



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Ebook

Název předmětu:

Obecná didaktika

Autor:

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.





**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

**Navazující profesně orientovaný magisterský program
Učitelství (matematiky, fyziky, chemie) pro střední školy**

Obecná didaktika

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.

www.muvs.cvut.cz



INFORGAFIKA

	Cíle kapitoly
	Časová náročnost
	Klíčové pojmy
	Definice
	Výzva / Soutěž
	Skupinová práce
	Příklad (případová studie)
	Úkol
	Didaktický test (diagnostika)
	Termínovaný úkol
	K zamyšlení /Upozornění
	K diskusi, otázky
	Námět pro praxi
	Literatura
	Klíč / Řešení úloh
	Zdroj (odkaz)
	Shrnutí / zopakování



1. Předmět obecné didaktiky a její specifika

Studijní cíle



Po prostudování této kapitoly budete umět:

- definovat základní pedagogické disciplíny;
- popsat základní strukturu obecné didaktiky a její specifiku;
- charakterizovat didaktické kategorie;
- vysvětlit vztah obecné didaktiky s příbuznými vědními obory.

Text kapitoly

Problematikou teorie vzdělávání a vyučování se zabývá obecná didaktika. Zkoumá podstatu a zákonitosti vyučování, provádí analýzu cílů, obsahu, výukových metod a organizačních forem. Sleduje proces hodnocení výsledků vyučovacího procesu, dále pak pedagogickou interakci mezi vzdělávanými a vzdělávajícími.

1. 1 Obecná didaktika v systému věd o výchově

Pedagogika si podobně jako ostatní vědní disciplíny v průběhu svého vývoje vytváří vztahy k ostatním vědám, současně diferencuje svou vnitřní strukturu a vyděluje nové disciplíny a subdisciplíny. Většina tzv. věd o výchově má dnes tak bohaté vnitřní členění, že je obtížné udržovat si přehled o rostoucím vědění v celém oboru. V současnosti však není rozvoj dílčích pedagogických disciplín vyvolán jen rostoucím poznáním, ale je inspirován praktickými potřebami, které vznikají v průběhu společenského rozvoje a od něj odvozeného výchovného dění.



Definice: Pedagogika jako společenskovědní disciplína zkoumá záměrný a systematický rozvoj osobnosti člověka. Studium komplexu věd o výchově by mělo budoucím pedagogům umožnit:

- porozumění podstaty výchovně vzdělávacího procesu,
- seznámení se se základy pedagogiky jako vědní disciplíny,
- osvojení si určitých pedagogických dovedností,
- pochopení základních principů pedagogického myšlení.



Sami můžete doplnit případné další možnosti.

.....

.....



Úkol: Najděte v odborné literatuře alespoň **tři definice pedagogiky a porovnejte je**. Nalezli jste nějaké odlišnosti a v čem?

I v pedagogickém vědách dochází k **nepřesnostem v pojmosloví**. Mnohdy se vymezují základní pojmy příliš vágně a povrchně (tak jako v mnohých dílčích vědních disciplínách). Jedním z takových pojmů je i pojem výchova. Jde o společenskou aktivitu provázející člověka po celý život, dotýkající se bez výjimky každého jedince - v rámci školního vzdělávání i v rámci vzdělávání celoživotního.

Kvalita jedince je dána především těmito faktory:

- **genetické faktory a biologická podmíněnost** - člověk je chápán jako neoddelitelná součást přírody;
- **vliv makro a mikroprostředí** - má vliv nejen pozitivní, ale mnohdy i nežádoucí, velmi rozporuplný; řada aktivit člověka, kde se přirozeně nachází a pohybuje, má silný formativní dopad, s řadou zjevných i skrytých výchovných prvků (rodina, zaměstnání, sport aj.); zde je třeba pracovat s pojmem pedagogizace prostředí, odhalit podstatu tohoto procesu, jeho specifikum, jeho vazby na záměrné výchovné úsilí;
- **výchovné a vzdělávací úsilí** - jejich hlavním posláním je příprava člověka ve směru jeho společenského, občanského a profesního zařazení.

Doplňující text:

Za dobu svého rozvoje se **strukturovala pedagogika** natolik, že v rámci jejího systému vzniklo mnoho **dílčích disciplín** s vlastní specifikou. K podstatným rysům a úkolům pedagogiky patří rozšiřování její reflexe i aplikace na všechny oblasti, ve kterých probíhá. Uvádíme zde pouze **jedno**



z možných schémat:





a) Základní pedagogické disciplíny:

- Obecná pedagogika,
- Pedagogická diagnostika,
- Dějiny pedagogiky,
- **Obecná didaktika**

- Srovnávací (komparativní) pedagogika,
- Sociální pedagogika,
- Speciální pedagogika,
- Teorie výchovy

b) Spolupracující vědní disciplíny:

- Filozofie
- Biologie,
- Psychologie
- Sociologie,
- Logika,
- Estetika,
- Etika aj.

c) Hraniční disciplíny:

- Filozofie výchovy,
- Pedagogická psychologie,
- Kybernetická pedagogika,
- Multikulturní pedagogika,
- Ekonomie výchovy,
- Sociologie výchovy,
- Etika výchovy,
- Ekologická výchova aj.



V odborné literatuře se můžeme setkat i s členěním na **aplikované pedagogické disciplíny**:

- o Z hlediska **věkových období rozvoje osobnosti** (např. předškolní pedagogika, středoškolská a vysokoškolská pedagogika, andragogika i gerontopedagogika)
- o Z hlediska **společenských oblastí** (např. pedagogika volného času, pedagogika podnikového vzdělávání).
- o Z hlediska **výchovných zařízení** (např. školní a mimoškolní pedagogika).

V současné době však nelze, v kontextu prudkého rozvoje společnosti, vědy a techniky, prezentovat přesné vymezení a rozlišení věd o výchově na hraniční a aplikované. Proto, prosím, berte **předloženou kategorizaci spíše jako inspiraci k dalším úvahám** o složitém komplexu pedagogických věd i věd příbuzných.

1.2 Obecná didaktika a předmět jejího bádání



Definice

Obecná didaktika jako základní pedagogická disciplína je vymezována jako **teorie vzdělávání a vyučování**. Zabývá se **problematikou vzdělávacích obsahů**, které se jakožto výsledky společensko- historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním vybavením studentů.

Zabývá se zároveň **procesem, který charakterizuje činnosti učitele a studentů** a v němž si studenti tento obsah osvojují - tedy **procesem vyučování a učním**.

Pojem **obecná didaktika není v současnosti jednoznačně vymezeným termínem**. V průběhu historického, sociálně ekonomického i kulturního vývoje společnosti se měnily požadavky na výchovu a vzdělávání i jejich funkce. Spolu s tím se měnil i obsah pojmu didaktika. Rozličná byla i filozofická a psychologická východiska, o něž se výklad didaktické problematiky opíral. *Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2009, s. 175)* rozlišuje:

- a) **V české (a také v německé a ve skandinávské) pedagogické vědě** se uplatňuje pojetí, podle něhož je **obecná didaktika teorií edukačních procesů v prostředí školy**, a to s dominantním zřetelem na vyučování, učivo a organizační formy školní edukace. V posledních letech se na bázi obecné didaktiky uplatňuje zřetel k charakteristikám a činnostem učících se subjektů, což se odráží v rozvoji tzv. **psychodidaktiky**.
- b) **V USA a anglosaských zemích** nemá obecná didaktika v uvedeném evropském pojetí tradici a příslušná oblast vědy je pokrývána jinými disciplínami, zejména **teorie kurikula**



(curriculum theory), **teorií vyučování** (instructional science) aj.

Vymezování didaktiky provází směřování buď **k obsahům vzdělávání** (didaktika jako teorie vzdělání) nebo **k procesu vyučování** (např. J. F. Herbart). **Didaktiku jako umění vyučovat** chápal např. J. A. Komenský.

Obecná didaktika jako organická součást systému pedagogických věd má svoji strukturu. Uvedeme stručně následující členění (Z. Kolář a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*, 2012, s. 31-32):



Definice:

Didaktika obecná: zkoumá obecně platné vztahy a souvislosti vzdělávání a vyučování. Sleduje rovněž vyvozování obecných principů těchto procesů - determinace výběru obsahu jednotlivých předmětů na základě komplexu poznání, souvislosti učebních činností a způsoby řízení učení, problematiku motivace studentů k učení ve spojení se způsoby vedení vyučování, ve spojení s procesy hodnocení, podmínky efektivity vyučování, vztah instrumentální a obecně kultivační dimenze vzdělávání, výchovný charakter vyučování, role a postavení učitele a studenta ve vyučování.

- **Didaktika oborová** (didaktika oboru, skupiny oborů): zpracovává obecně didaktické principy, koncepce, metody a formy vzdělávání a vyučování v souvislosti s konkrétním obsahem příslušného oboru, předmětu, skupiny předmětů. Je propojována při přípravě učitelů s **pedagogickou praxí**. Bývá však propracována například pro jednotlivé úrovně a zaměření vzdělávání - tzv. **speciální didaktiky** (např. didaktika českého jazyka v primárním vzdělávání, didaktika přírodovědných předmětů na gymnáziích, didaktika společenskovědných předmětů). Dříve se používalo označení metodiky předmětů.
- **Didaktika odborných předmětů:** je specifickou didaktickou disciplínou vyučovanou na vysokých školách, které souvisejí s přípravou učitelů technických či jiných odborných předmětů na středních odborných školách (např. didaktika technických předmětů, didaktika ekonomických předmětů).



Úkol:

1. Jaké základní **didaktické kategorie znáte**? Využijte odborných publikací, pedagogických slovníků a encyklopedií k jejich charakteristice. V **Komentáři** najdete jejich výčet.

.....

.....

.....

.....



Slovníček pojmů



Didaktika - věda o vzdělávání a vyučování.

Vzdělávání - proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces individuální aktivity.

Vzdělání - kategorie, která vyjadřuje stav, ke kterému se došlo prostřednictvím procesů vzdělávání.

Vzdělávací instituce - instituce, která vzdělává studující jedince.

Doporučená literatura:



Vaněček, D a kol. (2016). *Didaktika technických odborných předmětů* (Kap. 1 Didaktika a její místo v systému věd o vzdělávání, str. 14 – 80). Česká technika – nakladatelství ČVUT.

2. Základní vybrané didaktické kategorie a jejich vztahy - výukové cíle a problematika obsahu učiva

Studijní cíle



Po prostudování této kapitoly budete umět:

- charakterizovat výukový cíl,
- popsat taxonomii vzdělávacích cílů,
- vymezit požadavky na konkrétní formulaci výukových cílů,
- vysvětlit pojem taxonomie výukových cílů,
- komparovat jednotlivé stupně Bloomovy taxonomie výukových,
- zhodnotit odlišnosti formálního a materiálního vzdělání,
- vyjmenovat základní požadavky na koncipování učebních textů,
- vysvětlit a porovnat jednotlivé teorie obsahu vzdělání.

Text kapitoly

Každá činnost, která má mít smysl, směřuje ke stanovení cíle. Rovněž i práce učitele má svůj cíl, který směřuje k tomu naučit studenty prezentovaný obsah, rozvíjet jejich schopnosti, vytvářet potřebné postoje a osobnostní vlastnosti. Problematika cíle je podmíněna společensky, dále pak psychologicky a pedagogicky. Každá společnost formulovala své cíle s **ohledem na společenské potřeby té které společenské etapy**. V souvislosti s kategorií cílů výuky je významná i **kategorie obsahu učiva**, jeho základní teorie a jeho konkretizace v učebních textech.

2. 1 Pojetí cíle a jeho význam ve vyučování

Není účelem výkladu sledovat podrobně vývoj cílů výchovy a vzdělávání, ale zdůraznit, že cíle výchovy jsou podmíněny filozofickými, politickými a dalšími názory o uspořádání společnosti a o místě člověka ve společnosti, rozvojem vzdělání, techniky a veškerého života společnosti.



Příklad: Uvedeme z hlediska historického kontextu například cíle výuky u **J.A. Komenského**. Obecným cílem je příprava na věčný život. Konkrétními cíli jsou:

- poznat sebe a svět (výchova a vzdělávání rozumové);
- ovládnout sebe (výchova mravní);
- povznést se k Bohu (zbožnost, náboženská výchova).

Při vymezování cílů vzniká **řada otázek**: S kterými dovednostmi a vědomostmi se má student seznámit? Jaké vlastnosti v něm mají být rozvíjeny? Podle jakých kritérií tento výběr provést?

Na základě historického kontextu vznikla **koncepce formálního a materiálního vzdělání**. Každá oblast měla jiné cíle - **materiální vzdělání** (tzv. didaktický materialismus) bylo s ohledem na cílovou kategorii zaměřeno na rozvoj vědomostí, znalostí a směřovalo tak k encyklopedickému vzdělání a memorování (pamětního učení). **Formální vzdělání** (tzv. didaktický formalismus) kritizuje didaktický materialismus a zdůrazňuje ve výuce rozvíjení duševních schopností, především myšlení, emocionální stránku a sociální dovednosti.



Definice: Cíl výuky můžeme charakterizovat jako zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému učitel s ohledem na studenty směřuje. Představuje plánovaný tj. promyšlený, cílený, očekávaný a žádoucí záměr. Na druhou stranu výsledek výuky je reálná změna, ke které došlo. Na vztahu zamýšleného cíle (záměru výuky) a konkrétně realizovaného cíle (výsledku výuky) můžeme pak hodnotit **účinnost, efektivitu výuky**. Projevuje se ve změnách, kterých studenti dosahují ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, postojích, hodnotové struktuře i osobnostního rozvoje.

Konkretizace cílů vychází především z hlediska:

- typu školy, vzdělávací instituce či vzdělávání v konkrétním podniku;
- na obsahu učiva (např. učební plány a osnovy, metodické zpracování tématu);
- časového - cíle blízké, vzdálené, dílčí, etapové.

Rádi bychom upozornili na **chyby, kterých se často učitelé dopouštějí**, když berou stanovení cíle jako formální akt:

- cíle stanoví příliš obecně (zlepšit komunikaci studenta, osvojit si chápavý vztah k člověku..., pochopit vztahy mezi...);
- namísto cíle popisují svoji zamýšlenou činnost (studenta seznámit..., ukázat studentům..., probrat elementární sociální dovednost..);
- cíle nahrazují tématem, názvem obsahu (sociální dovednosti..., autorita učitele..konflikty..);
- jejich formulace cíle připouští velmi různorodou interpretaci atd.



Úkol: Vzhledem ke svým zkušenostem a znalostem se **pokuste uvést alespoň tři důvody, proč se má učitel naučit pracovat s výukovými cíli.** Své výpovědi můžete porovnat s odbornou literaturou.

Výchovně vzdělávací cíle a plánování výuky má zahrnovat především stránku:

- **kognitivní** (poznatkové) - „znát a umět“
- **afektivní** (výchovné) - „být“
- **psychomotorické** (hrubá a jemná motorika) - „umět udělat“
- **sociální** (zvládat sociální kontakty) - „umět jednat“

S ohledem na výše uvedené zaměření výukových cílů je známé **členění** na:

- o **cíle dichotomické** - cíle formální (afektivní, výchovné) a vzdělávací (kognitivní, poznatkové);
- o **cíle trichotomické** - cíle vzdělávací, afektivní a výcvikové.

Jaké jsou **funkce výukových cílů**? Je možné vymezit alespoň následující:

- **organizační,**
- **motivační,**
- **regulační,**
- **kontrolní,**
- **hodnotící.**

Úkol: Pokuste se sami s pomocí odborné literatury **charakterizovat jednotlivé funkce výukových cílů.**



Formulace cílů souvisí rovněž s **didaktickou analýzou** (viz samostatná kapitola). Zdůrazníme jen, že má obsahovat:

- o stanovení **obecného cíle a cílů konkrétních,**
- o základní **fakta,**
- o základní **pojmy;**
- o mezitematické **vztahy;**
- o konkrétní **činnosti.**

Konkretizace cílů se z hlediska **obecnosti a významu** odráží v konkrétních taxonomiích. Jednotlivé **taxonomie** vycházejí z **obecných cílů** (ty jsou svým charakterem dlouhodobé, zaměřené na rozvoj osobnosti studenta, jeho myšlení, vztahu ke společnosti, práci i k ostatním lidem a jsou obsaženy v **oficiálních školních dokumentech** - Rámcovém vzdělávacím programu (RVP), Školním vzdělávacím programu (ŠVP), v plánech, v profilech uchazeče atd.) a z **cílů specifických** (kdy učitel specifikuje obecné cíle do konkrétní roviny (vzhledem k podmínkám vzdělávacího procesu - časového, prostorového a s ohledem na charakteristiku studentů - specifika jejich úrovně, studijní a profesní zaměření

atd.).



2.2 Formulace cílů výuky ve vztahu k jejich taxonomiím

Nejznámější a nejvíce učiteli používána je **taxonomie cílů od B.S. Blooma**.
Rozlišuje tři roviny:

- a) **kognitivní složka** (intelektuální, poznatková) - př. studenti mají definovat., mají vymezit., mají charakterizovat..
- b) **afektivní složka** (týká se jednání a emocionálního jednání) - př. studenti efektivně jednají s kolegy., učí se naslouchat..., dokáží zhodnotit., dokáží emocionální prožitky u druhého člověka..
- c) **psychomotorická složka** (osahuje učení se činností, které vyžadují neurofyzilogickou koordinaci) - př. představují konkrétní výkony studentů.



Úkol: Uveďte písemně alespoň **tři afektivní cíle**, které použijete v rámci vlastní výuky. Můžete si zvolit libovolné téma.

Uvedená taxonomie je nejznámější a nejvíce v rámci výuky učiteli využívána. Významná je především taxonomie výukových cílů - kognitivní rovina. Jde o model výukových cílů, které jsou hierarchicky uspořádány **podle úrovně náročnosti do šesti základních kategorií**. Jejich náplň je charakterizována v **operativní rovině**, je tedy uváděna pomocí **konkrétních sloves** odpovídajících stanovených šesti rovinám.

Uvedeme níže pro přehlednost **jednotlivé fáze taxonomie výukových, resp. kognitivních cílů u J. S. Blooma** a jejich konkretizaci v podobě **aktivních sloves**:

1. **Zapamatování (znalost) specifických informací** - příklad sloves: definovat, reprodukovat, vymezit, vysvětlit, seřadit,

popsat, pojmenovat atd.



2. **Pochopení (porozumění)** - příklad používaných sloves: odhadnout, ilustrovat, jinak formulovat, převést, vybrat, vyjádřit vlastními slovy atd.
3. **Aplikace (použití abstrakcí a zobecňování)** - aplikovat, diskutovat, prokázat, vyzkoušet, plánovat, řešit, použít, interpretovat atd.)
4. **Analýza (rozběr komplexní informace, systému, procesu)** - např. rozčlenit, rozlišit, porovnat, rozčlenit, provést rozběr, analyzovat atd.
5. **Syntéza** (např. složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku) - kategorizovat, klasifikovat, modifikovat, reorganizovat a organizovat, specifikovat atd.
6. **Hodnotící posouzení (posouzení materiálu, podkladů, chování)** - např. argumentovat, obhájit, oponovat, porovnat, provést kritiku, zdůvodnit, srovnat s normou atd. (*Podrobněji Skalková, J., 2013, s. 122).*

Existuje i řada dalších taxonomií cílů ve vyučování. Uvedme **D. B. Krathwolovu** taxonomickou strukturu afektivních cílů, která je také zpracována hierarchicky a je zaměřena na cíle postojové, hodnotové a emocionálně volní. Není naším cílem však podrobně analyzovat ostatní taxonomie, považujeme za významné pro učitele znát taxonomi Bloomovu.



Příklad: formulace afektivních (výchovných, formativních) cílů - student bude umět:

- spolupracovat
- projevovat úctu k právu a zákonům
- projevovat se pozitivním způsobem
- respektovat sebe i ostatní
- naslouchat a vést dialog
- projevovat solidaritu a ochotu pomáhat aj.



Úkol: Pokuste se a **napište tři jednoznačně formulované cíle pro tematický celek dle vlastního výběru**. Každá formulace by měla obsahovat **označení výkonu** (činnosti, kterou bude student provádět), **označení normy** (kolik učiva či činností má student zvládnout), uvedení **podmínek výkonu** (časové, prostorové, velikost sociální skupiny apod.) a **kritéria pro proces hodnocení**. Můžete čerpat z kapitoly v tomto textu s tematikou přípravy učitele na vyučování i z podkapitoly k problematice didaktické analýzy učiva.

Označení výkonu:

Označení normy:

Uvedení podmínek výkonu:

Požadavky na hodnocení výkonu uchazeče:

Jaké jsou požadavky na formulování cílů?

Aby výukové cíle mohly efektivně regulovat výchovně vzdělávací proces, je nezbytné dodržovat některé požadavky:

- o **konzistentnost cílů** (nižší cíle by měly směřovat k dosažení cílů vyšších, občasné jsou však nižší cíle odvozovány z

vyšších),



- o **jednoznačnost cílů** (jejich formulace by neměla připouštět různý výklad),
- o **přiměřenost cílů** (měly by odpovídat reálným možnostem jednotlivých studentů i celé sociální skupině, současně by měly vycházet i z časových a prostorových možností),
- o **kontrolovatelnost cílů** (cíle by měly být formulovány, aby bylo možné ověřit, zda jich studenti dosáhli a na jaké úrovni, či zda stanovených cílů nedosáhli).

Formulace cílů by měla splňovat i následující kritéria:

- **požadovaný výkon studenta** - obsahuje v podobě aktivních sloves co má student zvládnout a co má umět (př. student rozliší., vysvětlí., zreprodukuje...);
- **podmínky výkonu, za kterých bude student svůj výkon realizovat** - patří sem věcné prostředky, pomůcky, stupeň vnější pomoc (výkon provedou studenti samostatně., za pomoci učitele., ve skupině či dvojici., s pomocí učebního textu...);
- **normu výkonu** - požadavek vychází z toho, jak dokonale student činnost zvládá (kvantitativní ukazatelé - vymezený čas, počet úkolů, přesnost výkonu aj.) a kvalitativní ukazatelé (rychlost, přesnost, originalita atd.);
- **učitelova činnost s výukovým cílem v závěru výuky** (student se učí hodnotit činnost učitele i svoji, přijímá i hodnocení jeho výkony ostatními členy sociální skupiny).

(Podrobnější informace najdete v publikaci Pasch, M. a kolektiv, 1998, s. 87 - 101).



Úkol: Vyberte si **dle vlastního zvážení jedno téma k výuce** (možno i z pedagogiky a psychologii) a rozpracujte ho v podobě výukových cílů. Pokuste se postihnout všechny tři stránky - kognitivní, afektivní a výcvikovou. Využijte taxonomie J. S. Blooma a formulujte cíle v podobě aktivních sloves.

Pro práci s výukovým cíle lze shrnout **základní doporučení**:

- každá činnost studentů by měla vést k cíli, který je **učitelem či samotnými studenty vymezen**;
- každý cíl by měl být pro studenta **dosažitelný** a měl by posilovat studentovo sebevědomí;
- každý student by měl mít **možnost posoudit** sám, zda se k cíli přibližuje a jakých fází dosáhl;
- cíle výuky by měly být **významné pro studenty** nejen ve studijní a profesní rovině, ale i v osobním životě;
- cíle s **větší perspektivou jsou přitažlivější**, jelikož pomáhají systematicky překonávat nepřitažlivé dílčí cíle;
- cíle jsou více přitažlivé, **čím více se k nim přibližujeme**.

Úkol: Kterých nepřesností se učitel dopustil při formulování cílů?
Naformulujte případně, jak by měla formulace cíle znít:

- studenti si mají **osvojit**.....
- obecná charakteristika sociálních **dovedností**.....
- profesní kompetence **učitele**.....
- seznámit studenta s modelem sociálních **dovedností**.....
- naučit řešit **konflikty**.....

2.3 Obsah učiva a jeho konkretizace v učebních textech

S kategorií cíle velmi úzce souvisí i otázka **obsahu vzdělávání**. Z hlediska historického je **obsah učiva ovlivněn** zejména:

- o podstatou a vztahem **rozvoje vědy, techniky, automatizace** a jejími důsledky pro člověka,
- o odrazem **ekonomického a sociálního života společnosti** v obsahu učiva,
- o **proporcionalitou společenského aspektu a potřeb rozvoje individua**,
- o zaměření obsahu z hlediska **priorit pro danou společnost a potřeb rozvoje individua**,
- o **vývojem společenského poznání (vědy) a praxe**;
- o **proporcionalitou mezi všeobecným a odborným vzděláním**.

Doplňující text: V souvislosti s obsahem vzdělání se můžeme setkat i s **pojmem kurikula**. Tento pojem se na přelomu 20. století objevuje **v USA**. Používá se zejména v anglicky mluvících zemích ve významu obsahu učiva, učební osnovy a učebního plánu - tedy ve značně širokém významu. Do **Evropy** začal tento pojem pronikat v 60. a 70. letech 20. století.

Definice kurikula existuje mnoho, my zde uvedeme definici, která je uvedena v Pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E, Mareš, J., 2009, s. 136) chápou autoři **kurikulum ve třech základních významech:**

- vzdělávací program, projekt, plán;
- průběh studia a jeho obsah;
- obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve vzdělávací instituci.

Uvedeme zde i **užší a širší pojetí cílů kurikula:**

- užší pojetí** zahrnuje obsah vzdělávání, jeho výběr a uspořádání v určitém institucionálním rámci,
- širší pojetí** je chápáno jako komplexní program vzdělávacích institucí, vymezuje cíle výuky, její obsah, metody i organizaci výuky.

Dále uvedeme stručný **přehled problémů**, které se objevují při koncipování obsahu vzdělávání:

- o **výběr a uspořádání učiva** (jako negativní bývá uváděn spěch v probírání učiva, snaha splnit vše z osnovy, přemíra informací v obsahu atd.),
- o **výběr základního učiva a textu doplňujícího,**
- o **problémy rozsahu učiva ve vzdělávací instituci souvisejí s výkonem studenta,**
- o **stanovení optimální normy učebních povinností pro studenta.**



Definice: Konkretizace obsahu učiva se odráží v **pojetí učebních textů**. Učebnice tvoří jen jeden typ v **komplexu učebních textů** (například cvičebnice, slovníky, encyklopedie, pracovní sešity, skripta, metodická příručka).

Jaké jsou **požadavky na koncipování učebního textu**? V podstatě jde o čtyři hlediska:

a) naučnost

- jak dobře se bude čtenářům z textu obsah učit
- jak jasné jsou podávány pojmy
- jak přehledně je téma zpracované
- zda jsou odborné výklady správné atd.

b) srozumitelnost

- kolik musí čtenář vědět o tématu dřív, než začne číst
- jazykové prostředky, resp. volba slov, jejich složitost, souvětí
- výstavba textu jako je jeho členitost, jejich vztahy, titulky a podtitulky
- jasné číslování jednotlivých kapitol atd.

c) podnětnost

- jak nápaditě vyzývá text k přemýšlení
- jaké nabízí doprovodné činnosti, úkoly a akce



- jaké poskytuje odkazy na doplňující materiály

d) motivace a použitelnost

- vychází text ze života čtenáře (osobního či profesního)
- vybavuje čtenáře něčím pro další život
- poskytuje čtenáři nějaké lákavé vzory (osobnosti, modely chování) atd.

(Podrobněji Hausenblas, O., 1997, s. 32)

Komponenty struktury učebního textu:

a) výkladový text

- základní text
- doplňující text
- vysvětlující text

b) nevýkladové složky

- o aparát řízení procesu osvojování
- o ilustrační materiál
- o orientační aparát

ti

Doplňující text: V rámci modernizace obsahu vzdělání se týká i problematiky výběru základního učiva. Zmíníme se o dvou teoriích v koncipování základního učiva.

Americký psycholog a pedagog v období druhé poloviny 20. století **J. S. Bruner** zaměřuje své názory na sblížení obsahu vzdělávání s moderní vědou. Základním jeho pojmem je **pojem struktury**, o nějž se opírá při výběru učiva a tvorbě osnov. Učivo vytváří strukturu, jestliže výběr základních pojmů a jejich uspořádání usnadňuje pochopení vztahů. K pojmu struktura dochází Bruner z analýzy moderní vědy, která už není definována jako souhrn pojmů, ale jako soustava vztahů („učit se struktuře znamená, stručně řečeno, učit se poznávat, jaké jsou vztahy“). Studenti mají porozumět nejobecnějším principům, které tvoří strukturu daného tematického celku.

Druhou významnou teorií je teorie **exemplárního vyučování** (představitelem např. H. Scheuerl). Podstatou této teorie je vytváření určitého těžiště, jádra, které reprezentuje celé oblasti poznání. Podle této teorie jsou ve vzdělávání hlavní přehledy, zákony, vztahy - tedy obecné a nikoli zvláštní. Teorie se opírá o „pyramidu“ vrstev nebo stupňů stále vyšší obecnosti. Zdůrazňuje se, že cílem není vzdělávání uzavřené, nejde tudíž o kvantitativní úplnost, ale o výběr určitého vnitřního okruhu poznatků, jehož osvojení umožní poznatky neustále rozšiřovat.

Pro hlubší pochopení lze nastudovat v publikaci Skalková, J., 2007, s. 74-76.



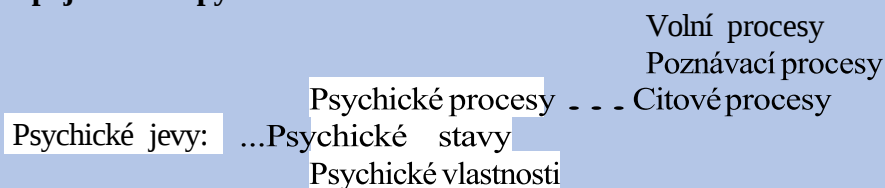
Definice: Pro usnadnění pochopení vztahů mezi pojmy či strukturami lze v kontextu obsahu vzdělávání vytvářet tzv. **pojmové mapy** (kognitivní mapa, mentální mapa, myšlenková mapa). Pojmové mapy v podstatě **vizuálně znázorňují vztahy myšlenek či pojmů**. Pomáhají studentům rozšířit, prohloubit a zpřesnit pochopení studovaného tématu.

Tvorba **pojmové mapy musí dodržovat určitý postup** a jednotlivé dílčí kroky:

- Υ každý pojem, vlastnost pojmu, příklad má **být graficky zvýrazněn** (obdélník, kruh, barevné odlišení aj.),
- Υ vztahy mezi pojmy jsou **znázorněny šipkami a spojnicemi**,
- Υ vytváření pojmové mapy **začíná volbou základního pojmu**, který bývá umístěn do horní nebo střední části pojmové mapy.



Příklad pojmové mapy:



Průvodce studiem



V rámci vzdělávacích aktivit studentů obtížně pracují s analýzou obsahu učiva a koncipováním základní struktury výuky. Pomoci jim mohou teorie základního učiva, kvalitní učební texty a vytváření pojmových map. V současné době dochází k novým trendům, které směřují k humanizaci vzdělávacích obsahů. Ta směřuje zejména k rozvoji osobnostních kvalit a profesních dovedností studenta.

Shrnutí



Pod pojmem cíle výuky lze chápat především záměr a účel procesu vzdělávání. Rozlišujeme cíle kognitivní, afektivní a výcvikové. Významné pro výuku jsou správně koncipované učební texty, které mají splňovat následující požadavky: srozumitelnost, naučenost, podnětnost a motivaci. Ve výběru základního učiva jsou známy především Brunerova teorie struktur a exemplární vyučování. V souvislosti s cílem vzdělávání se jeví jako významnou didaktickou kategorií i obsah vzdělání. Bývá někdy v užším pojetí nazýván tzv. kurikulem. V rámci výuky doporučujeme používat i pojmové mapy.

Kontrolní otázky a úkoly



- 1) Porovnejte z odborné pedagogické či psychologické literatury vztah pojmu, soudu a úsudku.
- 2) Vyjádřete svými slovy význam pojmových map.
- 3) Vysvětlete pojmy formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání.

Pojmy k zapamatování

Obsah vzdělávání, kurikulum, cíl vzdělávání, formální, neformální a informální vzdělávání, pojmová mapa, teorie vzdělávání, učební texty, učebnice.

Literatura



- HORÁK, F. *Vymezování výukových cílů*. Olomouc: UP, 1979.
- MAŇÁK, J. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992.
- PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2007.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
- ŠIKULOVÁ, R., Millerová, L. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. PedF, UJEP, 2001.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PedF MU, 1996.
- VANĚČEK, D a kol. (2016). *Didaktika technických odborných předmětů* (Kap. Cíle, Učivo, str. 81 – 138). Česká technika – nakladatelství ČVUT.

Slovníček pojmů



Obsah vzdělávání – soubor informací, dovedností a postojů, které jsou v obsahu učiva a které mají studenti rozvíjet.

Obsahová analýza - rozbor učební látky, koncipované pro vzdělávání.

Cíl výuky - stanovení oblastí, kterých má uchazeč v rámci vzdělávání dosáhnout.



Dosažitelný cíl - cíl, kterého je schopen uchazeč dosáhnout.

Nové pojetí kurikula - zahrnuje výuku v tom nejširším smyslu (cíle, obsah, materiální didaktické pomůcky, metody, organizační formy, způsoby hodnocení).

Pojmová mapa - grafické znázornění vztahů mezi jednotlivými pojmy či jevy.



Klíč k úkolům a testům

- 1) **Pojem** představuje základní formu myšlení, je souhrnem obecných a podstatných vlastností předmětu nebo jevu v našem vědomí.

Soud představuje vztah mezi dvěma pojmy (pochopte - li například jaký je vztah mezi pojmy „kos“ a „pták“. Můžeme tento vztah vyjádřit soudem „kos je pták“. Soud je tedy myšlenková forma, kterou něco tvrdíme nebo popíráme o nějakém předmětu či jevu.

Úsudek vzniká tím, že vyvozujeme z jednoho nebo několika jiných soudů soud nový. Nový soud nazýváme závěr, zatímco soudy výchozí se nazývají premisy.

- 2) **Pojmová mapa** umožňuje učitel i studentovi hlubší pochopení vztahů mezi dílčími informacemi. Nezbytné je zpracovat tyto vztahy do přehledných kognitivních schémat, která jsou přehledně graficky prezentována.
- 3) **Formální vzdělávání** se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny.

Neformální formální vzdělávání se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém, je zaměřeno na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (instituce pro vzdělávání dospělých. Podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby apod.

Informální vzdělávání se chápe jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí sociálních kontaktů. Na rozdíl od formálního neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Skalková, J., 2007, s. 67).

3. Aktivizující metody a organizační formy ve výuce

Studijní cíle



Po prostudování této kapitoly budete umět:

- charakterizovat výukovou metodu a organizační formu,
- analyzovat vzájemné souvislosti,
- zdůvodnit vlastní volbu výukových metod,
- popsat klasifikaci a kritéria výukových metod,
- vysvětlit význam jednotlivých metod a forem výuky v jednotlivých etapách vyučovacího procesu.

Text kapitoly

Mezi důležité **kategorie obecné i oborové didaktiky patří vyučovací metoda**. Efektivita vyučovacího procesu závisí na správném vytyčení cílů i obsahu, dále pak i na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tj. na vhodné volbě metody výuky, organizační formy a materiálních prostředků, které má učitel k dispozici. Vyučovací metodu je třeba chápat komplexně, jelikož má nejen teoretický, ale i praktický význam pro výchovně vzdělávací proces. Lze ji chápat jako systémový prvek vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi.

3. 1 Výuková metoda jako významná didaktická kategorie



Definice: Pojem **metoda** je odvozený z řeckého slova **methodos** - cesta k něčemu, postup k určitému cíli (lze konstatovat, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti). V didaktické rovině lze pod **pojmem vyučovací metoda** chápat specifický způsob uspořádání činností učitele a studentů, rozvíjející vzdělanostní profil studenta a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.

Vyučovací metody procházejí dlouhým **historickým vývojem**, měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru vzdělávací instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období.

V pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii **klasifikace metod vyučování**. V praxi užívání metod se tato **jednotlivá hlediska** - kritéria členění - pochopitelně **prolínají**. Podstatné však je, že klasifikační přístup neumožňuje dostatečně postihnout místo metod výuky v celém systému výchovně vzdělávacím. Důsledkem toho se ani v současné didaktice nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci - hlavní příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu. Jednotlivé úhly pohledu a základní přehledy různých pokusů o klasifikaci vyučovacích metod tu pak tvoří i podklad pro formulaci dílčích **kritérií členění**. I přes tuto obtíž si pro ilustraci alespoň některá členění uvedeme, neboť přemýšlení nad těmito klasifikacemi pomůže učiteli při přípravě jeho konkrétní výuky.

Kritérium klasifikace metod - pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický)

a) Metody slovní

- monologické metody (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž)
- dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)
- metoda písemných prací
- metoda práce s učebnicí, knihou, textem

b) Metody názorně-demonstrační (přímého poznávání předmětů a jevů)

- metoda pozorování předmětů a jevů
- předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností
- projekce statická a dynamická

c) Metody praktické (praktických činností)

- nácvik pohybových a praktických dovedností
- studentovy pokusy a laboratorní činnosti
- grafické a výtvarné práce
- pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)

Kritérium třídění - stupeň aktivity a samostatnosti studenta (aspekt psychologický)

- metody informativně-receptivní
- metody stimulačně-receptivní - reproduktivní
- problémový výklad - mezní
- metody heuristické - produktivní
- metody badatelské

Doplňují text: S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u studentů lze dělit metody následovně:

- heuristické (heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody, metoda DITOR, ARIS, IDEALS aj.);
- diskusní (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová (kulatý stůl), panelový brainstorming (burza nápadů));
- problémové (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování, řešení divergentních úkolů atd.);
- situační (případové práce - řešení konkrétního případu, konfliktní situace a situace zátěžové);
- inscenační a simulační (inscenace - hraní určité konkrétní situace v simulovaných podmínkách např. na základě magnetofonového záznamu nebo videozáznamu);
- didaktické hry (učební - slovní, grafické, pohybové aj., inscenační, stimulační, rozhodovací, plánovací aj.);
- projektové (řešení relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu - krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé atd.);
- výzkumné (převážně samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy - spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením).

Kritéria použití metod výuky - myšlenkové operace (aspekt logický)

- postupy srovnávací
- postupy induktivní
- postupy deduktivní
- postupy analytické
- postupy syntetické

Kritérium třídění - specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální)

- metody motivační
- metoda vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojování (expoziční)
- metoda upevňování vědomostí a opakování učiva (fixační)
- metody diagnostické a hodnotící
- metody aplikační

Kritérium třídění - teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační)

- teoretické metody (klasická přednáška a přednáška ex katedra, přednáška s diskusí, cvičení a seminář)
- teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, diagnostické a klasifikační metody, projektové

- metody)
- praktické metody (instruktáž, coaching-mentoring, counseling), asistování, rotace práce, stáž, exkurze, létající tým



Úkol: Pokuste se na základě Vašich zkušeností a znalostí **charakterizovat pojem „výuková metoda“**. Své vymezení zaznamenejte.

3.2 Volba a členění výukových metod

V reálném vyučovacím procesu se uplatňují různé **vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení**, nejsou od sebe vzájemně odděleny. V průběhu vyučovací jednotky se mohou měnit a několikrát vystřídat, jejich volba musí být promyšlená, nikoli náhodná. Problematika optimálního výběru metod má pro efektivitu vyučovacího procesu klíčový význam.



Úkol: Které **výukové metody** jsou Vám blízké a které by jste si vybral/a k použití? Můžete zdůvodnit Váš výběr.

Pokusíme se **překlenout mnohotvárnost klasifikací** tím, že si pracovně rozčleníme metody vyučování podle kritéria sice vnějšího, jevového, ale snadno pochopitelného - podle **charakteru nejtypičtější činnosti učitele či studenta**, která při použití té které metody ve vyučování probíhá. Upozorňujeme, že jde o **členění pracovní** a je možné o něm diskutovat. Postupně se tedy budeme zabývat těmito skupinami metod:

- **metody monologické** (založené na využívání souvislého mluveného
 - projevu jednotlivce - učitele či studenta),
- **metody práce s textem** (s různými typy učebních textů),
- **metody dialogické** (založené především na činnostním principu
 - rozhovoru),
- **metody rozborové, situační, projektové a inscenační** (založené především na analyticko-syntetické činnosti studenta a na principu
 - „hraní rolí“),
- **didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody.**

Z charakteristiky našeho třídění vyučovacích metod vyplývá, že i zde bude docházet k určitému křížení jednotlivých typů. Jsme si vědomi i faktu, že **kritéria „typických činností“ jsou kategoriálně nesouměřitelná**. Budeme proto na prolínání postupů v dalším textu upozorňovat. Přesto však pro potřeby tohoto textu na uvedeném pracovním dělení setrváme.



Úkol: V čem je **podstata** „aktivizujících“ výukových metod. Pokuste se tento pojem vysvětlit.

a) Metody monologické a jejich aktivizující alternativy

Metody monologické jsou založené na **využití souvislého mluveného projevu jednotlivce - učitele a studenta**. Mnohdy bývají tyto vyučovací metody chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, vysvětluje, zatímco uchazeči naslouchají. Jde především o vyprávění, vysvětlování, výklad a školní přednášku.

Charakterickými rysy **metody vyprávění** jsou konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ. Tato metoda umožňuje poučovat především o takových jevech, které probíhají jako sled událostí, představují konkrétní situace. Významným aspektem metody vyprávění je emocionálnost, která se projevuje v tónu vyprávění učitele i ve snaze vzbudit u studentů adekvátní citové zaujetí.

Metoda vysvětlování se uplatňuje většinou tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecnujících závěrů. Zahrnuje popis a analýzu příslušných jevů, usměrňuje a rozvíjí logické myšlení studentů.. Důležitým rysem vysvětlování je logika výkladu, která umožňuje studujícím vytvářet si soustavu vědomostí a rozvíjet vlastní logické myšlení. Ke zvýšení aktivity studentů se spojuje s metodou rozhovoru, diskusí, s problémovým vyučováním a s prvky metod praktických.

Zmíníme se nyní o **metodě výkladu**. Jeho posláním je objasnit studentům logicky utříděné odborné pojmy, poukázat na vztahy. Může mít i povahu problémového výkladu, kdy student nejen vnímá, uvědomuje si a zapamatovává si hotové vědecké závěry, ale sleduje i logiku dokazování, myšlenkový postup učitele nebo prostředku, který přednášejícího zastupuje (film, televize, kniha atd.).

Můžeme zde dále vymezit **základní strukturu výkladu (i přednášky)**:

- ☐ jádro výkladu (základní informace, teze),
- ☐ důkazy (zdůvodnění a hlubší výklad jádra problému),
- ☐ praktické příklady (týkající se aplikace poznatků na konkrétní úlohy, na jejich využití v praxi),
- ☐ zajímavé podrobnosti a fakta (jimiž u studentů upevňujeme základní poznatky).

V různých typech vzdělávání lze využít i **metody přednášky**. Vyznačuje se oproti výkladu větší strohostí, využívá se jí při objasňování rozsáhlejších a důležitých témat, zejména tam, kde cílem je zobecnit a předat studujícím ty informace, které by jen velmi těžko získávali z jiných studijních pramenů. I přednáška může mít (a často tomu tak je) problémový charakter. Přednáška předpokládá, že si studenti sami dělají záznam do sešitu.

V procesu vyučování můžeme využít různé **typy přednášek**:

- ☐ **Týmová přednáška** - přednášejí dva až tři přednášející na stejné téma. Výhodou je mnohostrannější úhel pohledu, předvedení různých způsobů myšlení o stejném tématu, střídání hlasů, tempa atd.
- ☐ **Přednáška na principu „tiskové konference“** - před přednáškou jsou sesbírány dotazy k tématu, učitel zapracuje odpovědi na tyto otázky do přednášky, aniž oznamuje, na čí dotaz odpovídá (vhodné pro získání dlouhodobé pozornosti).
- ☐ **Přednáška ve spojení s diskusí** - vhodné pro výukové situace, v nichž je

důležitá výměna názorů mezi učitelem a studenty i mezi studenty navzájem. Lze **rozlišit přednášky**:



- s diskusí **na základě tezí** (předem se účastníkům rozdají teze diskuse spolu s osnovou přednášky, diskutuje se v předem vymezeném čase, v okruzích podle vymezených tezí),
- se **skupinovou diskusí** (skupiny dvou až šesti účastníků po přednášce diskutují na určená témata),
- s **pódiovou (panelovou) diskusí** (po úvodní přednášce přednášejícího se téžistě vzdělávání přenáší do pódiové diskuse. Téma, které má interdisciplinární charakter, je diskutováno odborníky, z nichž každý zastupuje jednu vědní disciplínu, případně jeden úhel pohledu).

V současné době se stále více prosazují tzv. **interaktivní přednášky** (výklady). Jde o postup, kdy učitel a studenti i během svého monologu vstupuje do většího kontaktu (interakce) se studujícími. Výhody monologu (časová i informační ekonomičnost, možnost sdělovat nejnovější či méně dostupné informace atd.) jsou zachovány, ale zároveň se částečně eliminují jeho nevýhody (nízká míra aktivace, nedostatek zpětné vazby aj.).

Při výkladu i přednášce lze ovšem aktivovat nejen jeho interaktivní podobou, ale například i využitím **pomůcek a didaktické techniky**. Aktivizovat během výkladu či přednášky lze i prostřednictvím „**provokačního principu**“, který spočívá v tom, že vyučující záměrně vyslovuje sporná tvrzení (studenta na tuto skutečnost může, ale nemusí předem upozornit). Klasický výklad - jakmile účastníci výuky začnou tvrzením učitele oponovat - se ovšem již mění na výklad interaktivní či na dialogickou metodu.

Monologická metoda může mít také podobu tzv. **instruktáže**. Rozlišujeme tu jednak **kratší instrukce**, které zpravidla obsahují zadání určité učební úlohy („Rozeberte modelovou situaci a zhodnoťte, zda učitel volil správný postup. Pokud s jeho postupem nesouhlasíte, navrhněte postup jiný“). Může jít ovšem i o **instruktáž v širší podobě**, tedy o soubor pokynů a návodů pro výkon určité činnosti, kterou mají studenti vykonávat. Ať již jednorázová krátká instrukce či instruktáž v širším smyslu se zpravidla pojí s uplatněním dalších metod (např. inscenačních, výcvikových metod typu přímé účasti v praxi současné školy).

Pro studium dalších typů metod tu ještě upozorňujeme, že **monologická metoda zřídka kdy vystupuje zcela samostatně**. Obecně existují tři základní varianty jejího vztahu k metodám jiným:

1. monolog **navazuje** na jinou metodu (např. dialogickou),
2. monolog **se střídá** s jinými metodami,
3. monolog **je východiskem** pro uplatnění dalších metod.



Příklad: Krátce se tu zastavíme u druhé možnosti. Bez výkladu se samozřejmě při vyučování nemůžeme obejít. Avšak již při charakteristice jeho interaktivní podoby jsme naznačili, že v praxi i v teorii se prosazuje běžné střídání přednáškových (výkladových) sekvencí s uplatněním jiné metody. Učitel například dialogem vede studenty k vybavení obsahu pojmu „hodnota“, pak výkladem definuje pojem „etická výchova“ a stručně dále poukáže například na „historické aspekty vývoje etické výchovy“. Následně předloží do skupin rozděleným studentům krátké popisy situací, v nichž učitel svým zásahem či výchovným postupem plní dílčí cíle etické výchovy (studenti mohou situaci analyzovat, případně ji na principu inscenační metody přehrát). Po rozboru situací následuje společná diskuse o tom, jaké cíle a úkoly má etická výchova. Závěrem může učitel opět monologicky provést shrnutí problematiky

Dříve, než obrátíme pozornost k další skupině metod, připojíme ještě několik **praktických pokynů pro přípravu a realizaci výkladu či přednášky:**

- ☐ učitel si promyšleně **formuluje cíle** a pečlivě **vybere učivo**;
- ☐ **učivo logicky uspořádá** tak, aby vedlo např. od konkrétního k abstraktnímu či opačně;
- ☐ ujasní si **vztahy** mezi tematickými celky;
- ☐ opět podle cíle promyslí konkrétní **metodickou variantu výkladu či přednášky** (klasický, interaktivní.);
- ☐ promyslí případné **otázky a úkoly**;
- ☐ promyslí vztah výkladu k **práci studentů s učebnicí** (nemá smysl opakovat to, co je v učebnici v nezměněné podobě);
- ☐ promyslí **způsob záznamu** svého vystoupení;
- ☐ promyslí **způsob využití pomůcek a didaktické techniky**;
- ☐ dbá na **jazykovou správnost a vysokou úroveň verbální a neverbální komunikace**;
- ☐ **střídá obtížnější partie výkladu s oddechovými**;
- ☐ jasně odděluje jednotlivé dílčí celky uvnitř výkladu, ale současně udržuje povědomí o jejich **vzájemné souvislosti** („Nyní přejdeme k otázce . . . předchozím výkladem souvisím, že . . .“);
- ☐ trvale **sleduje účastníky a úroveň jejich pozornosti**;
- ☐ nezapomíná na **závěrečné shrnutí**.

Závěrem ještě dodáváme, že specifickou variantou monologické metody může být i delší **souvislé vystoupení studenta** (např. při prezentaci referátu). Podle cíle zadání referátu a možností studenta lze klást na referát požadavky relativně shodné s požadavky na výklad učitele. Učitel při zadávání referátu či jiných typů samostatných vystoupení monologického typu sleduje jak učivo, tak i způsob přípravy a prezentace.

b) Metody práce s textem

Postupy, při nichž je podstatou činnosti **práce s textem** (případně s grafickými znázorněními) a kde zdrojem poznání je především **slovo**, můžeme vyčlenit jako samostatnou skupinu metod. Většinou se tento postup uplatňuje ve svazku s metodami jinými, případně je přímo součástí jiné

metody.



Práce s textem může mít povahu:

- ☐ **reproduktivní** - student se učí informacím, které jsou v textu obsaženy;
- ☐ **produktivní** - text podněcuje tvořivou činnost studujícího:

Texty mohou mít **různou povahu** - například učebnice, metodické materiály, čítanky, cvičebnice, časopisy, slovníky, encyklopedie, historické prameny, krásná literatura, antologie, ale i učitelem účelově zpracované texty.

Specifickým textem jsou tzv. **pracovní sešity a cvičebnice**. Jde napůl o učebnici, napůl o skutečný sešit, pracovní materiál. Mezi partiemi tištěného textu (definice, kratší výklady, schémata) jsou volná místa, případně předtištěné prázdné řádky, do nichž účastník zapisuje v průběhu výkladu poznámky. Pracovní sešit rovněž může obsahovat otázky a úkoly a opět ponechává volné místo na vepsání odpovědí či řešení.

Osvojování metod samostatné práce s učebnicí a tištěnými texty je předpokladem dalšího **sebevzdělávání a seberozvoje** člověka.



Úkol: Promyslete **grafické vyjádření vztahů vyučovacích metod** v systému ostatních didaktických kategorií (cíle výuky, učiva, osobnosti učitele, studentů, organizačních forem výuky). Opět zaznamenejte do volného rámečku.

c) Metody dialogické

Předpokládají **slovní interpretaci mezi učitelem a studenty** - nejen dvoustrannou, ale i mnohostrannou, nejen jednosměrnou, ale i vícesměrnou. Podstatou dialogických metod je rozhovor, dialog, diskuse. Jejich využití umožňuje kromě plnění základního vzdělávacího cíle uskutečňovat také cíle další (zapojení do týmového řešení problémů, obhajování stanovisek, přesnost formulací atd.). Dialogické metody vystupují bu' opět **samostatně**, nebo ve **spojení s metodou jinou** (např. rozhovor ve skupinách v rámci činností vyplývajících z použití inscenační metody).

Věnujme tedy nejprve pozornost způsobu **přípravy a řízení dialogů**. Základem dialogické metody jsou samozřejmě správně a přesně formulované otázky. Některé **didaktické požadavky** si uvedeme v následujícím textu:

- ☐ Učitel zvažuje **cíl každého dialogu..**
- ☐

Z cílevědomosti vyplývá i požadavek **udržení logické, tematické linie** rozhovoru.



- ☐ Nezapomeneme ponechat účastníků **čas na přemýšlení**.
- ☐ Přímými otázkami **aktivizuje i ty, kteří se diskuse zatím neúčastní**.
- ☐ Nezapomeneme na **shrnutí diskuse** - ať ji provádí učitel či student.

Předchozí požadavky měly spíše podobu didaktickou - nyní stručně ještě k několika požadavkům vyplývajícím z **potřeb komunikačních ve smyslu sociálně psychologickém**:

- ☐ Učitele udržuje **pravidla „bontonu“**, používá slov „prosím“, „děkuji“, snaží se minimálně „skákat do řeči“, taktně opravuje chyby a usměrňuje myšlení studenta, umí pochválit i za drobné úspěchy.
- ☐ Využívá principu **„vracení otázek do pléna“** třídy či studijní skupiny („Odpovězte na Janinu otázku.“).
- ☐ Může svěřit **řízení diskuse i účastníkovi** (rozvoj komunikativních dovedností).
- ☐ Neustále sleduje i **neverbální projevy skupiny** při diskusích a vyvozuje z nich „stav“ a „atmosféru“ sociální skupiny v průběhu diskuse.

Tolik k základním požadavkům na řízení dialogických metod. Nyní již k jednotlivým **variantám dialogické metody**.

- ☐ **Výukový rozhovor**. Má spíše reproduktivní charakter, navazuje na výklad či jiné metody, může jim i předcházet, v praxi se v něm vyskytují i dílčí problémové prvky, ale řešení problémů není jeho hlavním úkolem. Můžeme se s ním setkat v těchto podobách:
 - **objasňující rozhovor**, jehož cílem je řídit učení tak, aby studenti pochopili dané učivo (např. „Pochopili jste obsah pojmu výchova? Definujte tedy výchovu vlastními slovy.“);
 - **opakuji či procvičující rozhovor**, zaměřený na upevnění a opakování učiva („Čím se liší výchova od jiných vlivů, které rovněž formují osobnost?“);
 - **shrnující rozhovor**, jehož cílem je shrnout a systematizovat poznatky účastníků, případně je i zobecnit („Pokuste se nyní stručně vyjádřit hlavní úkoly mravní výchovy.“).
- ☐ **Problémový či heuristický rozhovor**. Jejich hlavním cílem je naučit studenty řešit problémy a rozvíjet jejich myšlení a tvořivost. Jsou řízeny základní problémovou otázkou „Proč..; Jaký je vztah.; V čem vidíte příčiny.; Co se stane, když.; Jak vyřešíte.; Jak zhodnotíte.“ Řešení problému je v tomto případě věnován celý dialog, hledání variant řešení problému je jejich hlavním obsahem. Obecně lze naznačit následující **schéma problémového či heuristického rozhovoru**:

V čem je problém?
Čeho chceme dosáhnout?
Co na to potřebujeme?
Tvoření alternativ řešení
Výběr řešení
Realizace
Zhodnocení

Didakticky vědná je i varianta **„středověké dispute“**. V jejím rámci uloží učitel části studentů, aby obhajovali určitou myšlenku, části studentů pak, aby ji vyvraceli. Například lze disputovat o tezi „Tělesný trest - vhodný či nevhodný výchovný prostředek“. Oponenti musejí nejen vybavit z paměti již osvojené argumenty, ale vymýšlet i další a pochopitelně je přesvědčivé

uplatnit. Zastánci teze musejí vlastně dělat totéž, ale navíc musejí své



argumenty převrátit a hájit je pochopitelně ve vzájemné konfrontaci s oponenty. Tato metoda umožňuje kromě již řečeného též rozvoj tvořivosti a navíc může ukazovat názorně, co je demagogie.

Spíše výjimečně můžeme využít principu **panelové (pódiové) diskuse**, kdy před skupinou diskutují o určitém problému pozvaní odborníci (vyučující, odborníci z praxe). Mohou je však nahradit sami studenti, kteří si předem připraví stanoviska k řešení problému z určitých sociálních rolí a pozic (např. občan, rodič, učitel, manžel, nadřízený, manažer). Zde se však již blížíme k principu inscenační metody. Využití této „jakoby panelové“ diskuse musí učitel pozorně zvážit. Je aktivizující (otázky může „odborníkům“ klást i přihlížející skupina), ale má-li mít smysl, musí být pečlivě připravena a citlivě, nejlépe učitelem, řízena.

Další možností je využití **principu „konference“**. Studenti si připraví samostatná vystoupení k určitému tématu (těžiště využití metody opět spočívá i v činnosti mimo výuku). Na konferenci účastníci přednášejí a diskutují o problémech z těchto referátů vyplývajících (např. lze diskutovat na téma „mravní výchova v minulosti a v současnosti“ a na řadu dalších).

V neposlední řadě lze v rámci diskusních metod využít i **principu „brainstormingu“** (mozkové vichřice, burzy nápadů). Těžiště této dialogické metody spočívá tedy ve volné tvorbě a současně velké produkci nápadů, aniž by se přihlíželo k jejich kvalitě či reálnosti. Dialog je řízen základní problémovou otázkou, kdy je odpověď, nápad či námět oddělen od jejich kritického hodnocení. Pro příklad vezměme hroovou variantu využití tohoto principu: „Jak si představujete ideální osobnost středoškolského učitele?“ Instruování studenti samozřejmě produkují nápady velmi „rozmanité“. Z těchto na první pohled nesmyslných požadavků však vyučující odečte pojetí osobnosti středoškolského učitele v představách studentů. A nejen to. V další fázi dialogu se vybírají z nápadů racionální prvky využitelné pro charakteristiku ideálu osobnosti učitele na střední škole. Jednou z forem brainstormingu je **brainwriting**. Jeho podstata spočívá v psaní nápadů na lístky.

Zajímavou alternativou se jeví i **metoda mapování mysli** (mind mapping). Je užitečná zejména v etapě hledání nápadů a v jejich první strukturaci. Využívá spolupráce levé (analytické) a pravé (syntetické, fantazijní, tvořivé) mozkové hemisféry (jde vlastně o zobrazení mozkové činnosti a její vizualizaci). Jako technologický postup můžeme doporučit následující kroky: doprostřed velkého papíru napsat podstatu problému (např. „Zrušit pevnou pracovní docházku v naší firmě?“); pak už jen psát či kreslit to, co přináší mozková činnost (záznam lze uvádět ve směru hodinových ručiček). Poté je možnost zpracovat náměty do grafů různé podoby.

Použití těchto méně běžných variant **dialogických metod** závisí nejen na typu učební látky, ale především na správné diagnostické činnosti učitele, která se odrazí i ve stanovení cílů výuky a z nich vyplývajících použití té které metody.



Úkol: Jak ovlivňují soudobé **inovační tendence** v didaktice **utváření systému výukových metod v praxi učitele.**

d) Metody rozborové, situační, projektové a inscenační

Pod těmito metodami chceme sledovat především metody, při nichž je hlavní činností studentů analyticko-syntetický postup, uplatněný zpravidla při samostatném řešení problémů.

Rozborová metoda se často pojí do svazku s metodou práce s textem. V jejím rámci studenti provádějí analýzu například textových materiálů, chování osob, audiovizuálních programů, stanovisek k různým problémům, historických pramenů (textových i obrazových), schémat, přednášek atd. Rozbor může probíhat optimálně v individuální nebo skupinové formě. Pak se pojí přirozeně s dialogem ve skupinách a se závěrečným dialogem většinou celé sociální skupiny, v němž se vyhodnocují výsledky analýz, formulace závěrů a hodnocení a provádí se závěrečné shrnutí.

Pro charakteristiku **situační metody** platí principiálně totéž, co pro metodu rozborovou. Rozdíl mezi obecně rozborovým přístupem a typickou situační metodou spočívá především v tom, že předmětem analýzy je ucelená reálná situace - i konfliktní povahy - z profesního či osobního života. Cílem tu je pak nejen věcný rozbor situace, jádra problému, ale i rozbor chování aktérů této situace. Důležitá je fáze výběru této situace, která může být vykonstruovaná nebo vypozařovaná z reálného života, v každém případě věrohodná. Podstata této metody je v analýze situace, pochopení základních vztahů, které tuto situaci vytvářejí, včetně vztahů příčinných, popřípadě důsledkových. **Nejznámější varianty** jsou:

- ☐ **metoda rozboru situace** (podstata je v analýze životních problémů a situací, v jejich posouzení z různých hledisek, návrhu variantních řešení),
- ☐ **metoda konfliktní situace** (těžiště metody je hlavně ve zvážení následků možných řešení situace),
- ☐ **metoda postupného seznamování s případem** (zadaná problémová situace je rozdělena do několika fází, z nichž každá následující vrhá na předchozí nové světlo, dokresluje ji).

Na analyticko-syntetické činnosti je založena i **metoda projektová**. Nemáme tu na mysli tvorbu a využití klasických výukových projektů. Principiálně však

i zde jde o vytváření určitého plánu, projektu, předpokládané podoby určité situace, pomůcky, hry, přípravy na praktickou činnost. Podstatou je opět



analýza určitých východisek, z níž vyplýne formulace cíle tvorby projektu, jeho obsah atd.

Inscenační metoda je postupem, který vychází z principu situační metody; vyjadřuje vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, **hraní určité sociální situace a přijímání konkrétní sociální role**. Přijetí určité role a chování se v určité roli nutí studenty porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, vede je k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Stejně jako předchozí postupy se může pojit inscenace s výkladem atd., ale vždy jí prolínají i dialogy, které ji i uzavírají. Vedle uplatnění i osvojování vědomostí vyžaduje řadu činností (intelektových, komunikačních) a obecně procvičuje praktické uplatnění teorie v modelových situacích vůbec. Je ovšem časově náročná a lze ji použít tam, kde víme, že sociální skupina je schopna tuto „hru“ zvládnout a nezvrátí ji v samoúčelnou kabaretní produkci. Užítí závisí i na tom, jak dokáže učitel studentům smysl inscenace vysvětlit.



Příklad: Podstatou je problém, vyplývající z konkrétní situace (např. ve vztahu učitel-rodice, vychovatel-student atd.). Nemusí jít vždy o situaci konfliktní. Problémovou povahu má nesporně i taková situace, kdy učitelka má sdělit rodičům, že podle jejího názoru je třeba jejich dítě psychologicky vyšetřit. Na tomto příkladu můžeme demonstrovat postup použití metody. Vyučující zadá studentům výchozí situaci (popis charakteristik problémového dítěte) a instrukci - například: „Ve skupinách analyzujte zadání, pokuste se předběžně určit diagnózu. Promyslete způsob sdělení vašeho stanoviska (vyšetřit dítě v pedagogicko-psychologické poradně) matce dítěte. Rozdělte si role - ředitelka, učitelka, matka. Připravte maximálně 10 minut trvající přehrání situace rozhovoru s matkou.“ Vyučující může instrukci určit i charakteristiky sociálních rolí (ředitelka - rázná, sebevědomá aj.), případně se může sám jako „hráč“ uplatnit. Po samostatné práci ve skupinách se přehrají etudy. Momentálně nehrající skupiny lze instruovat směrem k tomu, co mají při inscenaci situace pozorovat a hodnotit. Po přehrání etud (případně pouze jedné - záleží na podmínkách a rozhodnutí učitele) následuje diskuse zobecňující povahy.

Varianty uplatnění inscenační metody si vyučující může vytvářet sám. Zdroje situací mohou být i reálné zážitky z praxe, které se mohou přehrávat v různých variantách. Má několik variant:

- ☐ **od jednoduché strukturní inscenace** (opřena o předem vytvořený scénář, kde vystupují protagonista a aktéři),
- ☐ **mnohostranné hraní rolí**,
- ☐ **nestrukturní inscenace** (improvizace v hraní rolí, stimul z pléna, ne předem napsané úlohy, realizace ponechána v rukou účastníků).



Úkol: Promyslete a připravte **náměty do semináře** pro uplatnění **inscenační metody** ve výuce. Tematické zaměření obsahu si můžete zvolit sami.

e) Didaktická hra a soutěž jako výukové metody

V souvislosti s charakteristikou výše uvedených metod výuky (zejména rozborové, simulační, projektové i inscenační) stručně zobecníme problematiku **didaktické hry a soutěže**.

Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický aj. V **obecném pojetí lze hru** chápat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem či užitek. **Soutěž** je od hry nutné odlišit, jejím cílem je především stanovit pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Zatímco prvotním účelem hry je určitá činnost sama o sobě (strukturující pro hráče přitažlivým způsobem čas), účelem soutěže je dosáhnout umístění. Pro hru je tedy typická činnost (nebo simulace určité činnosti), pro soutěž organizace činnosti. Přitom platí, že v podstatě každou činnost lze pojímat jako hru a zároveň je možné ji organizovat jako soutěž (turnaj, šampionát, konkurz). Proto můžeme mluvit o **soutěživých hrách** (v oblasti vojensko-strategických, ekonomických i psychosociálních hrách).

Zvláštní kategorií her a soutěží jsou **didaktické hry a soutěže**, které využívají silné motivace účastníků (jež je typická pro seberealizaci) k výchovně vzdělávacím účelům. Zatímco hry obecně vedou k aktivitám, jež nemusejí být produktivní (pohybové hry dětí, hry řízené hodem kostky atd.), **didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení**, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. Přitom opakování některých her nebo jejich etap (období, kol) lze přímo využít k učení.

Hry a soutěže jsou založeny na mnohočetné, vysoce účelové (věcné) a v daných podmínkách zcela přirozené (spontánní) **kommunikaci**.

Didaktické hry můžeme třídit z mnoha hledisek:



- ☐ podle doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé);
- ☐ podle místa, kde se odehrávají (ve skupině, mimo ni);
- ☐ podle druhu převládajících činností (osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností);
- ☐ podle toho, co se hodnotí (kvalita, kvantita nebo čas výkonu);
- ☐ podle toho, kdo je hodnotí (studenti ve skupině, učitel);
- ☐ podle toho, kdo je připravuje (studenti, učitelé, jiné osoby) atd.

Každou hru je třeba **vyzkoušet dříve, než se stane trvalou součástí výuky, a to včetně použitelnosti hodnocení**. Při ověřování sleduje učitel zejména:

- ☐ přiměřenost časového limitu hry;
- ☐ dotazy vznesené k pravidlům, k průběhu a k hodnotící stupnici;
- ☐ typické herní situace a reakce účastníků;
- ☐ případné připomínky a návrhy studentů ke hře nebo k jejím částem.

Podstatné skutečnosti si učitel zapíše a dále promýšlí. Mohou být podkladem pro zpřesnění a úpravy hry. Po odzkoušení je účelné **dokumentovat hru v následující struktuře**:

- ☐ název hry (autor, doba vzniku, původ);
- ☐ potřebné pomůcky a případné nároky na úpravu (vybavení) prostředí;
- ☐ stručná, výstižná, srozumitelná, jednoznačná pravidla (instrukce pro studující), obsahující cíl hry a způsob jejího ukončení;
- ☐ pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele;
- ☐ promyšlený a co nejobjektivnější způsob hodnocení výsledků, resp. průběhu (pokud to již jednoznačně nevyplývá z pravidel);
- ☐ varianty či možné modifikace hry a s tím popřípadě spojené změny hodnocení;
- ☐ zvláštní poznámky;
- ☐ hlavní námět pro diskusi s účastníky, opěrné body pro její usměrňování a zasazení do rámce teoretického učiva.

Účelným a nezbytným **zakončením hry je diskuse**, jejímž cílem je spojit průběh hry a výsledky hry s aktuálním učivem, popřípadě objasnit povahu reálné situace, která byla hrou modelována (pozor na neobjektivnost hodnocení a s tím spojeného pocitu nespravedlnosti, křivdy, demotivace a oslabení pedagogického účinku hry). V soutěžích a hrách mohou soupeři vykonávat tytéž činnosti (pokud se vzájemně neruší či neovlivňují), nebo různé, ale v tom případě zcela **srovnatelné** činnosti. Družstva si například mohou klást otázky z předem připraveného učiva, mohou soutěžit v činnostech kvalitativně nebo kvantitativně posuzovaných.



Úkol: Uved'te, co znamená pojem „interaktivní“ výuka.

V neposlední řadě se zmíníme o **významu her a soutěží**. Při včleňování her a soutěží do výuky je nutné brát ohled na konkrétní pedagogický cíl. Jinak vzniká nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času. Hry a soutěže podněcují zájem účastníků o sdělované učivo. Z hlediska cíle naučit studující produktivně myslet není rozhodující předmět sám o sobě, nýbrž **styl práce** ve výuce, charakter a forma požadovaných výkonů a vyučovací metoda. Mnozí učitelé používají prvků soutěživosti, diskutují se studenty a vedou je k řešení problémových situací. Přispívá to rovněž k tréninku **sociálně-interaktivních dovedností**. Zdravé prožívání úspěchu i přijímání neúspěchu (adaptace na prohru) je podmíněno objektivně a podrobně vypracovaným hodnocením výsledků (výkonů), které nesmí být učitelem podceňováno. **Kognitivní hry** rozvíjejí prvky tvořivosti, analyticko-syntetické, induktivně-deduktivní i divergentní myšlení. Nejjednodušší je organizace soutěže vědomostí, přitažlivější a cennější jsou soutěže dovedností.



Úkol: Vysvětlete, co si představujete pod pojmem „sociálně-psychologická hra“. Znáte nějakou a zúčastnili jste se již některých v rámci Vašeho vzdělávání?

3.3 Výběr a specifika organizačních forem

Další významnou didaktickou kategorií jsou **organizační formy výuky**. Kategorie výukových metod a organizačních metod spolu velmi úzce souvisejí a nelze je navzájem oddělovat.



Definice: organizační formy výuky můžeme definovat jako určité uspořádání (organizaci) vnějších podmínek výuky, v nichž se realizují různé výchovně vzdělávací činnosti učitele a studentů podle stanoveného pořádku a režimu. Mezi vnější podmínky lze začlenit:

- **specifiku prostředí**, ve kterém výuka probíhá (učebna, laboratoř, posluchárna aj.),
- **počet účastníků**, který se výuky zúčastní (hromadná, individuální, skupinová výuka),
- **časový rozsah**, který má učitel k dispozici (výuková hodina, výukový blok aj.).

Kritéria členění organizačních forem je rozmanitá:

- z hlediska **funkce organizační formy** ve výuce (přednáška, seminář, cvičení, praxe, samostatná studijní činnost),
- z hlediska **interakcí ve vyučování** (frontální, skupinové, týmové, individuální aj.)
- z hlediska **času a prostoru** (jde o časový a prostorový aspekt výukové jednotky).



Úkol: Na základě odborné literatury se pokuste **vymezit i jiné členění organizačních forem výuky**. Zvažte případně použitá kritéria členění.

Vzhledem ke složitosti členění organizačních forem, zpracovali jsme následující **rozčlenění a jejich charakteristiku**:

a) Přednáška, seminář, cvičení

Uvedená triáda se výrazně uplatňuje na vysokých školách a ve vzdělávání dospělých.

Přednáška

Tato organizační forma je těsně spjata s monologickými metodami (někdy se hovoří též o přednášce jako typu monologické metody). Její funkcí je především předávání vědomostí, demonstrace myšlenkový postupů, informací apod. Pojí se obvykle s frontální, kolektivní výukou.

Seminář

Jeho hlavní funkcí je rozvoj teoretických činností, pojí se velmi často s dialogickými metodami. Učí účastníky studovat učivo do hloubky, vykládat souvisle své myšlenky, přinášet argumenty a důkazy. Úspěch semináře závisí na jeho programu a na připravenosti studentů.

Cvičení

Tato organizační forma rozvíjí komplex dovedností (trénink, výcvik), je formou výuky v podobě výcvikové situace skutečné nebo simulované. Umožňuje upevnění vědomostí, jejich propojování s dovednostmi a jejich osvojování (intelektuální, motorické i senzomotorické) až na úroveň žádoucích návyků a adekvátních postojů.

b) Samostatná studijní činnost

V rámci samostatné studijní činnosti se realizuje duševní či fyzická činnost, při které se student učí vlastními silami a samostudiem, aktivně a uvědoměle získává nové informace (teoretického i praktického charakteru) nebo na základě programového řízení (učitel, učebním textem, didaktickou technikou).

c) Exkurze, hospitace a praxe

Jde o řízenou učební činnost účastníků v autentickém prostředí přírodním, pracovním, kulturním. Úkolem je seznámit studenty s poznávanou realitou v její přirozené podobě. Exkurze a hospitace mají spíše nazírací charakter a bývají jednorázové. Praxe má dlouhodobější charakter, úkolem je naučit studenty samostatně a pohotově aplikovat ve vlastní práci vědomosti a dovednosti získané v rámci teoretické výuky.

d) Výuková hodina

Výuková hodina jako základní organizační forma výuky má různé modifikace z hlediska typu interakce učitele a studentů (viz kapitola o pedagogické interakci a komunikaci). Je klíčovým prvkem organizační struktury frontálního vyučování.

e) Hromadné (frontální) vyučování

Tato organizační forma předpokládá jednotný obsah i rozsah učiva pro studenty v dané sociální skupině a stejného profesního zaměření. Pracuje se s celou sociální skupinou současně. Frontální forma výuky s sebou přináší i některé nedostatky - různou intelektuální a zkušenostní úroveň studentů, nepodchycení jejich individuálních zvláštností, obtíže s hodnocením jednotlivých účastníků výuky. Proto vznikaly tendence zvolit jiné organizační formy jako je výuka individualizovaná a skupinová.

f) Skupinové vyučování

V rámci skupinové výuky se vytvářejí tří až pětičlenné skupiny. Tato skupina je sociálním útvar, mezi jehož členy se rozvíjí sociální interakce, chování členů je řízeno jak společným cílem, tak i chováním jednotlivých účastníků výuky. Ideální uspořádání skupin v prostoru předpokládá umožnění a podporu nejen kontaktů mezi členy jedné skupiny, ale i mezi skupinami navzájem. Obdobou skupinové výuky je **výuka kooperativní**.

Úkol: Pokuste se **graficky načrtnout uspořádání učebny pro skupinovou výuku** (nezapomeňte zohledňovat možnosti komunikace v sociální skupině, dostatek pracovního prostoru pro každou skupinu studentů, dobrou viditelnost na tabuli apod.)



g) Individuální formy výuky

Jejich vznik je spojen v 1. desetiletí 20. století s ideovou oporou novodobého filozofického individualismu. Individuální formy výuky jsou takové způsoby řízení učební činnosti studentů, v níž opět pracuje každý student samostatně.

Úkoly řeší studenti individuálně, ale učební činnosti jsou zprostředkovány učebním úkolem (programem, tedy soustavou úkolů. Student pracuje podle svého tempa, postup učení odpovídá individuálním možnostem, učitel radí, kontroluje.

g) Týmové vyučování

Tato forma není zatím příliš využívána, rozvíjí se v 60. letech 20. století v USA. Spočívá v diferenciaci funkcí učitele a v možnosti jeho užší odborné specializace. Tato forma výuky je založena na prezentaci obsahu výuky prostřednictvím dvou či několika učitelů – specialistů.

h) Párové vyučování

Tvoří organizační formu výuky, pro kterou je charakteristická kooperace a sociální interakce, která probíhá mezi dvěma učícími subjekty (učiteli a případně i studenty). Párové vyučování je zaměřeno na řešení společného úkolu či problému.

Doporučená literatura:



VANĚČEK, D a kol. (2016). Didaktika technických odborných předmětů (Kap. 4 Didaktické zásady, 5 Metody výuky, 6 Organizační formy vyučování str. 139 – 252). Česká technika – nakladatelství ČVUT.

VETEŠKA, J. (2016). Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Portál.

Průvodce studiem

Výukové metody a organizační formy do značné míry ovlivňují proces dosahování výchovně vzdělávacích cílů i celkové sociální klima ve skupině. Pokud se nám podařilo motivovat vás k zamýšlení se nad těmito kategoriemi a současně vás inspirovat k vlastnímu tvořivému hledání aktivizujících přístupů ve výuce, pak tato kapitola splnila svůj cíl.



Shrnutí

Organizační formy a metody výuky patří k základním didaktickým kategoriím. Každá výuka probíhá v určitém uspořádání výuky, které je limitováno prostředím, časovým úsekem, která je pro výuku vyhrazeno a počtem studentů, kteří se výuky zúčastní. Existuje celá řada klasifikací výukových metod a organizačních metod, nejsou jednoznačná kritéria pro jejich členění. Aktivizující metody a formy výuky jsou zaměřeny na rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivost studentů a jejich osobnostní rozvoj.



Kontrolní otázky a úkoly



- 1) Jaký je přínos brainstormingu (burzy nápadů)?
- 2) Vysvětlete rozdíl mezi reproduktivními a produktivními výukovými metodami.
- 3) V čem spočívají soudobé inovace v oblasti výukových metod a organizačních forem? Uveďte konkrétně.

Pojmy k zapamatování

Vyučovací metoda, didaktická kompetence učitele, klasifikace vyučovacích metod, funkce metod výuky, didaktická hra, soutěž, aktivizující metody

výuky, pedagogická interakce, organizační forma výuky, typologie organizačních metod.

Literatura



- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 1997.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita 1997.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN 1988.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex Bohemia 1998.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI 2004.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2013.
- ŠIKULOVÁ, R., MÚLLEROVÁ, L. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: PedF 2001.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PedF MU 1998.
- VALIŠOVÁ, A., VALENTA, J., SINGULE, F. *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN 1990.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010.

Slovníček pojmů



Aktivizační metoda - metoda výuky, rozvíjející samostatné a tvořivé myšlení u studentů.

Samostudium - výuka založená na samostatném studiu studenta (zejména individuální výuka, korespondenční výuka).

Metodika - soubor výukových metod a metodických postupů ve výuce, často spojována se speciální didaktikou (didaktikou oboru a předmětu).

Forma studia - každá výuková forma (kromě jiného) úzce souvisí s organizací prostoru, kde výuka probíhá, s časovým rozložením výuky a s počtem účastníků.



Klíč k úkolům a testům

- 1) V rámci **brainstormingu** studenti spontánně vyjadřují své nápady, vyjadřují své názory, postoje, prožitky, zkušenosti, učí se konstruktivně kritizovat nápady ostatních, argumentovat, učí se obhajovat návrhy své.
- 2) **Reproduktivní metody** jsou založeny na osvojování hotových vědomostí, které je schopen student reprodukovat, metody produktivní vyžadují aktivizaci myšlenkové činnosti a tvořivost.
- 3) **Inovační didaktické teorie a koncepce** soustřeďují pozornost nejenom k metodické kompetenci učitele, ale kladou důraz i na aktivní spoluúčast studentů. Stále více se hledají různé alternativní metody a organizační formy, které umožňují aktivitu studujících, podporují individuální i kolektivní strategie učení, vytvářejí prostor pro iniciativu tvořivost realizovaných činností, umožňují získávat osobní zkušenosti, rozvíjet sebekontrolu a seberealizaci.

4. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence učitele

Studijní cíle



Po prostudování této kapitoly budete umět:

- definovat neverbální i verbální formy pedagogické komunikace,
- analyzovat podstatu sociální kompetence jako významné součást profesní způsobilosti učitele,
- formulovat učební otázky,
- efektivně používat nabytých vědomostí v rámci sociální interakce (v osobním i profesním životě).

Text kapitoly

Kteří pedagogové byli pro nás v dětství vzorem? Na které učitele vzpomínáme? Byli to nejen učitelé, kteří byli fundovanými odborníky, ale i učitelé, se kterými jsme si jako děti rozuměly, v jejich jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně, s porozuměním.

Velká pozornost byla věnována v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích pedagogů, učitelů a lektorů vzdělávání teoretické přípravě. Ta vybavuje studenty v rámci profesní přípravy soustavou termínů, faktů a vztahů, které jim umožňují vhled do problematiky studovaného oboru. Student má však splnit i další nároky. Které na něj teorie klade jako na

budoucího pedagoga. Jak má například probouzet zájem o učivo, upoutat pozornost a zájem studentů, jak se orientovat v celkové atmosféře, jak studentům porozumět a co nejlépe je pochopit? Alespoň některými aspekty pedagogické interakce a komunikace se bude zabývat tato část textu. K hlubšímu teoretickému pochopení a rozvíjení sociálních dovedností u učitelů doporučujeme odbornou literaturu.



4.1 K vybraným aspektům pedagogické interakce a komunikace

Problematika pedagogické interakce a komunikace se stává stále více středem pozornosti řady odborníků, především z oblasti sociální psychologie, pedagogické psychologie i pedagogiky. Tyto pojmy bývají v odborné literatuře chápány různě široce (od úzce interpersonálních vztahů v rámci výuky mezi učitelem a studentem až po interakci s počítačem, video-záznamem, uměleckým textem a podobně).



Definice: Pedagogickou interakci budeme chápat vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohem složitějších strukturách ovlivňují nejen působení učitele na studenty a obráceně, ale i studentů navzájem. Tyto vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů celého vzdělávacího procesu. Tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí.

Významným prostředkem pedagogické interakce je **pedagogická komunikace**. Jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, určení jsou také účastníci (studenti a posluchači), je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsaná pravidla styku mezi učitelem a studentem. Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace.

Tak jako proces interakce je i proces komunikace buď **jednostranný** (jejím jádrem je pouhé sdělení jedné bytosti druhé), nebo **dvoustranný**, při němž osoba, která užívá komunikačních symbolů, přijímá i symboly druhé osoby, rovněž v ní symboly komunikace vyvolává.



Doplňující informace: Velmi stručně se zmíníme ve vztahu s pedagogickou interakcí a komunikací o některých širších sociálně-psychologických souvislostech. Od svého narození se pohybujeme mezi lidmi, kteří na nás působí. Toto působení se neuskutečňuje odděleně, ale v jednotě komplexů, v němž v daném okamžiku nebo trvale některá z rovin převažuje. Souhrn, komplex lidí a jejich výtvorů nazýváme společenským, **sociálním prostředím**.

Mezi společenským prostředím a jednotlivcem se jako mezi dvěma póly **uskutečňuje sociální styk**, jež má tři základní složky:

1. **sociální percepce** (vnímání a poznávání světa kolem nás, zahrnuje vytváření obrazu o okolí, partnerovi i o mně samotném). V pedagogické interakci, tedy interakci probíhající v pedagogickém prostředí, rozumíme pod pojmem sociální percepce například způsob, jak učitel vnímá studenta a student učitele, jak učitel vnímá celou sociální skupinu atd.;
2. **sociální interakce** (něco se mezi účastníky interakce děje, vznikají určité vztahy, které tvoří další rovinu styků, tj. setkání). Jde tedy o souhrn působení, styku mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Nejsilnější místo v sociální interakci zaujímá styk interpersonální. Tento styk může být s převažujícím jednostranným působením subjektů, ale častěji jde o působení oboustranné, kdy oba subjekty jsou aktivní, navzájem se ovlivňují, může docházet ke kooperaci, soupeření, vzájemné pomoci, soutěžení i hře;
3. **sociální komunikace** (účastníci sociální interakce si již něco sdělují, je prostředkem interakce, lidé se navzájem dorozumívají). Tento vztah vyjadřuje následující schéma sociální interakce:

moje komunikace a jednání		reakcí na ně je	subjektivní dojem, pocity druhé osoby	
		❓❓❓❓❓❓❓❓❓❓ ❓❓❓❓		
ovlivňuje			ovlivňuje	
můj subjektivní dojem, pocit		reakcí na ně je	komunikace a jednání druhé osoby	
		.,.,.,.,. .,.,.,.,. .,.,.,.,. .,.,.,.,.		

4.2 KTERÉ FAKTORY PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI LIMITUJÍ?

Výše jsme si vymezili pedagogickou komunikaci jako specifickou komunikaci, probíhající v konkrétním pedagogickém prostředí. Pedagogickou komunikaci ovlivňují, případně limitují tyto hlavní faktory:

- **prostorové omezení** pedagogické komunikace (probíhá v místnostech k tomu určených - učebně, posluchárně, zasedací místnosti atd.),

- **časová limitovanost** (jednostranně vymezen čas rozvrhem, délkou vyučovací jednotky, absence komunikace učitele při samostudiu aj.),



- **vymezení obsahu a programu komunikace** (volnost učitele ovlivňována v určité míře obsahovým programem vzdělávání, rozpisem pedagogických úkolů na vyučovací jednotku, tématem vzdělávacího kurzu či školení atd.),
- **vymezení pedagogické komunikace pravidly chování** (limitováno sociální rolí učitele a studenta, vztahem podřízeného a nadřízeného),
- **vliv prostorového rozmístění studentů na pedagogickou komunikaci** (význam má umístění učitele a studentů v sociální skupině),
- **vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci** (nezbytné je využívání interaktivních metodických postupů ve vzdělávacím procesu),
- pedagogická komunikace **limitována organizační formou výuky** (způsob komunikace ovlivňuje všechny tři základní formy vyučování - hromadné, skupinové i individualizované),
- **vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci** (dáno sociální rolí učitele a rolemi studentů, sociálním statutem pedagoga a statutem studenta, které jsou rozdílné).

CO VŠE SI PEDAGOGICKOU KOMUNIKACÍ SDĚLUJEME?

Zdůraznili jsme si, že i v pedagogické komunikaci si **sdělujeme „něco“**, **„nějakým“ způsobem a sdělujeme to „někomu“**. V této části textu se zaměříme na obsah sdělení - „co“ vše si můžeme sdělovat?

- ☐ **Sdělujeme si především informace** (jde o kvalitu a rozsah informací, která je limitována informační kapacitou studenta, zdravotním stavem, sociálními vztahy a podmínkami, jeho motivací k přijetí informace atd.).
- ☐ **Sdělujeme si postoje** (v každém našem sdělení bývá obsažen i náš postoj k tomu, co je sdělováno, dále i postoj k osobě, která nám naslouchá, zde je významná opět otázka preferenčních postojů ze strany studentů i učitele).
- ☐ **Sdělujeme si emocionální vztahy** (jde o neverbální druhy sdělování).
- ☐ **Sdělujeme i žádost o potvrzení, akceptaci sebepojetí** (sdělujeme „takový jsem“ a čekáme zpětnou vazbu, odpověď druhého).
- ☐ **Sdělujeme pravidla dalšího styku** (slovně i mimoslovně).

Pro výukový proces jsou **významné všechny uvedené obsahové prvky komunikace**. Sdělovací postoje (ať již ke sdělovanému obsahu či osobě) zahrnuje hodnotící vztah, který odráží nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové vyjádření, zaujetí k obsahu či osobě. Ve vzdělávacím procesu jsou postoje tedy odrazem celkového vztahu učitele a studenta a naopak. Vzájemně se podmiňují a projevují ve způsobech verbální i neverbální komunikace.

VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ SLOŽKY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Pedagogická **komunikace může být přímá**, kdy pedagog hovoří se studentem a naopak **nepřímá**, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika či vyučovací stroj. V následujícím textu se budeme zabývat komunikací přímou, a to komunikací verbální (slovní) i neverbální (mimoslovní). Komunikace mezi lidmi má symbolický ráz. **Symbols** (znaky) vznikaly jako pojmenování skutečnosti na základě poznání, jsou tedy odrazem okolní reality.

Jedním ze specificky lidských znakových systémů je mluvená řeč, její obsah i paralingvistické aspekty.



Definice: Verbální komunikace v sobě zahrnuje jak zvukovou, tak i písemnou, případně jinou grafickou formu řeči. Řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení, může být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu. Řeč je významným předpokladem „sdělování si“, ale i procesu „dorozumění se“.

Mluvená řeč je doprovázena tzv. **paralingvistickými aspekty**. Mezi významné lze zařadit: plynulost a rychlost řeči, tón hlasu a jeho zabarvení, délku doby slovního projevu, způsob předávání slova, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči a projevu, kladení otázek a jejich zodpovídání, latenci odpovědí.

Verbální komunikace se realizuje v běžné interakci dospělého a dítěte, a to v různorodých činnostech a v širokém sociálním prostředí. Ve vyučovacím procesu se výrazně (spolu s neverbálními složkami komunikace) uplatňuje v monologu učitele i studenta, dále v dialogu a diskusi (jejich různých modifikacích). Každá varianta **rozhovoru** - výukového, výzkumného, partnerského - má své zvláštnosti, nicméně některé **zásady** jeho vedení jsou obecně platné:

- ☐ **nezaměňujeme dialog s monologem** (všichni mají stejné právo vyjádřit se; ohleduplnost k druhému se projevuje i tím, že dokážeme šetřit časem),
- ☐ **nesnižujeme osobní důstojnost druhé strany v dialogu** (kdo napadá druhou osobu, ztrácí právo účastnit se dialogu),
- ☐ **nezapomínejme, že dialog vyžaduje kázeň** (nakonec rozumem, nikoli emocemi formulujeme svá tvrzení a úsudky),
- ☐ **nesnažme se mít vždy a za každou cenu poslední slovo** (množství slov nenahradí chybějící argument, umlčení partnera neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek),
- ☐ **neutíkejme od tématu** (nevyhýbejme se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že svádíme diskusi jinam, nebojme se i kritiky),
- ☐ **tvrzení bez věcných důkazů nevydávajme za argument** (v takovém případě jde pouze o naše mínění a partner mu nemusí přiznat váhu),
- ☐ **pojímejme druhého jako partnera při hledání pravdy** (účast v dialogu předpokládá trojí úctu - k pravdě, k druhému a k sobě),

- ❑ **snažme se druhému porozumět** (formulujeme sami námitky partnera, aby bylo jasné, zda jim rozumíme).



Definice: Komunikace neverbální reprezentuje specifické formy sdělování (informací, pocitů, nálad, emočního stavu, postoje atd.), které nevyužívají slov.

Patří sem především:

- ❑ **posturologie** - sdělování fyzickými postoji, zabývá se rozmístěním všech částí těla tzv. konfigurací při určité činnosti (poloha rukou, nohou, krku, hlavy, např. konfigurace otevřená, přátelská, a konfigurace uzavřená, nejistá, nepřátelská);
- ❑ **gestika** - jde o sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji, velmi dobře indikujeme momentální prožitky jedince (gestem můžeme ukončit rozhovor, rozloučit se či přivítat, vyzvat studenta k prezentaci);
- ❑ **proxemika** - sdělujeme oddálením či přiblížením se, vzdálenost fyzická velmi úzce koreluje se vzdáleností psychickou (význam tzv. akční zóny, kdy lektori mohou zkracovat vzdálenost mezi nimi a studenty vhodným uspořádáním učebny);
- ❑ **haptika** - sdělování si kontaktem dvou lidí při bezprostředním tělesném dotyku, informační rozsah haptické percepce je výrazný (příkladem může být podání ruky, poklepání po rameni, pohlazení);
- ❑ **řeč mimiky a celkový výraz tváře** - jde o výrazy obličeje, které tvoříme různými konfiguracemi obličejových svalů a změnami v nich (mimické výrazy štěstí a neštěstí, překvapení údiv, strach, radost i smutek, klid a rozčilení, zájem i nezájem, nuda, pohoda atd.);
- ❑ **řeč očí** - sdělování pohledy je jedním z nejdůležitějších komunikačních kanálů, kam lze zařadit zaměření pohledu, délku jednoho pohledu, jeho celkový objem, úhel pootevřených víček, sdělování tvarem obočí, četností pohledů, frekvencí mrkacích pohybů).

4.3 DOKÁŽEME KLÁST UČEBNÍ OTÁZKY A VHODNĚ SE DOTAZOVAT?

Pedagogové ve své činnosti velmi často používají otázky. **Dovednost formulovat a klást učební otázky** se utváří mnohem dříve, než budoucí učitel vstoupí do učebny. Svou roli tu sehrává obecná inteligence, jazyková kultura a formulační přesnost, dále pak samozřejmě i dokonalé pochopení obsahu pedagogické profese.

Klasifikace otázek, používaných v procesu vzdělávání, může být velmi různorodá. Uvedeme zde jen některá členění.

Otázky ve výuce mohou být principiálně dvojího druhu:

- reproduktivní** - založené na procesech paměti („Kdy byla založena Univerzita Karlova?“),
- produktivní** - vyžadující aktivizaci myšlenkové činnosti („Vystihněte hlavní rozdíly mezi výukovou metodou a organizační formou.“)

V praxi výuky je vhodné **kombinovat produktivní i neproduktivní typ otázek**. Účelné je, když produktivní otázky nejsou co do množství překryty otázkami reproduktivními.

Jiné dělení otázek vyplývá ze vztahu otázky k učivu a k učební situaci:

otázky vztahující se bezprostředně k tématu, tj. věcné („Jak vysvětlíte pojem didaktika?“),

otázky vztahující se k řízení určité učební situace („Kdo nesouhlasí se závěry první skupiny?“),

otázky vztahující se k vytváření atmosféry ve výuce („Zvládneme ještě poslední úkol?“),

otázky osobní („Co si o postoji Petra myslíte vy, Jirko?“).

V procesu řízení výuky se **podle svých funkcí** dále uplatní otázky:

obsahující a zpřesňující („Jak vysvětlíte svůj názor?“),

zpochybňující („Myslíte si, že má Jitka pravdu?“),

návodné („Mohl by být argument, který jste uvedl, tím nejdůležitějším?“),

rozhodovací („Přikloníte se spíše k prvnímu nebo druhému názoru?“),

kontaktní („Jak jste se cítil v roli manažera?“).

Další klasifikaci otázek, **kteřé lze v různých učebních předmětech využít**, jsou:

otázky otevřené („Jaký je váš názor na perspektivy současného školství u nás?“)

otázky uzavřené („Souhlasíte s postojem kolegy?“).

Při tvorbě a zadávání učebních otázek a úkolů by měly **být respektovány tyto požadavky**:

správnost, přesnost, jednoznačnost formulované otázky;

srozumitelnost otázky či dotazu pro druhého; **aktivizační**

a motivační potence otázky pro studenta; **vyloučení**

nefunkčních otázek;

logická a tematická linie učebních otázek;

funkčnost a smysluplnost otázek a dotazů.

Velký význam má v pedagogické komunikaci **zpětná vazba**. Odráží se v řadě konkrétních momentů, zejména:

- ☐ **v úplném či částečném souhlase;**
- ☐ **v úplném či dílčím nesouhlase;**
- ☐ **v jednoduché, stručné, pozitivní či negativní odpovědi;**
- ☐ **v pozitivní či negativní zpětné vazbě doplněné vysvětlením;**
- ☐ **vyžádáním dalších variant odpovědí či odpovědi jediné;**
- ☐ **v přechodu k jinému tématu.**

Předložené rozpracování pedagogické interakce a komunikace zdaleka není vyčerpávající. Je jen nastíněním některých problémů, které mají vést k zamyšlení a dalšímu intenzivnějšímu studiu této problematiky. **Na čem všem záleží sociální úspěšnost pedagoga, učitele či lektora vzdělávání?** Co podmiňuje, že jsme lidmi přijímáni, že nás respektují, že si nás váží?

Kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, ba dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat.

4.4 Sociální kompetence učitele a možnosti rozvoje

V řadě vědních disciplín se stává, že některé teoretické pojmy nejsou vykládány víceméně jednoznačně. Ne jinak je tomu ve vymezení pojmu sociální kompetence.

Doplňující text: V odborné literatuře se setkáváme při jeho výkladu s některými drobnými odlišnostmi. Především bývá podstata sociální kompetence teoreticky rozvíjena v souvislosti s následujícími příbuznými pojmy: **sociálně-psychologická kompetence, pracovně-profesionální sociální kompetence, interpersonální kompetence, učebně metodická kompetence jednání, interaktivní kompetence, komunikativní kompetence.** Naším úkolem není podrobná analýza pojmu. Chceme spíše poukázat na nezbytnost a možnosti rozvíjení sociální kompetence v pedagogické interakci. Pro zajímavost uvádíme některá vymezení příbuzných pojmů.

Nejčastěji se setkáváme v odborné pedagogické a psychologické literatuře s pojmem **sociální kompetence** neboli **sociální způsobilost** či **sociální zdatnost**.

Definice: **Sociální způsobilost** znamená přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Velmi úzce souvisí s uplatněním **osobní nezávislosti člověka** (tedy dovedností organizovat si a řídit samostatně své osobní záležitosti) a se **sociální odpovědností** (tedy odpovědností k sobě, k jiným osobám a k celé společnosti). Ve vztahu k osobnosti učitele je k sociální kompetenci vztahováno kromě jiného i umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodné reakce na ně a jejich usměrňování, vnímání procesu dospívání dětí a mládeže, dovednosti týmové práce či jednání s dospělým.

Sociálně kompetentního jedince lze charakterizovat asi takto:

☐ je dobrým studentem, umí **naslouchat**;

☐

☐

- je **přírozeně komunikativní**;
v jednání a řešení problémů je **konstruktivní**;
- ☐ dokáže svým jednáním **druhé uvolnit a uklidnit**;
 - ☐ rád **poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi**;
 - ☐ má všestranné zájmy a je v **mezilidských kontaktech zvědavý**;
 - ☐ má **pozitivní vztah k lidem i k sobě samému**;
 - ☐ má schopnost **rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí**;
 - ☐ je **taktní, tolerantní, citlivý**;
 - ☐ dokáže přiměřeným způsobem **pochválit i kritizovat**;
 - ☐ je úspěšný v **organizování a řízení lidí**;
 - ☐ je schopen cíleně **ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému** (*podrobněji Kirschner, 1976*).

I v reálném pedagogickém procesu se ukazuje, **jak významné jsou nejen odborné kompetence** (z hlediska odborného zaměření), ale i **kompetence sociálně-psychologické povahy**. O sociální kompetenci lze však uvažovat pouze jako o celém **komplexu sociálních znalostí, schopností a dovedností** (interpersonálních i intrapersonálních), které jsou předpokladem uplatňování různých variant jednání. Ani jedna dovednost, způsob či model jednání nejsou samy o sobě schopny zajistit člověku sociální úspěšnost. Učitel může **v rámci pedagogické a psychologické přípravy** pocítovat

nedostatky, které se mohou projevovat v některých **aspektech sociální interakce se studenty** - v dovednostech vyjadřování, v sociální senzitivě, odhalování a přijímání emocí, v oblasti asertivity, v dovednosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu atd. Jindy může být problémem některý **osobnostní rys**, který negativně ovlivňuje vytváření dobrých vztahů ke studentům, kolegům i nadřízeným (např. intolerance, dominantnost, labilita, rigidita, trend ke konformitě, orientace na chybu).

V procesu hledání a ověřování nové koncepce psychologické a pedagogické přípravy učitele je akceptován i **význam praktické přípravy**. Pojetí **pedagogicko-psychologické přípravy učitele** by mělo zřejmě respektovat:

- ☐ požadavek **vyváženosti dílčích složek socioprofesionální přípravy učitele** - poznatkové, činnostní a hodnotové;
- ☐ požadavek **vyváženosti teoretické a praktické složky** psychologicko-pedagogické přípravy;
- ☐ vyváženosti **empirické (zkušenostní) a kognitivní (poznávací)** činnosti.

V profesionální přípravě učitelů vystává **řada otázek**. Je možné dosáhnout vysoké profesionality v rámci přípravného nebo dalšího vzdělávání či jen v praxi? Jaký význam v profesní přípravě učitelů má introspekce a sebevýchova? Jaký podíl na rozvoji sociální kompetence učitelů má výuka psychologie a pedagogiky? Jakých metodických postupů použít pro rozvíjení sociálních dovedností učitelů ve vzdělávání dětí a mládeže? Složitost situace a míra rozmanitosti sociálně edukační reality naznačuje, že nebude možné vytvořit ohraničenou množinu pravidel či algoritmů, jejichž zvládnutí by zaručovalo vysoký stupeň sociálně-psychologické způsobilosti (kompetence) učitele.

Teoretické úvahy i praktická interakční cvičení vycházejí z **psychologických teorií učení**. Soudobým dominujícím teoriím (kognitivní, behaviorální a humanistické) odpovídají i hlavní formy interakčních cvičení. V **kognitivní teorii** je důraz kladen na změnu stylu uvažování; člověk si osvojuje účinné způsoby vnímání, hodnocení a klasifikování různých situací. V **behaviorální teorii** učení se vychází z analýzy různých situací; důraz je kladen na osvojení jednotlivých reakcí, variant jednání. **Humanistické pojetí** je zaměřené na prožívání a porozumění nacvičeným sociálním dovednostem u jednotlivce.

**Objasnění prostřednictvím
informace a koncepce**



**Kognitivní stránka
osobnosti**

Vlastní zkušenost a emocionální



**Emocionální stránka
osobnosti**

**Trénink asertivních dovedností
a regulace vlastního chování**



**Akční stránka
osobnosti**

Na závěr textu odkazujeme na některé již osvědčené **programy sociálněpsychologických výcviků pro učitele i studenty.**



Doporučená literatura:

Kromě další literatury doporučujeme:

Bakalář, E.: I dospělí si mohou hrát. Praha: Mladá fronta 1990.

Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R.: Sociální dovednosti učitele. Praha: SPN 1990.

Křivohlavý, J.: Povíde}, naslouchám. Praha: Návrat 1993.

Mellibruda, J.: Program treningu interpersonalnego dla nauczycie. Warszawa: 1976.

Sedlák, J.: Otázky sociálního učení. Brno: ÚJEP 1984.

Sup, J., Švec, V.: Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele. Brno: ČVUT 1988.

Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe. Praha: SPN 1978.

Vališová, A.: Komunikace a vzájemné porozumění. Praha: Grada 2005.

Vališová, A.: Jak získávat, udržet a nezpráct autoritu. Praha: Grada 2008.

Holeček, V. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada 2014.

Průvodce studiem



Prostředí ve kterém se realizuje celý výchovně vzdělávací proces, je především **bezprostředním setkáváním, osobním kontaktem učitele a studentů**. Ačkoli výsledek této interakce závisí na obou aktérech interakce, je to učitel, který ze své profesní role může ovlivňovat celý průběh interakcí v sociální skupině.

Shrnutí



Proces rozvíjení **sociální kompetence a aktivní životní pozice** umožňuje především:

- **zlepšovat kontakty s druhými lidmi** (obohacuje mezilidské vztahy, buduje vzájemnou důvěru, respekt, schopnost spolupracovat a řešit případné konflikty, navazovat verbální kontakty);
- **prožívat lépe sebe sama** (zvyšovat sebejistotu, sebedůvěru, sebeúctu, snižovat zranitelnost z hodnocení druhými, rozvíjet samostatnost a tvořivost);
- **rozvíjet celkovou dlouhodobější strategii jednání** (získávat osobně důležité cíle, zdravě se prosazovat, umět jednat situačně a rozhodně, soustřeďovat se na současnost, zlepšovat rozhodovací procesy, neulpívat na minulých zkušenostech a obavách z budoucnosti, pružně reagovat na konkrétní situace, rozvíjet iniciativně zdravé riskování).

Kontrolní otázky a úkoly



- 1) Pokuste se vyjmenovat a charakterizovat deset důvodů, proč spolu lidé komunikují.
- 2) Vysvětlete rozdíl mezi reproduktivními a produktivními učebními otázkami.
- 3) Vymezte alespoň tři druhy informací, které se mohou vyskytnout v rámci výuky.

Pojmy k zapamatování

Pedagogická interakce, pedagogická komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, učební otázky, sociální kompetence, sociální dovednost, profesní zdatnost.

Literatura



- BANDURA, B. *Sprachbarrieren zur Sociologie der Kommunikation*. Stuttgart: 1971.
- FONTANA, D. Komunikace ve školní praxi. *Praha: Portál, 1997.*
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha:SPN, 1990.
- HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada 2014.
- MELLIBRUDA, J. *Program treningu interpersonalnego dla nauczycie*. Warszawa: 1976.
- VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění*. Praha: Grada, 2005..
- VALIŠOVÁ, A. *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada 2008.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie !!*. Praha: Grada, 2001.

Slovníček pojmů



Komunikace - vzájemné dorozumívání mezi dvěma či více subjekty

Sociální interakce - vzájemné působení a vztah

Sociální kompetence - způsobilost, kompetence efektivně zvládat

mezilidské kontakty

Profesionální kompetence -způsobilost vykonávat kvalitně určitou profesi





- 4) **Důvodem ke komunikaci** může být naše snaha získat nebo poskytnout informaci, změnit něčí chování, přesvědčit někoho, vysvětlit či vyřešit problém, prozkoumat postoje, poradit, odhalit fakta, rozhodnout se, předat znalosti, něco zhodnotit nebo opravit, hledat vysvětlení, poznat názory, zjistit příčiny, navázat vztahy apod.
- 5) **Reproduktivní učební otázky** jsou založené na procesech paměti, kdežto **otázky produktivní** vyžadují aktivizaci myšlenkové činnosti.
- 6) Jde především o **regulativní informace** (prostřednictvím nichž učitel navozuje, organizuje, reguluje a hodnotí aktivity studentů, které směřují ke stanovenému cíli), **afektivní** (jsou zaměřené na rozvoj názorů, postojů, zájmů, potřeb, kdy učitel prostřednictvím informací působí zejména na emocionální a volní stránku osobnosti studenta) a **kognitivní** (patří sem informace, které jsou neznáme, nové a originální).

5. Příprava učitele na výuku

Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- porovnat základní fáze přípravy učitele na výuku,
- samostatně koncipovat vlastní přípravu na výuku,
- efektivně provádět didaktickou analýzu výukové jednotky.



Text kapitoly

Projektování přípravy učitele na výuku by mělo vycházet nejen z obecných zákonitostí vzdělávacího procesu, ale i ze specifiky výuky jednotlivých tematických celků. Didaktická analýza učiva tvoří významnou součást procesu přípravy učitele na výuku, je celkovým završením jeho plánovací činnosti. V rámci projektu nastiňuje učitel svoji pedagogickou aktivitu vzhledem k předpokládaným pedagogickým situacím i se zřetelem k věkovým a individuálním zvláštnostem studentů.

5.1 Projekt výuky z hlediska činnosti učitele

Definice: Mezi základní projekty, které učitel vytváří, patří především rozpracování tematického plánu a vlastní příprava na vyučování. Lze konstatovat, že řídicí činnost učitele má v souladu s principy obecné teorie řízení tři základní fáze, které jsou vzájemně propojeny a podmiňují se.



● Fáze přípravy a projektování výuky

Přípravu učitele na vyučování lze chápat jako souhrn všech jeho činností, kterými se vytvářejí nezbytné předpoklady pro splnění předem vytyčených cílů dané hodiny. Tato fáze zahrnuje **přípravu dlouhodobou** (učitel se seznamuje s charakteristikou studentů, tematickými obsahy, alternativními učebními texty své prezentace, s profily studentů, s novější odbornou literaturou apod.), dále pak **přípravu bezprostřední** (jde v podstatě o konkrétní přípravu na jednotlivé výukové jednotky).

Tato fáze tedy předpokládá u učitele rozvržení množství učiva do jednotlivých časových úseků vyučování i promýšlení způsobů a postupů,



jejichž prostřednictvím budou jednotlivé části učební látky plnit vzdělávací funkce.

● Fáze realizační

Promyšlený projekt výuky umožňuje její realizaci. **Kvalita výuky závisí** nejen na celkově dobře naplánované výuce a připravenosti učitele, ale i na konkrétních didaktických podmínkách (věcných, místních, časových, dále na úrovni vzdělání studentů, jejich vlastnostech a projevech, na celkové atmosféře v sociální skupině aj.).

Ve fázi realizace výuky učitel provádí kromě jiného i **pedagogickou diagnózu, pedagogickou prognózu a řídí proces učební činnosti studentů**. Koriguje v průběhu výuky plánované postupy vzhledem ke skutečným podmínkám mnohostranné interakce mezi ním a studenty.

● Fáze kontrolní a hodnotící

Tato fáze je v řídicí činnosti učitele fází závěrečnou, umožňuje mu posoudit vlastní výkony i výkony studentů vzhledem k cílům, které měly být dosaženy a splněny. Stává se i východiskem předcházejících etap, koriguje postup plánování i realizace výuky. Vodítkem pro korekci je nejen Rámcový vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací program, ale i tematický plán a písemná příprava na výuku. Významné jsou ale i konkrétní neplánované jevy, které se ve výuce vyskytly a které proces výuky ovlivnily. Ve fázi kontrolní je kladen důraz na proces **hodnocení i sebehodnocení jak z hlediska činností učitele, tak i studentů**.



Úkol: Pokuste se **sami připravit program výuky** (přednášku, referát, rozsáhlejší zprávu apod.) pro vaši vlastní prezentaci.

5.2 Didaktická analýza učiva a její metodický postup

Těžiště přípravy učitele na vyučování je v etapě plánování výuky a jednotlivých výukových lekcí. Učitel si zpracovává celkový plán výuky v daném tematickém obsahu, jehož smyslem je proporcionálně rozložit obsahovou náplň, sjednotit časový a věcný plán výuky.



Definice: Významnou součástí fáze přípravy učitele na výuku je analýza učiva. Pod pojmem **didaktická analýza učiva** lze chápat hlubší myšlenkovou činnost učitele, která umožňuje z pedagogického hlediska proniknout do obsahu učiva. Jde o vyčlenění jednotlivých součástí a prvků učiva. Tento rozbor umožní zvážit, které tematická část je základní, jak jednotlivé součásti učiva uspořádat, umožňuje přesnější vystižení formativní a vzdělávací hodnoty učební látky.

V pedagogické literatuře, především však v didaktikách jednotlivých oborů, se setkáváme s různou strukturou dílčích kroků v procesu didaktické analýzy učiva. V textu se pokusíme nastínit jednu z možných **variant metodického postupu**, kterou lze chápat jako orientační a instrumentální.



Úkol: Zkuste sami definovat na základě prezentovaného textu pojem **didaktická analýza obsahu**. Opět vaše vymezení písemně zaznamenejte.

a) Učitel konkretizuje cíle výuky tematického celku či tématu.

Východiskem didaktické analýzy jsou obecně stanovené cíle a úkoly vyučovacího předmětu. Učitel se zamýšlí nad didaktickou hodnotou tematického celku, ujasňuje si jeho možný podíl na dosažení finálního cíle tematického bloku.

V tomto metodickém kroku učitel **formuluje specifické učební cíle** pro jednotlivé vyučovací jednotky z hlediska tematického celku. **Učební cíle je nezbytné vymezit v terminologii výkonu studentů**, tj. definovat je soupisem činností, které by měl student na konci svého učení umět a ovládat.



*Příklad vymezení **výukového cíle v podobě činnosti studenta:***

Úkol: „Student by měl prokázat pochopení a schopnost aplikace metody rozhovoru v sociální roli středoškolského učitele s rodičem – na téma: „Profesní orientace vašeho dítěte“.

Požadovaný výkon uchazeče:

1. Formulace vhodných otázek a jejich zdůvodnění.
2. Správné vedení rozhovoru.

Podmínky výkonu:

1. Při formulaci otázek možno využít učebnice.
2. Vedení rozhovoru bez cizí pomoci.

Norma výkonu:

1. Zformulovat 10 otázek.
2. Rozhovor vést 10 minut.

b) Učitel provádí rozbor učiva tematického celku.

Vymezení tematického celku bývá značně obecné, není mnohde zachována struktura z hlediska didaktického systému. Do tohoto metodického kroku spadají zejména otázky **výběru učiva tematického celku**, jeho uspořádání, výběr základních **pojmu, faktů a teorií**, formulace základních **vztahů učiva** i ujasnění si obecně výchovně vzdělávací myšlenky tematického celku.

Otázky výběru učiva, přesněji řečeno **výběru základního učiva**, tvoří důležitou etapu didaktické analýzy tematického celku. Význam má v tomto procesu věcný obsah didaktického systému, který se omezuje na nezbytná fakta, jevy, události, o nichž si mají studenti vytvořit odpovídající představy a které si mají **osvojit v rovině pojmové jako poznatky**, tedy jako strukturovaný systém pojmů. Stejný význam jako věcný obsah má i procesuální stránka osvojování pojmů, tedy **myšlenkové operace**, které si jako specifické intelektuální dovednosti mají studenti spolu s poznatky osvojit a rozvíjet.

Pojmovou analýzu učiva můžeme provádět na různých úrovních a v několika směrech jeho struktury. K nejjednodušším patří rozčlenění **struktury učiva na základní, pomocné a rozšiřující pojmy**, **zpracování pojmů do strukturálních map, schémat klasifikací**.

V procesu didaktické analýzy učiva se učitel dále pokouší o určitou **syntézu případných roztříštěných informací** jistého tematického celku v jiných celcích učiva či jiných předmětech. Vybrané učivo dále učitel logicky uspořádá. Toto uspořádání se řídí jednak cíli výuky, jednak specifickými možnostmi učiva konkrétní vyučovací jednotky. Rozhodnutí o uspořádání učiva tedy závisí především z hlediska odbornosti učitele na jeho schopnosti „porozumět“ učivu daného tématu.



c) Učitel vymezí základní činnost studentů

Didaktická analýza učiva v této etapě umožní učiteli vymezit **didaktické činnosti vlastní, ale především učební činnosti studentů**, které postupně vedou k žádoucímu vzdělanostnímu i osobnostnímu rozvoji studenta.

Jde o vymezení konkrétní činnosti studenta (zejména souvislost s problematikou stanovení cílů výuky v podobě jeho výkonu a činnosti), zaměřených především k osvojení předmětové stránky učiva, k osvojení dovedností (intelektuálních, informačních, sociálních a jiných), k rozvoji osobnostních kvalit a hodnotové orientace studenta. Tyto cílové kvality by se měly postupně projevovat i v jednání studentů, v dovednostech uplatňovat vědomosti, názory i postoje v konkrétních životních situacích (v rodině, v profesních činnostech, společenských situacích, v reakcích na společenské události, ve vztahu k lidem, kteří studenty obklopují).

d) Učitel řeší otázky volby metod výuky, organizačních forem i ostatních materiálních didaktických prostředků (učebních pomůcek a didaktické techniky).

Při výběru odpovídajících vyučovacích prostředků nejde jen o zjištění, jak s jejich pomocí můžeme studentům sdělovat informace, ale jde i o to, zda lze a jak na jejich základě informace získat. **Informační dovednosti** studentů nutno systematicky rozvíjet. V současné době není možné v žádném případě chápat obsah vzdělání jen jako určitou sumu předpokládaných hotových poznatků, ale jako **metodologický nástroj samostatného vyhledávání učebních informací a osvojování si vědomostí** na základě řešení problémových úkol.

e) Formulace učebních otázek a úkolů učitelem

V neposlední fázi lze vymezit jako nezbytnou součást didaktické analýzy učiva **formulaci učebních otázek a úkolů**, které by měly studenti maximálně motivovat a aktivizovat. Jako učební úlohy je možné vymezit celou škálu učebních zadání, od nejjednodušších úkolů vyžadujících pouhou **reprodukcí poznatků až po složité úkoly vyžadující tvořivé myšlení a vlastní aktivitu studentů** (o problematice učebních otázek pojednává dílčí kapitola předložené textu, týkající se problematiky pedagogické komunikace).

Průvodce studiem

Příprava na vyučování je základním plánem logického postupu učitele, počítající se všemi činiteli, kteří vstupují do procesu výuky. Učitel přitom zastává roli režiséra, který vymyslí plán, strategii postupu, připraví podmínky, navozuje učební činnosti studentů a vede je systematicky k vytyčenému cíli (Švec, V. a kol., 1996, s. 85).

"W"



Shrnutí



Projektování přípravy učitele na výuku by mělo vycházet nejen z obecných zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu, ale i ze specifiky výuky jednotlivých tematických celků. Detailní **rozpracování obsahu učiva** dává učiteli solidní základ pro **konkrétní projekt struktury výukové jednotky** i pro **projekt pedagogické komunikace** se studenty. Důkladné provedení didaktické analýzy učiva spolu s **pedagogickou diagnózou** vytváří předpoklady nejen dobrého projektu výuky, ale i **efektního řízení výuky** v jednotlivých tematických blocích.

Kontrolní otázky a úkoly



- 1) V čem spočívá formální působení učitele na studenty?
- 2) Co vše má podle vašeho názoru obsahovat projekt výuky?.
- 3) Pokuste se vysvětlit pojem sebereflexe.

Pojmy k zapamatování

Projektování výuky, realizační fáze výuky, fáze kontrolní a hodnotící, cíl výuky, metodický postup, tematický celek, učební otázky.

Literatura



KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998.

Slovníček pojmů



Didaktická analýza - hlubší myšlenková analýza učitele, jež mu umožňuje v pedagogické kontextu proniknout do obsahu učiva.

Analytická metoda - metoda založená na analýze.



Základní učivo - výběr základních pojmů a faktů z učební látky.

Kognitivní úkol - učební úkol, zaměřený na rozvoj kognitivní stránky u studenta.

Závěrečné hodnocení - vzájemné hodnocení průběhu výuky učitelem i studentem.

Sebehodnocení - hodnocení sebe sama, týkající se nejen výkonu učitele, ale i studenta.



Klíč k úkolům a testům

- 1) V rámci formativního působení výuky se rozvíjejí postoje, hodnotová orientace, prožitková sféra osobnosti učitele.
- 2) Uspořádání projektu výuky určují vaše individuální potřeby, přesto doporučujeme následující strukturu - název, cíle a úkoly výuky; předpokládané zkušenosti, dovednosti a vědomosti studentů, které jsou východiskem pro zvládnutí nového učiva a kterých budou studenti využívat ve výuce; potřebné pomůcky pro výuku, posouzení a hodnocení průběhu výuky; případně otázky a náměty k závěrečnému hodnocení apod.
- 3) Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání (týká se učitele i studentů). Sebereflexe je dialog, který vede učitel či student sám se sebou. Jde tedy o hodnocení vlastních činností učitele i studenta, svých poznatků, zkušeností, názorů i pocitů.

6. Problematika hodnocení ve výuce

Studijní cíl

Po prostudování kapitoly budete umět:

- definovat hodnocení a specifiku školního hodnocení;
- analyzovat formy hodnocení a jejich odlišnosti;
- srovnat pozitiva a limity klasifikace a školního hodnocení;
- charakterizovat funkce a formy hodnocení ve škole;
- vymezit význam slovního hodnocení v kontextu alternativních škol v ČR



Text kapitoly

Problematika hodnocení se týká studentů (jejich reálných výkonů), učitelů i školy jako instituce. Zabývá se typ a funkcemi hodnocení, specifikou školního hodnocení, klasifikací a otázkami slovního hodnocení.

6. 1 Specifika školního hodnocení - pozitiva a limity

V kontextu obecné didaktiky je problematika školního hodnocení velmi aktuální.





Definice hodnocení: **Hodnocení obecně** je chápáno jako jedna ze základních činností lidí, jako proces ustavičného poznávání a posuzování úrovně vědomostí, pracovní a učební činnosti, jejich projevů a výsledků. Uvedené je spojeno s procesem rozhodování a s náročnou cílenou činností člověka (analyzování, porovnávání s normou, rozlišování, výběr, oceňování smyslu a významu, hodnoty z hlediska objektivní normy i subjektivní potřeby). **Školní hodnocení** se týká výkonu (učebního výkonu) a chování studenta (je zaměřeno především na poznávání stupně rozvoje studentovy osobnosti z hlediska stanovených cílů), dále pak na hodnocení kvality vyučování i hodnocení práce školy jako celku (evaluace a autoevaluace). Významné je i hodnocení a sebehodnocení činností učitele. **Klasifikace** je kodifikované vyjádření výsledků školního hodnocení známkami (body, procenty absolutního tj. ideálního výkonu aj.). Nástrojem kodifikace je tzv. klasifikační řád, souhrn norem a metodických doporučení, podle nichž se provádí přiřazování číselně nebo slovně vyjádřeného posudku k výkonu (existují různé stupnice, např. u nás na VŠ čtyři stupně hodnocení; v USA stostupňové charakteristiky - výkon studenta je vyjadřován v procentech ideálního výkonu - standard).

V současnosti je velmi často **posuzována úspěšnost studentů podle „známky“** (různé typy klasifikace ve výuce, maturitní vysvědčení, výstupní odborné certifikáty aj.). Školní hodnocení ve smyslu **klasifikace představují určité klady i zápory**. Uvedeme alespoň některé:

- prostředek napomáhání výchovně vzdělávacích cílů;
- klasifikace (nejčastěji známka) pomáhá ovládat studenty;
- udržuje pozornost i kázeň;
- je tématem komunikace učitele s rodiči;
- pro studenta i učitele je důležitou zpětnovazební informací;
- nebezpečím je subjektivita hodnocení (studentova známka závisí na tom, který učitel jej hodnotí);
- relativní nízká reliabilita (spolehlivost).



Úkol: Nízká objektivita klasifikace (zejména v podobě klasických známek) volá po zavedení **objektivních prostředků školního hodnocení** (např. slovní hodnocení, didaktické testy). Pokuste se najít další klady a případné zápory klasifikace v současné škole.

Negativním jevem v souvislosti se školním hodnocením je **fetišizace**



známky, kdy se studenti učí pro známku, nezajímají se o poznatky, vědecké a kulturní hodnoty, ale jen o známku - ta bývá jedním z nejdůležitějších zdrojů motivace jejich učební činnosti. Snaha vyhnout se špatné známce vede často k **nejrůznějším formám podvádění**, všechny tyto a další důsledky školního hodnocení (formy klasifikace) jsou evidentně v rozporu s výchovnými úkoly vyučování.

V českém školství **snahy o vyřazení klasifikace** jako kodifikovaného vyjádření výsledků školního hodnocení známkami (body, procenty aj.) nevedly k úspěchu. Většina učitelů si vytvořila systémy skryté (tajné) nebo náhradní klasifikace nekodifikovanými prostředky (např. žáci prvních tříd dostávali symboly, obrázky různé velikosti, studenti vyšších ročníků body, procenta).



Definice: Didaktické testy jsou standardizovaná písemná zkouška (statistický postup). Mezi základní vlastnosti didaktických testů patří: validita testu (měří veličinu, kterou zjišťujeme); reliabilitu (spolehlivost testu představuje nezávislost na různých podmínkách při aplikaci); objektivita testu (měří „čistý“ výkon studenta v okamžiku měření); senzibilita testu (je citlivý, rozlišuje úspěšné a neúspěšné řešitele v souladu s výchozí teoretickou hypotézou o normálním složení).

6. 2 Typologie školního hodnocení a funkce klasifikace

Školní hodnocení je hodnocením, které je velmi často spojováno se vztahem učitele a studenta. Tzv. objektem výuky a činností učitele je podle této teorie student.



Úkol: Porovnejte pojetí studenta jako subjektu a objektu výuky. V čem jsou základní odlišnosti?

Co vše je, kromě jiného, ve **škole hodnoceno**?

- hodnoceny jsou učebnice (s ministerskou doložkou i tzv. alternativní učební texty), ŠVP, metodické materiály, celkové pojetí školy;
- z hlediska výchovné účinnosti výuky a školy jsou hodnoceny například režim školy a jiné praktické otázky, organizace, spolupráce školy s rodinou;
- dále jde o posuzování celkové školní úspěšnosti studentů, zapojení do mimoškolních forem a otázek pedagogicko-psychologické





diagnostiky.

Definice: Zkoušení je forma kontroly výsledků procesu učení studenta. Je souhrnem didaktických prostředků, jimiž se exponuje výkon studenta, jenž bude dále hodnocen. Jde tedy o určitou etapu procesu hodnocení. Důležitá je i psychologická atmosféra, formulace učebních otázek, kombinace forem zkoušení aj.

Školní klasifikace a její charakteristika:

- 1) Podle **formy** se dělí na:
 - a) ústní zkoušení (zejména individuální zkoušení, frontální;
 - b) písemné zkoušení (standardizované písemné zkoušky jsou didaktickými testy, ale i slohové práce, pojednání, esej, grafické úlohy aj.).
 - c) praktická zkouška.

- 2) Podle **rozsahu učiva**, jehož osvojení má být prověřováno na:
 - a) orientační;
 - b) prospěchové.

- 3) Podle **počtu studentů**, kteří jsou zkoušeni:
 - a) individuální (řada problémů: koho vyvolat, kolik studentů, jaký rozsah a délka zkoušení, co ostatní?);
 - b) frontální (otázky, které vyžadují stručnou odpověď, učitel vyvolá řadu studentů);
 - c) skupinové (problémem je, jak hodnotit studenty).

- 4) Podle **formy a prostředí**, ve kterém zkoušení probíhá, se dělí na:
 - a) ústní;
 - b) písemné;



c) praktické.

Při **hodnocení a klasifikaci (zkoušení)** se uplatňují tato **základní hlediska**:

- kvantitativní (rozsah osvojeného učiva);
- kvalitativní (míra porozumění);
- aplikační (dovednost používat osvojených poznatků);
- formativní (rozvoj myšlení studenta a jeho vyjadřování);
- postojové (subjektivní vztah studenta k učené a učivu).

V dnešní škole v ČR **kodifikuje klasifikační řád**:

- a) klasifikaci výsledků v jednotlivých vyučovacích předmětech;
- b) klasifikaci chování;
- c) klasifikaci celkového prospěchu studenta a jeho celkového hodnocení (prospěl, prospěl s vyznamenáním aj.).

Funkce hodnocení:

- diagnostická;
- kontrolní;
- regulační;
- motivační;
- výchovná;
- prognostická;
- vzdělávací.

Úkol: Vysvětlete s použitím odborné literatury jednotlivé **funkce hodnocení**.
Doplňte ještě další?



Jaké jsou **otevřené problémy klasifikace a hodnocení**?

- problém adaptace studentů na další stupeň školy;
- problém nahrazení dílčích klasifikačních zkoušek promyšlenou soustavou průběžné kontroly učení;
- problémy sebekontroly studentů (forma autoexaminačních testů);
- problém možnosti volby klasifikačního stupně;
- subjektivita hodnocení;



- objektivnost převezení výsledků na kvantitativní ukazatele - známky.



6.3 Slovní hodnocení v kontextu alternativních škol v českém školství

Snaha překonat nedostatky školní klasifikace u nás podpořila rozvoj slovního hodnocení. Tato forma hodnocení je typickým znakem, kromě jiného, pedagogické teorie i školské praxe alternativních škol.



Definice: Slovní hodnocení je hodnocením školního výkonu nebo chování studenta ve škole, ve vyučování prostřednictvím verbálního popisu a analýzy studentova výkonu učitelem nebo spolužáky, případně i jako sebehodnocení. Jde především o obsahovou analýzu výkonu. Umožňuje zdůraznění pozitivních stránek (priorita pozitivního hodnocení), analýzu problémů, negativ (chyb) společně s hledáním cest k dokonalejším výkonům, k řešení problémů. Slovní hodnocení bývá ztotožňováno s pojmem kvalitativní hodnocení, v konkrétní výuce se prolíná s hodnocením kvantitativním (Kolář a kol., 2012, s. 48).

Pojem alternativní škola (alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent s jinými pojmy jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola aj. V dané oblasti vládne terminologický chaos, komplikovaný navíc odlišným chápáním pojmu „alternativní“ škola v jednotlivých zemích. V dalším textu objasníme **různé významy, které naplňují obsah pojmu alternativní škola.**

- a) První a základní významové vymezení se týká rozdílů mezi **státním školstvím** (v západní terminologii též public school, public education) a **nestátním školstvím**. Termín „alternativní“ se v tomto rozlišení označují všechny druhy škol, které fungují mimo, resp. souběžně se státními školami. Alternativními jsou tedy školy církevní, školy zřizované a vedené kulturními a jinými institucemi, sdruženími rodičů či učitelů aj. Při tomto rozlišení je dominantní **aspekt školsko-politický**, tj. týkající se řízení a majetkoprávních záležitostí alternativních škol a jejich začlenění do celkového národního systému školství.
- b) Druhé významové rozlišení se týká především aspektů **pedagogicko-didaktických**. Alternativní školy z tohoto hlediska jsou takové, které **uplatňují nové, netradiční, reformní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání, celkově nové didaktické přístupy na rozdíl od běžně uplatňovaných (tradičních) pedagogických a didaktických koncepcí**. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola jako ekvivalent k termínům volná škola, nezávislá škola, reformní škola, netradiční škola. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní



škole nestátní, neboť i v rámci státních škol se mnohdy uplatňují dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou netradiční.



- c) Následující významová diference je spjata s rozlišováním **státních a soukromých škol**. Při tomto rozlišení se má na zřeteli především **aspekt financování škol**. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče těchto studentů platí určité



Úkol: Nastudujte samostatně **vybrané alternativní školy**, které jsou realizovány v našich podmínkách. V odborné literatuře analyzujte i historické kořeny vzniku alternativních škol (Ovide Decroly; Peter Petersen; Adolphe Ferrier; waldorfské školy aj.).

školné, kdežto státní školy jsou zpravidla bezplatné, jsou financovány ze státních resp. jiných veřejných zdrojů (např. z rozpočtu obcí).

Celková charakteristika alternativních škol:

- a) Škola je zaměřena **pedocentricky** (tj. výchova je zaměřena na bytost dítěte a vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte).
- b) **Škola je aktivní** (podle okolností uplatňuje některé z plurality vyučovacích forem, např. forma rozhovoru, skupinová a individuální práce, projektové vyučování). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj vlastní aktivity a odpovědnost studenta.
- c) Škola usiluje o **komplexní výchovu dítěte**. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.
- d) Škola je chápána jako „**životní společenství**“, tzn. že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak studenty, tak i učiteli a rodiči.
- e) Význam je klade na učení „**z života pro život**“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení studentů do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Průvodce studiem



Problematika hodnocení, školní klasifikace, slovního hodnocení i didaktických testů patří k významným otázkám současné obecné didaktiky a odráží se ve školské praxi. Vyžaduje citlivý přístup učitelů ke studentům, je významným motivačním faktorem učení.

Shrnutí



V dnešní škole se zejména v praxi mění pojetí výuky a spolu s tím se proměňuje i tradiční podoba hodnocení. Školní hodnocení se vztahuje vždy k tomu, čeho jsme chtěli dosáhnout ve výuce. Ideálním cílem výuky je to, aby každý student dosáhl svého osobního maxima a měl příležitost si svoje schopnosti vyzkoušet a rozvíjet v nejrůznějších oblastech života.



Kontrolní úkoly a otázky

- 1) Charakterizujte waldorfskou školu. Kdo je jejím zakladatelem?
- 2) Co je to autonomní hodnocení?

Pojmy k zapamatování

Hodnocení, klasifikace, zkoušení, didaktický test, slovní hodnocení, autoevaluace, školní inspekce, hospitace.



Literatura

VANĚČEK, D a kol. (2016). Didaktika technických odborných předmětů (Kap. 9 Diagnostika vědomostí a dovedností, str. 355 – 414). Česká technika – nakladatelství ČVUT.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2005.



Slovníček pojmů

Školní hodnocení - specifický případ hodnocení vztahující se především k vyučování a k hodnocení studentů.

Slovní hodnocení - hodnocení výkonu studenta a jeho chování prostřednictvím verbálního popisu a analýzy (kvalitativní hodnocení).

Kvantitativní hodnocení - hodnocení vyjádřené prostřednictvím dohodnuté číselné škály, procenty.



Klíč k úkolům a testům

- 1) Waldorfská škola je u nás nejznámější alternativní škola. Byla založena R. Steinerem na základě filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka-antroposofie. Škola je dvanáctiletá s třináctým ročníkem, který připraví studenty k maturitě. Důraz je kladen na rozvoj aktivit, zájmů, uspokojování potřeb dítěte. Obsah vzdělání je rozdělen do bloků (epoch), kdy se žáci zabývají po určitou dobu převážně některým hlavním předmětem. Významné místo má estetická, pracovní a náboženská výchova. Hodnocení je slovní, je absence hodnocení známkami.
- 2) Autonomní hodnocení je hodnocení výsledků, výkonů, učební činnosti, chování či jednání prováděné samotným studentem, jde o sebehodnocení a hodnocení vrstevnické.



Další literatura

BERRADA, K., & BURGOS, D. (2022). Pedagogy, Didactics and Educational Technologies. Springer.

PAGMASUREN TSEVEGJAV. A study of the effects of a microteaching-based methodology on student teaching competence. <https://doi.org/10.5564/lavai.v19i28.2800>

PERSONALIZED LEARNING PATH (PLP) – "App" for improving academic performance and prevention of dropouts in India https://openaccess.cms-conferences.org/publications/book/978-1-958651-46-9/article/978-1-958651-46-9_12

NORINBOEVA DURDONAKHON JANOBIDDIN QIZI, G'ULOMJONOV ABDURASUL G'OFURJON O'G'LI. Methodology of Teaching General Development Exercises in Secondary Schools <https://zenodo.org/record/8149015>

