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-39-7 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích - případové studie tvorby kurikula

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zaměřuje na zavádění školské reformy na gymnáziích a seznamuje čtenáře s výsledky 3. etapy výzkumu Kvalitní škola. Publikace obsahuje deset případových studií, které analyzují tvorbu kurikula na českých gymnáziích.

Vydal VÚP v Praze, 2011

ISBN: 978-80-87000-78-6 (brož.)

www.nuv.cz

www.rvp.cz



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ