



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Ebook

Název předmětu:

Obecná pedagogika

Autor:

PhDr. Miroslava Kovaříková, 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 pedagogika

PhDr. Miroslava Kovaříková, 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

OBSAH

Kapitola 1	Obecná pedagogika	4
1.1	Obecná pedagogika v systému věd o výchově	4
1.2	Celoživotní vzdělávání	8
1.3	Podstata výchovy. Funkce výchovy. Vztah výchovy, dědičnosti a prostředí	11
1.4	Moderní koncepce vyučování. Alternativní výchovně vzdělávací koncepce	13
Kapitola 2	Základní pedagogické kategorie. Příprava učitele na výuku	16
2.1	Plánování výuky v rámci formálního kurikula	17
2.2	Nejčastější chyby při plánování výuky	18
2.3	Neformální vzdělávání v kontextu plánování výuky	22
2.4	Projektování přípravy na výuku z hlediska činnosti učitele	25
2.5	Didaktická analýza učiva a její metodický postup	26
Kapitola 3	Vzdělávání, obsah učiva	40
3.1	Společenské požadavky v kontextu výběru vzdělávacích obsahů	41
3.2	Druhy vzdělávacích obsahů a jejich charakteristika	43
3.3	Vzdělávací obsahy v zrcadle Školního vzdělávacího programu	48

1. Obecná pedagogika



Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- definovat základní pedagogické disciplíny;
- popsat základní strukturu obecné pedagogiky;
- vysvětlit vztah obecné pedagogiky s příbuznými vědními obory.



Časová náročnost

K prostudování této kapitoly budete potřebovat cca 3 hodiny.



Klíčové pojmy

Vzdělávání, obecná didaktika v systému věd o výchově, proces učení se, vzdělávací soustava, celoživotní vzdělávání, motiv, motivace vzdělávání, rozvoj vědy a techniky, profesní růst, ontogenetický vývoj, učící se společnosti.

1.1 Obecná pedagogika 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

- 1) Najděte v odborné literatuře alespoň **tři definice pedagogiky a porovnejte je**. Nalezli jste nějaké odlišnosti a v čem? Využít můžete kapitolu Pedagogika a její vědní profil v publikaci Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele (Praha, Grada Publishing, a.s., 2021, 6. dotisk). V **Komentáři** najdete další odkazy na odborné publikace.

Pedagogika - věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže (PS, 2009).



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.

PEDAGOGIKA základní etapy vývoje

- **E. Ch. Trapp** (1745–1818), poč. věd. pedagog.: první katedra pedagogiky v Halle (1779, Německo).
- **J. F. Herbart** (1776–1841), položil základy formálního systému pedagogiky a didaktiky.
- V tomto období byla pedagogika svou teorií vázána na praktické problémy školního vyučování a zaměřovala se na učitele ve školách, domácí vychovatele a rodiče.
- Byla chápána jako součást filozofie, ze které se vyčlenila až v 19. stol.

Nejvýznamnější teoretici pedagogiky

Jan Amos Komenský (1592–1670)

- **John Locke** (1632–1704)
- **Jean-Jacques Rousseau** (1712–1778)
- **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827)
- **Wilhelm von Humboldt** (1767–1835)
- **Johann Friedrich Fröbel** (1782–1852)
- **Adolf Diesterweg** (1790–1866)
- **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887)
- **John Dewey** (1859–1952)
- **Otokar Chlup** (1875–1965)
- **Václav Příhoda** (1889–1979)

I v pedagogických 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 neoddělitelná 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. Příkladem mikroprostředí, sociálních skupin bezprostředně obklopujících jedince, je rodina, přátelé (vrstevnické skupiny), kolegové; příkladem makroprostředí je vliv sociální vrstvy, ekonomika, politická a právní kultura společnosti, ve které žijeme. Zde je třeba pracovat s pojmem **pedagogizace** prostředí (jednotné tendence výchovných vlivů), 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**:

- | | |
|---|--|
| <p>a) Základní pedagogické disciplíny:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Obecná pedagogika, ➤ Pedagogická diagnostika, ➤ Dějiny pedagogiky, ➤ Obecná didaktika | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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 Celoživotní vzdělávání

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku prosazuje koncepce, že lidé se musí **učit a vzdělávat v průběhu celého života**. Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce i společnost. Ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se **formální i neformální vzdělávání** stalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutno vytvářet **motivaci k celoživotnímu učení**.



Úkol

- 2) Pokuste se v odborné literatuře najít vymezení pojmů **formální, neformální a informální vzdělávání**. V čem je jejich **specifika**? Vaše vyjádření porovnejte s definicemi v druhé kapitole na straně 2.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Prosperující společnost je základním předpokladem ekonomického a sociálního rozvoje každé země. Vyspělé i méně rozvinuté země se podle svých ekonomických možností a kulturních specifik snaží vybudovat takové vzdělávací systémy, které mohou přispět k jejich dalšímu rozvoji. Mluví se o **učící se společnosti - learning society** - ve které nejen povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální i neformální vzdělávání nabývá na stále větší závažnosti.

K realizaci ideje celoživotního učení a celoživotního vzdělávání dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých. Těmto moderním trendům je věnováno mnoho **dokumentů UNESCO, OECD, EU, Rady Evropy** aj. V České republice je součástí **Národního programu rozvoje vzdělávání**. Podstatnou součástí systému celoživotního vzdělávání je **využívání masových komunikačních prostředků a informačních systémů** (čerpáno J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2009, s. 33).

Uvedené trendy vycházejí z toho, že školy a vzdělávací instituce připravují studenty **pro systematické sebevzdělávání** – „i učit se je třeba učit se“, vytváření systému a institucí pro permanentní vzdělávání lidí a vybavování všech dovednostmi vzdělávat se.



Definice

Celoživotní vzdělávání je program reagující na základní potřebu společnosti i každého jednotlivce vyrovnávat se se zákonitými změnami v práci i v jiných oblastech činnosti člověka. Program představuje zaměření práce školy (vzdělávacích institucí) na vybavení žáků/studentů pro systematické sebevzdělávání, vytváření systému a institucí pro permanentní vzdělávání lidí a zvyšování kvalifikace, rekvalifikace pracovníků ve všech oblastech lidské činnosti, práce. Důležité je vytváření motivace pro vzdělávání. Podstatnou součástí celoživotního vzdělávání je využívání masových komunikačních médií a digitálních technologií (Kolář a kol., 2012, s. 179-180).

Vzdělávací systémy v různých zemích určitým podílem „utvářejí“ **jak osobnosti jednotlivců, tak osudy celých národů**, a proto se odjakživa projevuje o vzdělávání tak velký zájem. Dochází k procesům sbližování a **propojování na mezinárodní úrovni**, vlády a tvůrci školské politiky stále výrazněji usměrňují vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě zkušeností jiných zemí. Výrazná snaha zajišťovat, aby se **vzdělávací systémy chovaly jako součást veřejných služeb, respektovaly potřeby klientů a vykazovaly kvalitu a zodpovědnost za výsledky svého fungování**, je toho dobrým příkladem. Na straně druhé trvá situace, kdy **vzdělávací systémy ve světě jsou velmi specifické, jedinečné, vzájemně odlišné**. Jsou totiž tak

silně závislé zejména na historických, kulturních a náboženských tradicích, že měnit jejich ustálená specifika je mnohdy skutečně obtížné. (Podrobněji Tureckiová, M., 2004, s. 89-111)

Doplňující text:

V souvislosti s tendencí **celoživotního vzdělávání** se klade důraz i na vzdělávací politiku a to i v celosvětovém měřítku. Předpokládá se, že idea celoživotního učení/vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě.

Podle pojetí Evropské komise i Rady Evropy se vzdělávací systém skládá ze tří navzájem propojených složek – z formálního, neformálního a informálního vzdělávání (Brander, 2006). **Formální vzdělávání** se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah prostředky jsou definovány a legislativně vymezeny (viz škola). **Neformální vzdělávání** se realizuje mimo formální vzdělávací systém, je zaměřeno na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (podniky, instituce pro vzdělávání dospělých, kluby, nadace aj.). **Informální vzdělávání** je na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Jde o získání vědomostí a dovedností z každodenní vlastních zkušeností a z osobních kontaktů. (více v kapitole 2)



Definice

Vzdělávání dospělých (andragogika) jako součást vzdělávací soustavy představuje uspořádanou a vnitřně propojenou soustavu vzdělávacích aktivit a institucí. V rámci vzdělávání dospělých jde spíše o širokou nabídku izolovaných, vzájemně nepropojených a nekoordinovaných vzdělávacích nabídek. Vzdělávací příležitosti pro dospělé osoby poskytují jednak vzdělávací instituce, které se na ně zaměřují jako na svou hlavní činnost, jednak instituce zabývající se tímto vzděláváním v části své pracovní náplně.

Základní **motivy**, proč lidé pokračují ve vzdělávání, lze vymezit následovně:

- Poznávací potřeby a zájmy
- Profesní růst
- Společenský prospěch
- Vnější očekávání
- Společenské požadavky
- Únik od reality
- Finanční aspekty
- Splnění vlastních ambicí aj.

1.3 Podstata výchovy. Funkce výchovy. Vztah výchovy, dědičnosti a prostředí

Výchova - proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v různých složkách osobnosti. (Průcha, Walterová a kol. 1995)

Procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Proces „utváření“ nebo „formování“ osobnosti zahrnuje:

- ✓ výchovu rozumovou (formulující intelekt člověka)
- ✓ mravní (utvářející systém **hodnot** a **norem** jedince)
- ✓ tělesnou
- ✓ uměleckou a další

Záměrnost - uvědomovaná (ve škole)

- neuvědomovaná (při každodenním působení rodičů na děti)

Základní činitelé ovlivňující výchovu:

- 1) dědičnost
- 2) prostředí (mikro, mezo, makro)
- 3) výchova

Biologická podmíněnost rozvoje jedince - dědičností.

Základní otázky. Do jaké míry je člověk vychovatelný, vzdělatelný?

Má výchova právo zasahovat do vývoje jedince?

Osobnostní předpoklady jedince

Složky osobnosti: procesy, stavy, vlastnosti.

Vliv prostředí - rodina, škola, společnost

Vývoj výchovy s vývojem společnosti.

heteroedukace - výchova jedince někým jiným

autoedukace - sebevýchova

Teorie výchovy:

a) **optimistické** – každý člověk je vychovatelný (John Lock- vychází z přesvědčení, že dítě je nepopsaný papír „tabula rasa“ a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jehož podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání ; Adrien Helvétius – zastával názor, že

výchova je všemocná a její zásluhou jsme čím jsme; Denis Diderot – výchovou lze dosáhnout noho, ale ne všechno, neboť co člověku odepřela příroda, nemůže mu dát ani výchova; Anton Semjonovič Makarenko – byl en, že z každého dítěte lze vychovat hodnotnou osobnost.

b) **pesimistické** – výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte, zdůrazňují význam přirozenosti, člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka. Teorie odmítá zasahování dospělých do výchovy dítěte. Představitelem je Jacques Rousseau.

b) **realistické** - každý je vzdělavatelný v rámci svých možností (Jan Ámos Komenský)

Shrnutí

Současné tendence v oblasti vzdělávání a vyučování se snaží respektovat význam rozvoje společnosti, vědy a techniky, transformace rodiny, životního prostředí a životního stylu vzdělávajících se osob, důraz kladou na pozitivní vztahy v rámci pedagogické interakce – ve vztahu učitel a student, vzdělavatel a posluchač. Zdůrazňují individualizaci a vzdělávání se specifikou studijního i profesního zaměření, podporují aktivitu, tvořivost a sebevzdělávání. Inovační trendy tedy vycházejí z toho, že student i dospělý člověk přebírá za kvalitu jeho učení a vzdělávání plnou odpovědnost.

Důvody k rozvoji vzdělávání dětí, mládeže i dospělých jsou: demokratizace společnosti a vzdělávání; vědecký a technický pokrok; globalizace a nové kvalifikační nároky. V této souvislosti se rozvíjí tendence k „učící se společnosti“ i k celoživotnímu vzdělávání. Vhodné strategie učení se, trpělivost, důslednost a odpovědnost při studiu vám jistě přinese úspěch.

Doporučené publikace:

Skalková, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Grada Publishing, 2007.

Průcha, J. Moderní pedagogika. 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2009.

Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. Pedagogická psychologie pro učitele. Praha: Grada Publishing, 2018.

1.4 Moderní koncepce vyučování. Alternativní výchovně vzdělávací koncepce.

Studijní cíle podkapitoly

Po prostudování této podkapitoly budete umět:

- definovat alternativní pedagogické koncepce;
- popsat základní principy Montessoriovské a Waldorfské školy
- vysvětlit význam alternativních a inovativních vzdělávacích koncepcí.

Moderní koncepce

- změny v obsahu vzdělávání

Změny ve struktuře vzdělávacích systémů (ISCED)

Změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání

autonomie	x řízení a kontrola škol
tržní princip	x princip demokracie
národní pospolitost	x kulturní pluralita
státní suverenita	x sjednocení Evropy

Změny společenské a pedagogické povahy

Problémové vyučování jsou založeny především na samostatnosti žáka, jeho tvořivém přístupu a aktivnímu přístupu k učení. Metoda vyučování umocňuje aktivitu a vytváří podmínky pro formování intelektových dovedností

Programované vyučování - vyučování je chápáno jako regulovaný proces se zpětnými vazbami. Uspořádání vyučování je tak, aby žák pracoval samostatně a nebyl stresován.

Kooperativní vyučování - založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy jsou sdílení, spolupráce, podpora.

Otevřené vyučování - založeno na změně prostředí a jeho atmosféře. Třída se nechápe jen jako místo, kde se děti učí, ale zároveň i jako místo, kde žijí a získávají zkušenosti. Žáci si sami volí z určitých možností, které učitel nabídne

- týdenní plánování
- řešení projektů

Projektové vyučování - založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáka. Orientuje se především na pojem zkušenosti žáka. Vychází z předpokladu, že předměty získávají význam, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou. Postupy při projektovém vyučování - navedení situace, která představuje pro žáky problém - diskuze se žáky o plánu řešení zvoleného problému - rozvíjení činnosti vyžadujících řešení problémů - závěr projektu.

Alternativní koncepce

Alternativní škola (alternativní vzdělávání) – mnohovýznamový pojem, užívá se často jako synonymický ekvivalent s jinými pojmy jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola aj.

Alternativní škola = všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele (církvní, soukromé i veřejné), které se odlišují něčím od hlavního proudu standardních, běžných, převažujících škol daného vzdělávacího systému.

- Odlišné chápáním pojmu „alternativní“ škola v jednotlivých zemích.

různé významy, které naplňují obsah pojmu alternativní škola.

- rozdíly 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.
- aspekty **pedagogicko-didaktické**. 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.
- rozlišování **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 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.

Funkce alternativních škol

- kompenzační - nahrazují určité nedostatky standardního školství, uspokojují potřeby, které nemohou uspokojit státní školy,
- signalizují mezery a nedostatečnosti ve vzdělávání poskytovaném státem
- diverzifikační (zajišťují nezbytnou pluralitu vzdělávání X paradox = některé typy alt. škol tíhnou ke standardnosti)
- inovační - realizuje inovace a experimentování, inovace v obsahu, v organizaci procesu (metody, klima)

A) Waldorfská škola

- nejznámější alternativní škola
- založena R. Steinerem (1861-1925) na základě filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka-antroposofie.
- škola je dvanáctiletá s třináctým ročníkem, který připraví studenty k maturitě
- důraz na rozvoj aktivit, zájmů, uspokojování potřeb dítěte
- obsah vzdělání je rozdělen do bloků (epoch)
- estetická, pracovní a náboženská výchova
- slovní hodnocení

B) Montessoriovská škola

- Marie Montessori (1870-1952),
- Mezinárodní asociace Montessori (sídlo v Holandsku, přes 30 organizací v ní sdružených), svobodný, spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte (NE přizpůsobení se světu dospělých),
- vhodné prostředí rozhodujícím činitelem (prostředí dospělého je nepřiměřené) – adaptace věcí a vhodný didaktický materiál
- fenomén Montessori = dítě má velkou schopnost soustředit se, pokud ho činnost dost upoutá, individualizace činnosti (volba, tempo),
- úloha učitele = připravit vhodné podmínky, nezasahovat do činnosti, pozorovat a vyhledávat pak účinnější konstelaci podmínek.



Úkol

- 3) Na základě dokumentu [Jak se dělá dobrá škola \(1. díl\): Škola jako cesta k samostatnosti - ČT edu - Česká televize \(ceskatelevize.cz\)](#) [Jak se dělá dobrá škola \(7. díl\): Škola pro všechny smysly - ČT edu - Česká televize \(ceskatelevize.cz\)](#) vypište základní odlišnosti v organizaci vzdělávání ve Waldorfské a Montessoriovské škole. V čem je jejich **specifika**?

.....

.....

.....

.....

2. Základní pedagogické kategorie. Příprava učitele na výuku



Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- vysvětlit pojmy plánování, projektování a příprava vyučování;
- hodnotit vliv formálního, neformálního a informálního vzdělávání na žáka;
- analyzovat chyby začínajících učitelů v plánování;
- porovnat základní fáze přípravy učitele na výuku;
- samostatně koncipovat vlastní přípravu na výuku;
- efektivně provádět didaktickou analýzu výukové jednotky.



Časová náročnost

K prostudování této kapitoly budete potřebovat cca 3 hodiny.



Klíčové pojmy

Plánování, projektování a příprava vyučování, formálního, neformálního a informálního vzdělávání, didaktická analýza učiva, fáze přípravy a projektování výuky, didaktická analýza učiva, výukové cíle, kognitivní cíle, afektivní cíle, psychomotorické cíle.

Text kapitoly

Při plánování školní výuky ve vybraném vzdělávacím oboru vychází učitel z platných kurikulárních dokumentů, v podmínkách školy ze školního vzdělávacího programu. Jestliže má učitel možnost se aktivně zapojit do přípravy školního kurikula, tj. pokud sám didakticky rozpracovává vzdělávací obsah oboru v úrovni didaktické transformace rámcového programu do školního vzdělávacího programu, vytváří si tak „vlastní učební osnovy“ vyučovacího předmětu. Lze tak předpokládat, že při projektování konkrétní výuky bude dále snadněji rozvíjet již promyšlené výchovné a vzdělávací strategie

2. 1 Plánování výuky v rámci formálního kurikula

Proces plánování výuky v rámci formálního kurikula zohledňuje jedinečnost každé školy.



Definice

Plánování - proces začlenění vybraného vzdělávacího oboru do reálného života školy. Proces začíná analýzou výchozího stavu a potřeb školy, pokračuje vlastním plánováním postupu zahrnujícím formální i neformální kurikulum a je ukončen fází hodnocení (ověření funkčnosti naplánovaného postupu v praxi) (Kovaříková, Marádová 2020)

Formální vzdělávání je vázáno na strukturovaný vzdělávací systém, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzity, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku.

Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání určeným k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula. Zapojení do neformálního vzdělávání je vedeno vnitřní motivací jedince.

Informální vzdělávání se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí, i na základě každodenní zkušenosti (z domova, komunity, z kulturních a vzdělávacích institucí, knihovny, divadla, dále z médií, ze zkušeností nabytých při hře a práci apod.). V zahraniční literatuře se setkáváme s termínem paralelní škola (escuela paralela)

(López Herrerías, 1998). Aktuální studie přiznávají větší vliv neformálního a informálního vzdělávání na rozvoj osobnosti, než má vzdělávání formální (Liceras Ruiz, 2014).

Následující **projektování** přípravy učitele na výuku by mělo vycházet nejen z obecných zákonitostí vzdělávacího procesu, ale i ze specifiky výuky jednotlivých tematických celků.



Definice

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**. Je v kompetenci učitele rozhodnout, které učební aktivity bude třeba rozvíjet, aby žáci co nejefektivněji získávali dovednosti a znalosti vymezené očekávanými výstupy. Základním východiskem jsou výchovné a vzdělávací strategie rozpracované na úrovni předmětu. Učitel promýšlí, co chce žáky ve svém vzdělávacím oboru naučit a zda připravovaná výuka k tomuto záměru přispěje. Svou představu o výuce v průběhu školního roku formuluje v časově-tematickém plánu, v němž stanoví tematické celky učiva a počty hodin, které jim bude věnovat.

Příprava na výuku zahrnuje několik základních kroků:

- stanovit výukové cíle (očekávané výstupy), které by měly být v hodině ve výuce naplňovány (v souladu s výchovnými a vzdělávacími strategiemi předmětu);
- promyslet si volbu vhodných motivačních prostředků;
- vybrat typ a charakter činností, které budou ve výuce použity (metody, pořadí a časové rozvržení činností, výběr pomůcek);
- promyslet uspořádání učebny vzhledem k formám výuky (frontální výuka, skupinová práce);
- připravit pomůcky, které učitel hodlá využít (metodické materiály, učebnice, učební pomůcky, didaktická technika aj.);
- rozhodnout o způsobu sledování pokroku žáka a hodnocení výsledků učení v průběhu hodiny i po jejím skončení.

Významným aspektem při přípravě na výuku je skutečnost, že průběh vyučovací hodiny se v důsledku požadované interakce učitele a žáků může velmi často vyvíjet jinak, než učitel původně zamýšlel. **Efektivní výuka je závislá na tom, do jaké míry je pedagog schopen sledovat dění ve třídě, pružně přizpůsobovat a rozvíjet učební aktivity v návaznosti na zájem a projevy chování žáků** (Pasch, Gardner, 2005).

2.2 Nejčastěji chyby při plánování výuky ?

K častým chybám, jichž se učitelé při přípravě na výuku dopouštějí, patří nepřesné stanovení konkrétních výukových cílů (ve formě popisu cílového stavu žákovy učení) a zanedbávání návaznosti těchto cílů na předchozí i budoucí práci žáků v hodině. Proto je pro učitele nezbytné **zvládnout metodiku správného vymezení výukových cílů** (viz dále v kapitole)

Při **výběru učebních činností** musí učitel zvážit, zda zvolené aktivity uspokojí vzdělávací potřeby konkrétní skupiny žáků (do jaké míry odpovídají jejich schopnostem, zájmům, motivaci apod.) k **realizaci vymezených cílů** proto například v jedné třídě uplatní formu práce ve skupinách a pro jinou třídu připraví frontální výuku s pracovními listy.

Učitel připravuje program vyučovacích hodin tak, aby výuka žáky upoutala, udržela pozornost a motivovala k aktivní účasti. Prezentovaný zájem o kvalitu výuky ze strany školy a úsilí, které učitel své přípravě na výuku věnuje, by měly vést žáky k přesvědčení, že učiteli na jejich učení záleží, že připravené aktivity jsou důležité a stojí za to se jim věnovat.

Časté chyby začínajících učitelů při plánování výuky dokládáme konkrétními zkušenostmi z oborové pedagogické praxe:

a) Nadřazení přípravy na výuku nad aktuální realitu ve vyučovací hodině

Zejména začínající učitelé mají tendenci držet se striktně přípravy. Teprve s postupnou praxí jsou schopni operativně a přitom přirozeně reagovat na projevy žáků ve vyučování. Dále uvedený příklad ukazuje, že snaha dodržet všechny naplánované aktivity v přípravě nemusí být vždy vhodným řešením dané didaktické situace.



Náměty / příklady pro praxi

1. Studentka si na souvislé oborové praxi připravila jako součást vstupní motivace věnované tématu HIV/AIDS práci s odhadovým dotazníkem. Připravila si na malé papíry pět otázek týkajících se počtu HIV pozitivních osob v České republice, počtu osob s onemocněním AIDS, počtu homosexuálních HIV pozitivních osob a heterosexuálních HIV pozitivních osob. Žáci ve výuce píší své odhady a následně je vzájemně porovnávají. Velká rozdílnost odhadů a porovnání se skutečnými počty, které studentka promítá, vyvolávají mezi žáky spontánní diskuzi. Někteří žáci začínají údaje přepočítávat na procenta, objevuje se nápad hledat další údaje ze světa a porovnat je s údaji z České republiky. Studentka nedokáže využít zájmu žáků, aktivitu rychle končí a pokračuje dále podle přípravy i když se další činnosti také týkají problematiky HIV/AIDS, aktivita žáků je až do konce hodiny již jen velmi malá.

b) Nesprávný časový odhad délky jednotlivých plánovaných činností ve vyučovací hodině

Čas pro realizaci naplánovaných aktivit stanovený při přípravě na konkrétní vyučovací hodinu je časem pouze orientačním. Odhad učitele, kolik času bude věnováno jednotlivým aktivitám, je často postaven na úvaze o minimálním potřebném čase k realizaci plánovaných aktivit. Učitel by měl přistupovat k práci s časovým plánem tvořivě s tím, aby zůstaly zachovány základní zákonitosti struktury vyučovací hodiny a další didaktické zásady. Vždy je dobré plánovat hodinu z hlediska možností různých časových průběhů vyučovací jednotky. To znamená, mít připravené další aktivity a cvičení pro případ rychlejšího průběhu hodiny, než bylo stanoveno v plánu, ale být připraven i na variantu pomalého průběhu, která vyžaduje vynechání naplánovaných aktivit. Je to vždy učitel, který ve spolupráci s žáky upravuje v konkrétní hodině činnosti tak, aby se podařilo naplnit stanovené výukové cíle.



Náměty / příklady pro praxi

2. Student na souvislé oborové praxi v hodině postupuje podle připraveného časového plánu hodiny. Žáci jsou aktivní, výuka probíhá v příjemné atmosféře. Student po závěrečném opakování a zhodnocení hodiny ukončuje hodinu. Žáci se podívají na hodiny a volají: „Hodina končí až za 5 minut!“. Student zaskočený nepříjemným zjištěním viditelně váhá, co dál. Žáci vyčkávají a student konečně vyhrkne: „Zahajuji přípravu na přestávku!“ Žáci jsou nadšení a zahajují se studentem čilou konverzací. Příčinou vzniku této situace byla skutečnost, že student podle stejné přípravy již vyučoval, a to v paralelní třídě. Aktivitu měl odzkoušené a byl překvapen rychlejším průběhem hodiny. Popsanou zkušenost zohlednil v přípravách na následující hodiny, kdy již k práci s časem přistupoval efektivněji, upravoval tempo výuky v průběhu hodiny, počítal s aktivitami tzv. nad plán.

c) Vynechání některé fáze vyučovacího procesu

Tvorba **písemných příprav** je běžnou činností i pro učitele s dlouholetou praxí. Příprava

poskytuje učiteli vždy možnost utřídit si myšlenky a vytvořit teoretickou představu o realizaci průběhu hodiny. Vytváření a využívání přípravy se s narůstající pedagogickou praxí učitele

vyvíjí. Začínajícímu učiteli zabírají přípravy velké množství času, výuka vyžaduje maximální soustředění v oblasti časového managementu. Získané zkušenosti umožňují učiteli automatizovat určité činnosti, méně pozornosti věnovat práci s časem v rámci jednotlivých fází výuky a více se zaměřit na individualizaci příprav směrem k potřebám jednotlivých žáků.



Náměty / příklady pro praxi

3. Studentka na souvislé oborové praxi má naplánovanou didaktickou hru pro skupinu žáků šestého ročníku. Čas potřebný k realizaci hry má odhadnutý na třicet pět minut. Úvodní administrativní činnosti provede rychle, vstupní motivaci zkrátí. Soustředí se na realizaci kinestetické hry zaměřené na příbuzenské vztahy. Žáci se podle přidělených lístečků se jménem a označením příbuzenského vztahu hledají a rozdělují do tří velkých rodin. Úkolem je „poskládat“ členy rodiny a pojmenovat příbuzenské vztahy podle vybraných (na lístečku označených) různých členů rodiny. Žáci se vrhnou do hledání členů rodin, částečně spontánně imitují i přidělené role. Do konce hodiny se žáci stihnou rozdělit, ujasnit si různé pojmenování svých rolí v rámci své skupiny. Skupiny ale nestihnou představit své rodiny ani hru vyhodnotit. Reflexe aktivity v následující hodině nemusí vždy přinést očekávané výsledky. U některých témat je bezprostřední vyhodnocení aktivit v téže vyučovací jednotce nezbytné.

d) Absence materiálních didaktických prostředků

V přípravě plánu na vyučovací hodinu je kromě nemateriálních didaktických prostředků (vyučovací metody, organizační formy, vyučovací zásady) počítáno i s **materiálními didaktickými prostředky**, jako jsou učební pomůcky (demonstrační i žákovské) a didaktická technika. Pokud jsou pro průběh výuky nezbytné pomůcky, které si mají přinést sami žáci, je vždy třeba počítat s tím, že některý z žáků nebude pomůcku mít k dispozici. Počítat je třeba i s alternativním průběhem vyučovací hodiny. Neprofesionálním přístupem k výuce je spoléhání se na připravenou prezentaci, často i převzatou z různých zdrojů! Také bezradnost učitele („promítače“) při selhání techniky bývá námětem žákovského humoru.



Náměty / příklady pro praxi

4. Studentka na souvislé oborové praxi si pro žáky připraví pracovní list. S žáky stihne vypracovat polovinu pracovního listu, jak si naplánovala. Informuje žáky, že v příští hodině budou s pracovním listem dále pracovat. V další hodině však několik žáků pracovní list nemá a do školy přišli žáci, kteří v minulé hodině chyběli. Několik žáků také dokončilo pracovní list doma. Celkem devíti žákům je třeba zadat práci. Dvě náhradní kopie pracovního listu, které má studentka u sebe, nestačují. Situaci pomáhá řešit fakultní učitelka s návrhem práce s pracovním listem ve skupinách. Žáci s vyplněným pracovním listem z domova si mohou vybrat

mezi pomocí ostatním žákům nebo řešením dalších cvičení, která má studentka připravena na další hodinu.

e) Očekávání stejného výsledku učení při opakovaném použití stejné přípravy

Již první pedagogické praxe v průběhu studia umožňují studentům vyzkoušet práci s jednou přípravou pro různé paralelní třídy. V seminářích reflektujících praxi si pak studenti vzájemně vyměňují své zkušenosti z těchto situací. Vždy jsou cenné komentáře popisující naprosto odlišné výsledky učení v různých třídách při použití shodného postupu. Bývá to většinou fakultní učitel, který na základě znalosti třídy a aktuálního dění ve třídě dokáže se studentem diskutovat možná vysvětlení.



Náměty / příklady pro praxi

5. Student na souvislé oborové praxi na střední škole vyučuje téma týkající se **partnerských rozchodů**, a to v paralelních třídách s využitím stejné přípravy. Zatímco v jedné třídě, podle komentáře studenta, vyučoval o fázích partnerského rozchodu, ve druhé třídě o následcích rozvodového řízení a o střídavé péči, i když učil stejné věci. Odlišné skupiny žáků vztahovaly informace k odlišným událostem, které reflektovaly aktuální dění ve třídě. Výběr informací a zacílení pozornosti žáků ze stejných informací tak bylo velmi rozdílné.

Výše popsané situace, které mohou nastat při plánování výuky a práci s přípravou, tvoří běžnou součást učitelské práce. Právě jedinečnost každé odučené hodiny dává příležitost ke zdokonalování učitelského mistrovství a je i důvodem, proč práce učitele není nudnou rutinní záležitostí, ale pravým didaktickým dobrodružstvím a vždy novou a novou výzvou.

Klíčové problémy spojené s plánováním a přípravou výuky lze shrnout souborem otázek, které mohou být pro učitele vodítkem při **didaktické analýze učiva** a projektování vlastní výuky.

Doplňující text:

Nejčastější otázky, které si učitel obvykle pokládá:

- Jsou výukové cíle stanoveny v návaznosti na výchovné a vzdělávací strategie? Jsou cíle správně formulovány (jako „výkon“ žáka)? Odpovídají potřebám a zájmům právě těchto žáků?
- Jakými prostředky bude těchto cílů dosaženo (adekvátní obsah výuky, struktura hodiny, určené metodické postupy, vyučovací metody, zvolené učební činnosti)? Podporují zvolené prostředky motivaci a aktivizaci učení žáků?
- Jak bude zajištěna časová a obsahová kontinuita učiva? Kolik času může být věnováno jednotlivým aktivitám, aby každá aktivita byla v hodině náležitě reflektována?
- Jaké mají žáci o tématu předběžné znalosti, s jakými prekoncepty může učitel počítat? Jakými metodami bude provedeno zjišťování prekonceptů?

- Jak bude zabezpečen diferencovaný a individuální přístup k žákům?
- Respektuje metodické rozpracování učiva osobní a rodinné hodnoty žáků? Které okruhy učiva se mohou jevit v tomto ohledu jako problémové?
- Jak jsou při přípravě zohledněny různé potřeby a zájmy žáků vzhledem k individuálním specifikům jejich osobního dospívání?
- Jsou připraveny učební úlohy k procvičování a k upevňování učiva (včetně domácích úloh pro žáky)? Jsou k dispozici všechny informace potřebné k řešení úloh?
- Jaké aktivity lze od žáků ve výuce očekávat, jak budou průběžně sledovány výsledky jejich učení? Jakým způsobem bude prováděno hodnocení, jsou připraveny kontrolní otázky apod.?
- Která organizační opatření výuka vyžaduje a jaké pracovní podmínky je třeba zabezpečit? Jsou připraveny a zkontrolovány všechny materiály, pomůcky, vybavení, didaktická technika? Budou dodrženy zásady ochrany zdraví a bezpečí žáků?
- Bude klima třídy vstřícné k plánovaným aktivitám?

2.3 Neformální vzdělávání v kontextu plánování výuky



Definice

Termín neformální vzdělávání (non-formal education) je nejčastěji vnímán jako synonymum mimoškolní výchovy či zájmového vzdělávání (Dočkalová, 2007). Jedná se však o zjednodušující pojetí. V souvislosti s plánováním výuky je třeba předpokládat, že ve vyučovacím procesu dochází ke konfrontaci názorů získaných prostřednictvím formálního, neformálního a informálního vzdělávání a výsledná míra znalostí, dovedností a postojů žáků je tedy vždy ovlivněna vlivy všech tří zmíněných složek systému vzdělávání.

K **didaktickým profesním dovednostem učitele** patří využít všech těchto vlivů při plánování výuky. Zkušenosti učitelů z praxe poukazují na spolupůsobení formálního a informálního vzdělávání, které často rozhoduje o míře zaujetí pro aktuálně probírané téma.



Úkol

4) Zamyslete se nad **propojením výuky s vlivy neformálního vzdělávání**. Zvolte si téma výuky a hledejte možné odpovědi na otázky k plánování výuky.

- Souvisí zájmové činnosti žáků s probíraným tématem?
- Jak mohu využít ve výuce zájem žáků o témata související s výukou?
- Odkud čerpají žáci informace k tématu, které blogy sledují, o které youtubery, internetové stránky, časopisy se zajímají?
- Odráží se probírané téma v aktuální filmové, hudební a divadelní tvorbě?
- Jaké zkušenosti s probíraným tématem mají žáci ze svého nejbližšího okolí, tj. z prostředí komunity?
- Nabízí škola nějaké doplňkové akce k dané problematice?
- Jak lze propojit s výukou akce pořádané školou mimo budovu školy (výjezdy do zahraničí, kurzy atd.)?

Pokuste se zamyslet, v čem spočívá **formativní působení učitele na studenty**? Své odpovědi porovnejte s **Komentářem**.

.....

Hodnocení naplánovaného a realizovaného postupu

Nedílnou součástí procesu plánování je **fáze hodnocení dosažené kvality a efektivity** dosaženého stavu.



Definice

Pojem kvalita představuje podle Průchy (1996) žádoucí (optimální) úroveň fungování instituce, která může být předepsána určitými požadavky (například vzdělávacími standardy) může být tudíž objektivně měřena a hodnocena. **Pojem efektivita** představuje vztah mezi dosaženým stavem a efektem, účinky, které v reálném životě školy vyvolá (Starý, Chvál, 2009).

Již ve **fázi plánování výuky je rozhodováno o způsobu sledování efektivity edukačního procesu a o hodnocení výsledků realizované výuky**. Pedagogické hodnocení je neodmyslitelnou součástí výuky. Pro učitele představuje hodnocení důležitou zpětnou vazbu nejen o žácích, ale i o efektivitě vlastní práce (Slavík, 1999).

Pro **interní hodnocení** lze použít prvky z modelu excelence EFQM (Zkratka EFQM (European Foundation for Quality Management) je tvořena z počátečních písmen Evropské nadace pro řízení kvality. Dostupné na: <http://www.agoraceg.org/banco-conocimiento/guia-deinterpretacion-del-modelo-efqm-para-el-z-sector-educativo>.

a jeho aplikaci pro vzdělávání. Model přináší inspirativní prvky pro interní hodnocení kvality a efektivitu klíčových výsledků směrem k zaměstnancům školy – především učitelům, dále směrem k žákům a k rodičovské a nerodičovské veřejnosti. Při **hodnocení učitelů, žáků a veřejnosti** se bere v úvahu dvojí subkritérium, jednak měřítko vlastního vnímání výsledků a také subkritérium ukazatele výkonnosti (Michek, 2006).

Měřítko vlastního vnímání výsledků je velmi cenný údaj zejména pro učitele. Externí hodnocení, prováděné například šetřením České školní inspekce, se zaměřuje především na měřitelné výsledky, například výskyt počtu případů a druhu rizikového chování ve škole. První aktéři situací (učitelé a žáci) však vnímají např. přechodné zhoršení situace jako pozitivní ukazatel žádané vnitřní změny.



Náměty / příklady pro praxi

5) Základní škola zavedla **zákaz používání mobilních telefonů o přestávkách**. Jako didaktická pomůcka se mobily v hodinách běžně používají. Jako součást hodnocení kvality zavedeného opatření škola provedla dotazníkové šetření pro žáky, učitele a rodiče, ve kterém zjišťovala jak subjektivní vnímání nastavených opatření, tak i hodnocení změn v chování a aktivitách žáků o přestávce. První hodnocení nastaveného zákazu užívání mobilu o přestávkách přineslo nárůst počtu kázeňských problémů. Žáci sami uváděli, že neví, co o přestávce dělat, objevily se škody na vybavení učebny, konflikty mezi žáky (zejména o delších přestávkách). Ukázalo se jako potřebné posílit dozory. Učitelé přesto vnímali zavedená opatření jako správná. V druhém hodnocení provedeném po půl roce byla nastavená opatření vnímána jako běžná součást života školy. Způsob trávení volného času o přestávkách se proměnil, žáci více využívají nabídky školy (školní kavárna, hra na hudební nástroje, herní prvky).

2.4 Projektování přípravy na výuku z hlediska činnosti učitele

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.



Definice

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. a kol., 1996, ; Vališová, Kasíková a kol. 2011,s.130-132)).

❖ 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 (ŠVP), 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

6) Pokuste se **sami připravit program výuky** (přednášku, referát, rozsáhlejší zprávu apod.) pro vaši vlastní prezentaci. Co vše má podle **vašeho názoru obsahovat projekt výuky**? V **Komentáři** najdete námět na odpověď.

.....

.....

.....

2.5 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

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, která 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

7) Pokuste se vyjádřit pojem **sebereflexe**. Vaše vyjádření můžete porovnat s obsahem **Komentáře**.

.....

.....

.....

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.



Náměty / příklady pro praxi

10. 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:

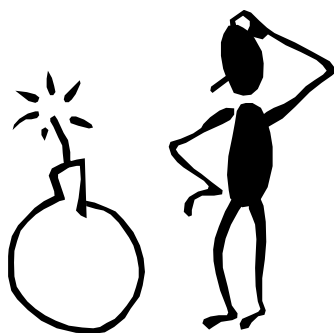
1. Při formulaci otázek možno využít učebnice.
2. Vedení rozhovoru bez cizí pomoci.

Norma výkonu:

1. Zformulovat 10 otázek.
2. Rozhovor vést 10 minut. (Vališová, Kasíková a kol., 2012, s. 131)

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 **pojmů, 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**. Tento učitelův postup významně **pomáhá žákům v procesu učení se**.



Úkol

8) Učíme se učit-rozhodujícím předpokladem efektivního učení je vhodná metoda. Jakými cestami bychom tedy mohli postupovat k úspěchu a konec konců i k uspokojení a radosti ze studia?

- a) Snažíme se pochopit, čemu se učíme.
- b) Hledíme, abychom z výkladu ve škole i z učebního textu dovedli vybrat nejdůležitější informace.
- c) Systematicky poznatky uspořádáme a přehledně zapíšeme.
- d) Srovnáváme nově nabyté vědomosti s tím, co již známe a s vlastními zkušenostmi.
- e) Když nám něco není jasné, rozhodně požádáme o vysvětlení (klást otázky odborníkovi není projevem neschopnosti, ale zájmu a svědomitosti).
- f) Neomezujeme se na studium učebnice. Alespoň polovinu času věnujeme samostatnému vyjádření nastudovaného obsahu, nakreslení schématu nebo jiné variantě učební aktivity.
- g) Důležité či obtížné učivo opakujeme vícekrát, ale v kratších časových úsecích, někdy s rozložením do různých dnů.

h) Ke studiu využíváme zdánlivě prázdných, ztrátových časů. I čekání na dopravní prostředek je vhodné k opakování slovíček, vzorců, schémat apod.

ch) Neodkládáme přípravu na poslední den nebo těsně před další vyučovací hodinou, ale probereme si učivo hned po výkladu ("za čerstvé paměti").

i) Individuální studium kombinujeme se společnou činností, vzájemně se zkoušíme, vysvětlujeme jeden druhému, konverzujeme v cizím jazyce apod.

j) Dodržujeme pravidelný režim dne, dostatečný spánek a správnou životosprávu.

k) Učíme se plánovat své činnosti a snažíme se plán dodržet.

l) Zavedeme si určitý stálý a srozumitelný systém zkratk.

Respektujete při svém studiu některá z uvedených doporučení? Uveďte která. Vyjádření najdete i v **Komentáři**.

.....
....
.....
....
.....
....

(Vališová, 1996, s. 68-69)

V procesu didaktické analýzy učiva se učitel dále pokouší o určitou **syntézu případných roztržštěných 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.

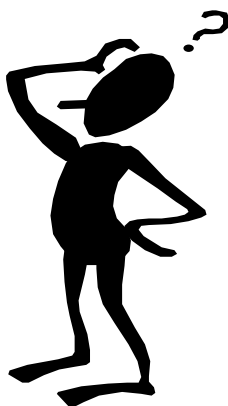
c) Učitel vymezí základní činnost studentů

Didaktická analýza učiva v této etapě umožní učiteli vymežit **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, didaktické techniky, masmédií, digitálních technologií).



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.



Úkol

9) Tajemství knih

Skutečná vzdělanost není rozhodně dána jen sumou znalostí, uplatňovaných při každé vhodné i nevhodné příležitosti a někdy doslova sužujících ostatní. **Moderní vzdělanost** je strukturována podobně jako počítačové menu: spočívá v dovednosti rámcové orientace v širokém spektru oborů - **v umění vědět "kdy", "kde" a "jak" získat detailní informaci**. Způsob práce s informacemi je ovšem třeba ovládnout od základu. Tomu slouží i následující cvičení, zaměřené na rozvíjení **dovednosti nacházet hlavní myšlenky z textu**.

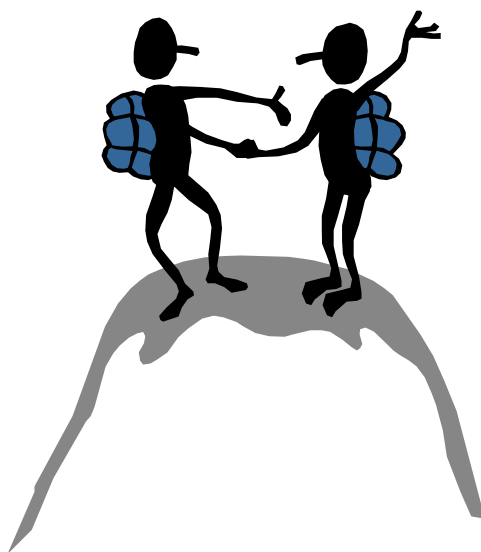
a) Vyzkoušejte svou dovednost nalézt základní myšlenky a hlavní pojmy v ucelené části odborné publikace. Každý pracujte na samostatně vybraném textu a potom výsledek ve skupině prohovořte.

b) V jiné variantě cvičení využijete například vhodné písničky (třeba folkové nebo rockové balady). Zkuste po poslechu zformulovat vlastními slovy hlavní myšlenku textu (současně si uvědomte, že písnička má ovšem i hudební obsah, "myšlenku").

Podrobnější náměty naleznete v **Komentáři**.

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).



2. 6 Práce učitele s cílem

Výukový cíl představuje jednu z klíčových pedagogických kategorií obecné didaktiky i oborových didaktik. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je stanovení cílů základní podmínkou jeho efektivity.

V procesu výuky je cíl chápán jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje (Skalková, 2007). Problematikou cílů výchovy a vyučování se zabývá obor pedagogická **teleologie**. Pedagogická teleologie (z řec. telos – cíl) řeší problematiku konstrukce výchovných a vzdělávacích cílů v kontextu různorodých koncepcí výchovy a vyučování. Otázka cílů je řešena i v konfrontaci pedagogických směrů, jako je antipedagogika a antiautoritativní pedagogika, která odmítá jakoukoliv vnější normu jako projev nátlaku a manipulace.



Definice

Označíme-li proces výchovy a vzdělávání pojmem „**edukace**“ aktuálně zavedeným v české pedagogice (Průcha, 2003), **nabízí se používat pro výchovné a vzdělávací cíle souhrnný termín „cíle edukační“**. Definujeme je jako účel či záměr směřování výukového procesu, ale i jako dosažený konečný stav nebo závěrečnou metu, tedy výstup, kterého bylo ve výuce dosaženo nejenom vlastním formálním vyučováním, ale kontinuální participací výsledků informativního učení.

Současným trendem je charakterizovat edukační cíle v **kurikulárních dokumentech státní i školní úrovně formou profilu absolventa** a pomocí **kompetencí**, které žáci ve výuce získávají. Jde o obecné a dlouhodobé cíle, u kterých nelze přímo sledovat jejich plnění. Dosažení požadovaných kompetencí **předpokládá, že systém požadovaných znalostí a dovedností** je tvořen na základě osobních vlastností žáka s respektem k jeho individuálním zvláštnostem.

Taxonomie edukačních cílů

Z pohledu praktického plánování výuky jsou cíle tematických okruhů a vyučovacích hodin specifikovány zpravidla v následujících kategoriích (Kalhous, Obst, 2002):

- Kognitivní (poznatkové)
- Afektivní (postojové)
- Psychomotorické (dovednostní)
- Sociální (komunikační)



Definice

Kognitivní cíle sledují vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností. Podle B. S. Blooma (1956) je pro zvládnutí učiva potřeba ovládnout všechny dovednosti taxonomie, které zahrnují

porozumění nižšího řádu (znalosti, dovednosti, aplikace) i vyššího řádu (analýza, syntéza a hodnocení).

Pro ilustraci uvádíme formulací dílčích cílů výuky ze vzdělávací oblasti člověk a zdraví formulovaných dle Bloomovy taxonomie v následujícím příkladu z praxe.



Náměty / příklady pro praxi

Příklad z praxe: 13. Konkretizace cílů	
Cíle Kognitivní cíle na úrovni znalosti (zapamatování)	Žák Definuje pojem ortorexie. Doplní do textu chybějící pojmy. Vybere možnosti přenosu viru HIV. Vyjmenuje obsah evakuačního zavazadla. Popíše pyramidu výživy. Uvede postup chování po zaznění signálu všeobecné výstrahy.
Kognitivní cíle na úrovni porozumění (žák prokazuje pochopení a schopnost užití znalosti)	Vysvětlí vztah mezi obsahem vitamínů a doporučeným postupem přípravy pokrmu. Uvede příklady uchovávání potravin podle jejich druhu. Objasní princip aktivní imunizace. Přiřadí linky tísňového volání k vybraným situacím.
Kognitivní cíle na úrovni aplikace (dochází k přenosu učení do nových problémových situací)	Žák aplikuje pravidla společenského chování na pravidla chování ve škole. Použije pyramidu výživy pro návrh vlastního jídelníčku. Vyhledá informace o možných mimořádných situacích ve vybraných zemích.

V rámci pozdější **inovace Bloomovy taxonomie** (Byčkovský, Kotásek, 2004) došlo k vyčlenění nejrozsáhlejší znalostní dimenze, která má nově čtyři kategorie – faktickou,

konceptuální, procedurální a metakognitivní. Druhou dimenzi nové taxonomie tvoří dimenze kognitivního procesu, kterou tvoří 6 kategorií – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit (viz tab. 4).

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						
	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B.						

Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Taxonomická tabulka (revize Bloomovy taxonomie)

Zdroj: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů.

Dostupné z WWW:

aplikace.msmt.cz/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>.

Revidovaná Bloomova taxonomie (Marzano, Kendall, 2007) přináší změnu v dimenzi kognitivního procesu na úrovni kategorie syntézy. Nejedná se o opětovné sestavování jednotlivých prvků, ale zahrnuje vlastní tvůrčí prvek a jeho zhodnocení. Proto také bylo pořadí dimenzí změněno. Hodnocení předchází dimenzi tvorby. Ve znalostních dimenzích se kromě znalostí faktů pracuje také s konceptuálními znalostmi, tedy se znalostmi vzájemných vztahů

mezi základními pojmy, prvky uvnitř větších struktur. Nově byly zařazeny dimenze procedurální znalosti a metakognitivní znalosti. Procedurální znalosti jsou znalosti oborových technik, metod a dovedností. Žák je nemusí umět, ale musí znát kritéria jejich užití. (Metakognitivní znalosti se týkají osvojení metod vlastního učení, strategií myšlení, řízení učení.



Definice

Afektivní cíle zahrnují osvojování postojů, utváření hodnotových orientací a odpovídajícího chování. Jsou realizovány v každodenním výchovném působení školy a jejich naplňování je v krátkodobém horizontu obtížně kontrolovatelné. Realizace vyžaduje dlouhodobost a důslednost. Probíhá v průběhu výukového procesu ve všech hodinách, aniž by se žákům cíle sdělovaly.

Taxonomie afektivních cílů (Anderson, Krathwohl, 2001) zahrnuje kategorie:

- přijímání
- reagování
- oceňování hodnoty
- integrování hodnot
- zvnitřnění hodnot v charakteru



Náměty / příklady pro praxi

14. Hodnota prosociálního chování jako nezištného chování k druhým lidem může být opakovaně rozvíjena v různých tématech, např. Mezilidské vztahy a komunikace, Pomoc a solidarita ve společnosti. Z počátku dochází k zcitlivění žáků na danou hodnotu a postupnému přijímání této hodnoty. V cílených aktivitách na rozvoj této hodnoty učitel postupně sleduje žádoucí reakce mezi žáky. Zda dojde v budoucnu k integraci této hodnoty či dokonce ke zvnitřnění hodnoty ve vlastním životě žáka, ale závisí na postupném morálním vývoji jedince v jednotlivých vývojových etapách života.

Na počátku byla výuka o formách náhradní rodinné péče a problematice vstupu některých dětí do života v prvním ročníku osmiletého gymnázia. Na žádost žáků se v tématu pokračovalo ještě další hodiny. Žáci přišli s návrhem konkrétní pomoci těmto dětem. Provedli soupis návrhů a odhlasovali uspořádání dobročinného vánočního bazaru. Celý prosinec se shromažďovaly a vyráběly dárky do bazaru. Žáci akci sami propagovali ve škole výrobou informačních materiálů. Poslední den před vánočními prázdninami proběhl bazar, ve kterém si cenu výrobku určoval sám kupující. Touto formou se prodaly všechny vyrobené a darované věci do bazaru. Výtěžek činil neuvěřitelných šest tisíc korun. Po vánočních prázdninách bylo odhlasováno, jak se s penězi naloží. Žáci vybrali kojenecký ústav fungující při místní nemocnici a zástupci třídy

peníze odnesli v doprovodu učitele do kojeneckého ústavu. Primářka žáky provedla a seznámila na místě s chodem zařízení a s typickými osudovými prvky dětí v kojeneckých ústavech. Po návratu do školy žáci připravili povídání o návštěvě zařízení a s krátkým poděkováním a fotografiemi z předání daru obešli ostatní třídy ve škole. Akce se opakovala i v dalších letech a postupně se z ní stala tradice. Po letech jsem dostala k oponentuře bakalářskou práci na téma dobrovolnické pomoci, ve které mě čekalo milé překvapení v podobě poděkování za inspirativní výuku na střední škole. V současnosti tato absolventka fakulty rozvíjí dobrovolnické aktivity v rámci své profese.

Konkretizaci psychomotorických cílů provádí učitel při zamýšleném nácviku konkrétních činností.



Definice

Psychomotorické cíle zahrnují vytváření psychomotorické dovednosti, např. při nácviku první pomoci apod. Taxonomie podle H. Davea je tvořena kategoriemi (Kalhous, Obst, 2002):

- imitace
- manipulace
- zpřesňování
- koordinace
- automatizace



Náměty / příklady pro praxi

15. Učitel žákům předvádí nepřímou masáž srdce na resuscitačním modelu. Po ukázce a zopakování základních zásad nepřímé masáže srdce **žáci sami nacvičují masáž na figuríně.** Učitel opravuje chyby při manipulaci s figurínou. Při opakovaných pokusech o masáž srdce učitel sleduje postupné zpřesňování pohybů rukou žáků na figuríně. Protože figurína je jen jedna, používá se k nácviku také prázdných pětilitrových lahví od balené vody. Žáci jsou rozděleni do šesti skupin. Jedna skupina pracuje s figurínou, ostatní s lahví od balené vody. Skupiny se střídají tak, aby každý žák měl možnost vyzkoušet si masáž srdce na figuríně. Pro automatizaci pohybů je nutné činnost opakovat a pravidelně nacvičovat. Učitel pro další nácvik využívá projektových dnů, dnů s integrovaným záchranným systémem a dalších příležitostí.

Ověřenou pomůckou pro tvorbu a kontrolu správného nastavení výukových cílů je výčet požadavků, které by měla formulace cíle splňovat. Dobře **nastavený cíl má být specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný, termínovaný** (Skalková, 2007). Musí vyjadřovat, jaký konkrétní výkon, za jakých podmínek a jak dobře provedený výkon od žáka očekáváme.

Správná formulace cíle určuje obsah výuky i způsoby hodnocení výkonu žáka. Je základním předpokladem pro efektivní vedení výukového procesu. Práce s edukačními cíli pro účel

přípravy na výuku by pro učitele neměla být nepříjemná nebo stresující záležitost, ale běžná součást profesionálního přístupu k výuce.

Zároveň je však třeba připomenout, že dobře naformulovaný cíl a jeho konkretizace učivem uvedeným v přípravě na vyučování ještě neznamená, že výuka proběhne úspěšně. Cíl výuku usměrňuje, působí motivačně (splnění cílů hodiny učitele potěší) a zajišťuje obsahové návaznosti a integritu celého vyučovacího procesu. **Mezi volbou cílů vyučovací hodiny a volbou dalších prostředků výuky existuje vzájemná provázanost.** Jde zejména o volbu motivačních prostředků, metod výuky a organizačních forem.

I přesto, že obecná didaktika zdůvodňuje význam správného nastavování edukačních cílů (Skalková, 2007; Vališová, Kasíková, a kol. 2016) a učitelé v praxi mají k dispozici řadu **metodických doporučení, jak s edukačními cíli pracovat**, stále dochází při stanovování cílů k řadě chyb, které znesnadňují proces posuzování, do jaké míry se cíle daří naplňovat.

K nejčastějším **chybám** patří:

- Cíle jsou formulovány **příliš obecně** (např. rozvíjet zdravotní gramotnost, znát hormonální antikoncepci, rozvíjet myšlení v oblasti finanční gramotnosti).
- Cíle **nahrazují téma**, obsah tematického celku či vyučovací hodiny (např. Úmluva o právech dítěte, ochrana zdraví, návykové látky, finanční gramotnost).
- Formulace cílů **popisují jen činnost učitele** a nezaměřují se na aktivitu žáků (např. seznámit žáky s postupem poskytování první pomoci, objasnit žákům význam prevence, demonstrovat žákům pokus).
- Formulace cílů umožňuje velmi **různorodou interpretaci**, nezahrnuje stanovení kvality nebo jiná kritéria žákova výkonu (např. žák popíše drogovou závislost, žák bude chápat rizika kouření, žák si uvědomí nebezpečí).

Shrnutí

Současné taxonomie směřují k propojování kognitivní, afektivní a psychomotorické složky učení a k jeho komplexnějšímu pojetí. Zdůrazňován je význam metakognice, tj. pozorování a přemýšlení o vlastním myšlení i dalších aspektech autoregulace vlastního učení. Pozornost je věnována procesu seberegulace žáka, který je zásadně ovlivněn motivací a emoční odezvou učení, tzn. především vnímáním smyslu učení (Marzano, Kendall, 2007).

Klíčová slova

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

Komentář



Úkol

10) V rámci **formativního působení výuky** se **rozvíjejí postoje, hodnotová orientace, prožitková sféra osobnosti učitele**.



Úkol

11) 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.



Úkol

12) 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.



Úkol

13) Mladí lidé mohou předejít pocitům obav a strachu z procesu učení se tím, že se dobře připraví. Alespoň částečně jim pomohou doporučení, „**jak se učit učit se**“. Důležitá je přitom odpovědnost za výsledky vlastní učební činnosti.



Úkol

14) Tajemství knih. Základní předpoklady pro práci s informacemi je třeba získávat již od útlého mládí a to jako východisko celoživotního vzdělávání. Co k těmto předpokladům patří?

a) **Vědomí potřeby informace.** Již děti předškolního věku mají silnou potřebu poznávat své okolí, prostředí, v němž žijí, snaží se aktivně získávat co nejvíce informací. Dospělí by jim v tomto poznávání měli vydatně pomáhat, nikoli však přímou odpovědí na dotaz, ale zaměřenou orientací na přiměřený informační pramen. V předškolním a mladším školním věku by si měly děti začít budovat vlastní domácí knihovnu.

b) **Výběr informačních pramenů.** Děti by měly na úrovni odpovídající jejich věku vědět, kde mohou nové informace získávat, měly by postupně poznávat rozsáhlý sortiment informačních pramenů, k nimž patří časopisy, knihy, sdělovací prostředky, muzea, kulturní instituce, počítačové učební programy apod.

c) **Strategie vyhledávání informací.** Kam se obrátíme, abychom získali potřebné informace a jak to uděláme? Odpověď na otázku "jak" vyžaduje kromě jiného dovednost zběžného a globálního čtení, umění vyhledávání faktů na celé stránce, pohotově vyčíst smysl příslušného textu, rychle shrnout obsah přečteného, postřehnout odkazy na další literaturu, orientovat se v rejstříku, vyznat se v bibliografických značkách apod.

d) **Hodnocení informací.** Tato činnost je velmi důležitá, avšak i obtížná. Učíme při ní akceptovat hodnotu informačního zdroje a určovat hodnotu získané informace, oddělovat podstatné od nepodstatného, postupně si osvojovat dovednost zařazovat nové informace do souboru již známých poznatků.

e) **Organizace a úprava poznámek.** Předpokladem výběru i pochopení informace je i dovednost samostatného a funkčního vedení poznámek.

Text, který bude použit k výběru hlavních myšlenek a základních pojmů, je možné zvolit libovolně. Každý by měl mít k dispozici jeho fotokopii pro samostatnou práci.

3. Vzdělání, obsah učiva



Cíle kapitoly

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- vysvětlit obsah vzdělávání a jeho vztah k učivu;
- hodnotit činitele určující obsah vzdělání;
- rozlišovat mezi druhy vzdělávacích obsahů;
- charakterizovat formy obsahu vzdělání v kontextu RVP a ŠVP;
- posoudit základní kritéria hodnocení učebnic;
- využívat učební texty pro výukovou činnost.



Časová náročnost

K prostudování této kapitoly budete potřebovat cca 3 hodiny.



Klíčové pojmy

Obsah vzdělávání, vzdělání, učivo, kurikulum, didaktická transformace, druhy vzdělávacích obsahů, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, učebnice a další typy učebních textů.

Text kapitoly

Obsah výchovy, vzdělání a vyučování patří mezi základní **kategorie školské politiky**. Problematika vzdělávacích obsahů je jádrem tzv. **kurikulárních otázek**, které jsou orientovány na obsah učiva. Pojem kurikulum bývá vymezován variabilně (viz. definice pojmu).

Obsah výchovy, vzdělání a vyučování bývá rozpracován jako **pojetí, koncepce obsahu vzdělání pro systém vzdělávání** v dané společnosti. Jestliže pojem **vzdělávání** chápeme jako **proces**, který napomáhá učení, pak pojem **vzdělání** odkazuje na **výsledek vzdělávání**. **Vzdělání** je souhrn znalostí, dovedností a schopností, které lidé získávají prostřednictvím procesu vzdělávání. Podle školského zákona č.561/2004 Sb. je vzdělání veřejnou službou, ve které se prosazují hodnoty bezplatnosti a rovnosti přístupu, vzájemné úcty, respektu,

solidarity, důstojnosti, svobodného šíření poznatků nebo zdokonalování procesů vzdělávání. Vzdělání se v současné společnosti stává výrazným prvkem životního způsobu, životním cílem, obsahem trávení volného času a výraznou hodnotou (Sak, Mareš, 2007, s. 125).

3.1 Společenské požadavky v kontextu výběru vzdělávacích obsahů



Definice

Obsah vzdělávání-soubor poznání, metod poznávání a praktické aplikace, zvládnutých operací, postojů, motivů, s tím souvisejících hodnotových orientací, které člověk zvládá v rámci institucionálního vzdělávání, spolu s praktickými životními činnostmi, samostudiem, ale i vlastní praxí v zaměstnání i v občanském životě (prostřednictvím sociálního i řízeného učení). Soubor poznání, dovedností, postojů potřebných pro určitou činnost (odbornou) nebo pro plnění souboru sociálních rolí (Kolář, 2012).

Kurikulum – rozlišují se tři základní významy pojmu:

1. vzdělávací program, projekt, plán
2. průběh studia a jeho obsah
3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003)

Obsah vzdělání, vychází z pojetí vzdělání a jeho cílů. Zahrnuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další život, umožňují učit se i mimo formální instituce zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám (Veverková in Kalhous, Obst 2009).

Obsah vyučování-soubor poznatků, dovedností, postupů, zkušeností žáků, předpokládaných postojů a výsledných motivů žáků, se kterými se pracuje v konkrétním vyučování, které si jedinec osvojuje v komplexu předmětů na daném typu, stupni školy, v konkrétním vzdělávacím oboru, v konkrétním tematickém celku, případně v dané vyučovací jednotce.

Učivo - vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, vzdělávacích programů, učebnic a prostřednictvím kompetencí učitelů do vyučovacího procesu. Jde o tzv. didaktickou transformaci (Kolář, 2012).

Didaktická transformace–převedení učiva do takové podoby, jaká odpovídá věkovým i individuálním zvláštnostem skupiny žáků. Učitelova úprava učiva pro konkrétní třídu, skupinu.

Rozhodování o výběru učiva a jeho rozvržení do vzdělávacích obsahů vychází z **pojetí vzdělání a jeho cílů**. Důležitá je vize společnosti - **cíl, představa o společnosti**, ve které bychom chtěli žít. Tato představa je vyjádřena například ve strategických dokumentech rozvoje vzdělávání. Aktuální Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 + (MŠMT, 2020) definuje cíl této strategie následovně: “modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století“. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 + MŠMT, 2020 s. 8)

Z hlediska historického je obsah učiva ovlivněn zejména:

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

Rozbor těchto činitelů vede k tvorbě **základních pedagogických dokumentů**, rámcových vzdělávacích programů, školních vzdělávacích programů, profilu absolventa školy, učebnic. Nižší úroveň výběru učiva pak představuje vlastní **práce učitele s učivem**, kdy se tato kategorie dostává do vztahu k ostatním didaktickým kategoriím, cíli vyučování, podmínkám, prostředkům a výsledkům. (srovnej např. Kasíková in Vališová, Kasíková 2011)



Náměty / příklady pro praxi

1. V průběhu distančního vzdělávání v pandemii koronaviru (Covid- 19), žádá ředitel gymnázia vedoucí předmětových komisí o **redukci učiva** a soustředění se na **jádrové učivo**, které mají žáci umět, a které je nezbytné pro pochopení navazujícího učiva a propojení a porozumění souvisejících témat v dalších vzdělávacích oborech. Tento úkol se ukázal jako výrazně náročnější k řešení než samotný přechod učitelů školy na online výuku.

Učitelé, kteří se výborným způsobem dokázali vyrovnat v krátkém čase s využíváním pestré škály online vzdělávacích nástrojů, obtížně přijímali požadavek na vyškrtnutí některých částí učiva předepsaného Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia.

Tato situace ukázala na nedostatečnou spolupráci v rámci vzdělávacích oborů jednotlivých vzdělávacích oblastí, ale i mezi různými vzdělávacími oblastmi. Tento stav započal již **formálním přístupem** některých učitelů **k přípravě a spolupráci na školním vzdělávacím programu** a v dané situaci vyústil k nutnosti přenesení odpovědnosti na vedoucí předmětových komisí na redukci učiva. Někteří učitelé se tak vzdali možnosti **aktivně utvářet kurikulum školy** v kontextu náročné společenské situace v době pandemie.

Doplňující text:

2. Zaměření obsahu vzdělávání ve společnosti je diskutováno z pohledu různých společenských skupin odlišně. **Nejčastěji jsou diskutovány tyto otázky:**

1. Proporce mezi výchovou k národnímu cítění a výchovou k evropanství;
2. Výchova autentických a samostatných osobností;
3. Poměr mezi výchovou individualit a socializací;
4. Problém adaptace a maladaptace
5. Zařazování moderních oborů do obsahu všeobecného vzdělání;
6. Problém vztahu všeobecného vzdělávání a specializace;
7. Podíl klasického a moderního vzdělání;
8. Klasické třídění předmětů či integrované obory;

3.2. Druhy vzdělávacích obsahů a jejich charakteristika

V teorii vzdělávacích obsahů rozlišujeme:

- ✓ **všeobecný a odborný** obsah vzdělání,
- ✓ **společenskovědní a přírodovědný** obsah vzdělání,
- ✓ **školní** obsah vzdělání a obsah **mimoškolních vzdělávacích zdrojů**,
- ✓ **materiální** obsah vzdělání a **formální** obsah vzdělání,

1. **Všeobecné vzdělání** je chápáno jako všestranná kultivace člověka, spojená se všelidskými hodnotami. Všeobecné vzdělání **vytváří předpoklad pro společenské fungování člověka**, mnohostranný rozvoj osobnosti v rozsahu, který člověk potřebuje pro vykonávání těch druhů činností, které jsou společné pro všechny lidi nebo jejich většinu. Jde o vzdělání, které je invariantní vzhledem k typům profesionálního vzdělání a zároveň je základem pro kterýkoliv z těchto typů. (Kasíková in Vališová, Kasíková 2011)

Základní **funkcí** všeobecně vzdělávacích obsahů je:

- 1) Rozvoj jedince, jeho socializace a seberealizace
- 2) Vytvoření předpokladů pro další profesní vzdělávání a sebevzdělávání

Odborné vzdělání je souhrn předpokladů k **vykonávání určité profese**. Jde o vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje, které jsou zaměřeny k **výkonu kvalifikované práce**. Oba druhy vzdělávacích obsahů na sebe úzce navazují, nestojí proti sobě. Z hlediska trhu práce je všeobecná složka vzdělání klíčová při rekvalifikaci a v procesu celoživotního učení.

2. **Společenskovední a přírodovědný obsah vzdělání** je součástí všeobecného vzdělání. Obsahem **společenskovedních vzdělávacích oborů** je poznávání **zákonitostí života společnosti a člověka v sociálních vztazích**. Obsahem **přírodovědných vzdělávacích oborů** je **poznání živé a neživé přírody**. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003)

Poměr společenskovedního a přírodovědného obsahu je dán učebními plány jednotlivých školských institucí. Zavedení Rámcových vzdělávacích programů sdružilo příbuzné vzdělávací obory do vzdělávacích oblastí s cílem překonat izolovanost mezi obory. Oba obsahy mají své nezastupitelné místo.



Náměty / příklady pro praxi

3. K překonání **rivality mezi učiteli přírodovědných a humanitních oborů** na střední odborné škole pomohla zkušenost s účastí v externím hodnocení. Zástupce ředitele střední průmyslové školy, matematik, který se netají svým pohrdáním k humanitním oborům, zapojuje žáky své třídy do matematického testování pro mezinárodní srovnání. Na účasti školy a výsledcích mu velmi záleží. Žáci mají přijít do školy o půl hodiny dříve před začátkem vyučování. Testování probíhá online v přesně stanoveném čase. V požadovaný čas, se dostaví třetina žáků. Testování, nakonec není možné uskutečnit. Zástupce ředitele je velmi zklamaný přístupem žáků, nedochvilností a chybějící zodpovědností k zadanému úkolu. Následnou diskuzí s kolegy dostává zpětnou vazbu o významu zdánlivě“ neužitečných humanitních oborů“ (spojení, které učitelé těchto předmětů slýchávali z úst pana zástupce ředitele). Předpoklad, že dovednostem, jako je zodpovědnost, dochvilnost, vztah k práci, dodržování společenských norem a další, se žáci naučí jen tak mimochodem, vzal u pana zástupce definitivně za své.

3. **Školní vzdělávací obsahy** tvoří pouze jeden zdroj rozvoje osobnosti. **Obsahy mimoškolních (neformálních) vzdělávacích zdrojů** převažují. Školní vzdělávací obsahy jsou vázány na formální vzdělávání. Obsah vzdělání je naplánován rozsahem i obsahem a je plně závislý na učiteli či lektorovi. Mimoškolní vzdělávací zdroje jsou vázány na mimoškolní vzdělávací zařízení, masové komunikační prostředky, rodinu, přátele a sociální síť.



4. Školní rok 2020/2021 ukázal **význam neformálního vzdělávání** mezi učiteli pražské střední odborné školy. Zavedení distanční výuky znamenalo pro učitele školy rychle ovládnout doposud nepoužívané počítačové aplikace. Nebylo možné čekat na klasické školení s lektorem, a tak skupina učitelů začala sdílet své zkušenosti kolegům **prostřednictvím sociálních sítí**. Kromě jednotlivých rad a doporučení pro realizaci výuky začaly vznikat kolegiální návody formou sdílených instruktážních videí pro jednotlivé aplikace v rámci distanční výuky. Tato forma vzdělávání, umožnila rychlé zdokonalení většiny učitelů v oblasti realizace distanční výuky a umožnila i větší pestrost užívaných digitálních nástrojů ve výuce.

4. **Materiální obsah vzdělání a formální** představuje dva pohledy na povahu a roli vzdělávacího obsahu. **Materiální obsah** zdůrazňuje především rozsah učebních informací, zatímco **formální obsah** vzdělání spatřuje těžiště obsahu v rozvíjení různých stránek osobnosti žáka, především představivosti, forem myšlení i ostatních kognitivních funkcí, ale emoční, estetické a etické stránky.

Doplňující text:

5. V teorii kurikula existuje několik linií. Jednou z nich je linie, kterou bychom mohli nazvat „filozofická“. Zabývá se tím, co vložit do rámce zkušeností, které má mladý člověk získávat ve škole. Snaží se najít odpovědi na odvěké otázky filozofie výchovy – k čemu vlastně má školní vzdělávání sloužit, k jakým ideálům vychovávaného jedince má směřovat.

Přehled „filozofií“ kurikula

„Filozofie“ kurikula	Charakteristika cílů
Akademická (perennialismus)	Ukazovat spojitosti mezi velkými hodnotami civilizace, jak jsou obsaženy ve vědeckém poznání a klasickém umění, a zkušeností, zájmy a potřebami žáka. Obsah učiva je dán kánonem západní kultury.
Esencialistická	Bezpečné zvládnutí základních kulturních technik: komunikace v mateřském a cizím jazyce, základní matematické dovednosti, informační dovednosti (vyhledávat relevantní informace a pracovat s nimi), zvládnutí vyšších, zejm. kognitivních dovedností - kritické myšlení, tvořivost Obsah učiva je dán potřebami informační společnosti.
Polytechnická	Získávání praktických dovedností, porozumění běžným technologiím a získání základních návyků pro zapojení do pracovního procesu. Obsah učiva je určován potřebami trhu práce.
Aktivistická (sociokritická, rekonstrukční, globální)	Pochopení příčin problémů společnosti, v níž žák žije, a získání znalostí, dovedností a postojů pro jejich řešení, např. v oblasti ekologie, rasového soužití, mezinárodní integrace. Obsah učiva vychází z kritiky společenské situace, zpravidla interpretované v rámci určité ideologie.

Personální (progresivní)	Vyhledávání a rozvíjení jedinečných nadání každého žáka, umožnění každému stát se zralým a vnitřně integrálním jedincem. Učivo je individualizované, vychází z potřeb a z nadání jednotlivých žáků.
-----------------------------	--

(Průcha, 1997 s. 239)

Převzato z publikace Moderní pedagogika, Jan Průcha, Portál 1997.



Úkol

6. K následujícím výrokům přiřaďte odpovídající filozofii kurikula. Který výrok je vám blízký? Se kterým výrokem nesouhlasíte? Proč mají někteří lidé pocit, že škola je příliš konzervativní a druzí, že změn je moc? Poznamenejte si své názory a diskutujte ve skupině.

- a) „Škola by neměla produkovat nezaměstnané.“
- b) „Nejlepší cesta, jak přispět k řešení globálních problémů je vychovávat poctivé, zodpovědné a laskavé lidi.“
- c) „Dítě by mělo rozvíjet především to, co mu jde, k čemu má talent a předpoklady. Když mu prostě matematika nejde, tak tráví nekonečné hodiny nad něčím, co stejně studovat nebude, výsledkem je nízké sebevědomí žáka.“
- d) „Informační společnost potřebuje především rozvíjet kritické myšlení.“
- e) „Nelze rozvíjet kompetence bez řádného systému pamětních znalostí.“

.....

.....

V **Komentáři** najdete správné odpovědi.

3.3. Vzdělávací obsahy v zrcadle Školního vzdělávacího programu (ŠVP)

Obsah vzdělávání existuje na několika úrovních. Přechodem z jedné úrovně na druhou se přetváří a nabývá různých forem.

Rozlišujeme tři základní úrovně, na nichž obsah vzdělávání existuje. Podle E. Walterové (Walterová, 1994) **kurikulum existuje ve třech rovinách:**

1. **zamýšlené, plánované** kurikulum (to, co je ve vzdělávací soustavě plánováno jako cíle a obsah vzdělávání);
2. **realizované** ve školním prostředí;
3. **osvojené** žáky.

Zamýšlené, plánované kurikulum je to, co je ve vzdělávací soustavě plánováno jako cíle a obsah vzdělávání. **Realizované kurikulum** je to, které je předáno žákům ve školním prostředí učiteli a **osvojené kurikulum (dosažené)** je učivo, které si žáci skutečně osvojili.

Doplňující text:

7. Jan Průcha v publikaci Moderní pedagogika rozlišuje pět forem existence obsahu vzdělávání.

Formy	Produkty
(A) koncepční forma ↓ (koncepce, vize, plány aj. toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání)	dokumenty školské politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin
(B) projektová forma ↓ (konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání)	vzdělávací programy, učební plány, vzdělávací standardy
(C) realizační forma ↓ (obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace)	konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii
(D) výsledková forma ↓ (obsah vzdělávání vnímaný subjekty edukace)	vzdělávací výsledky “osvojené učivo”
(E) efektová forma (obsah vzdělávání fungující na straně subjektů edukace)	Efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich postojích apod.



Náměty / příklady pro praxi

8. Základní škola využívá aktualizaci školního vzdělávacího programu k zamyšlení nad úpravou začlenění vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru výchova ke zdraví do života školy. Před vlastní úpravou školního vzdělávacího programu škola provedla analýzu výchozího stavu a potřeb školy v dané oblasti. Škola počítá s dalšími úpravami podle hodnocení funkčnosti stávajícího návrhu. Popis procesu, podle kterého škola postupovala při implementaci výchovy ke zdraví do školní edukace, souhrnně přináší následující tabulka.

IMPLEMENTACE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI		
Člověk a zdraví ve školní praxi		
Fáze implementace		
Analýza výchozího stavu a potřeb školy	Lidské zdroje	- žáci: fyzický a mentální věk; předchozí vzdělávání žáků; potřeby žáků - management školy a pedagogové: vize managementu školy; proškolení managementu v problematice zdraví a bezpečí; vůle k tvorbě školního prostředí zajišťujícího zdraví a bezpečí; - personální zajištění vlastní výuky - nepedagogičtí pracovníci: proškolení - rodiče: spolupráce školy a rodiny v naplňování pravidel pro zajištění zdraví a bezpečí - ostatní: zřizovatel, veřejnost
	Materiální vybavení	školní budova; vnitřní vybavení školy
Plánování postupu	Formální kurikulum	ŠVP: realizace formou samostatného předmětu, realizace formou integrace; další pedagogické dokumenty
	Neformální kurikulum	další aktivity realizované školou školní a komunitní projekty volnočasové aktivity mimoškolní akce klima školy
Hodnocení	Interní	- hodnocení žáků- školního managementu a učitelů - rodičů
	Externí	hodnocení zřizovatele ČŠI ostatní, veřejnost



Definice

Školní vzdělávací program (ŠVP) je kurikulární dokument školní úrovně, který prezentuje podobu vzdělávání na konkrétní škole a její profilaci. Je zpracováván na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu (RVP), jehož požadavky se řídí, a uskutečňuje se podle něj vzdělávání na konkrétní škole. Je povinnou součástí dokumentace školy a musí být přístupný veřejnosti. Je vydáván ředitelem.

Školní vzdělávací program předkládá učební plán a organizaci výuky, cílovou a obsahovou specifikaci učiva, podmínky k realizaci programu.

Učební plán je pedagogický dokument, který konkretizuje obsah vzdělání vzhledem k typu a stupni školy. Určuje předměty, jejich pořadí, posloupnost podle jednotlivých ročníků, týdenní počet hodin každého předmětu i celkový počet hodin ve vyučovacím předmětu.

Didaktický projekt vyučovacím předmětu stanoví cíl předmětu, vymezuje rozsah učiva, jeho členění do tematických celků, naznačuje metody a formy výuky. Jedná se o základní prostředek pro práci učitele v daném vzdělávacím oboru.

Úkol:

9. Na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání www.nuvv.cz prostudujte strukturu a obsah vybraného rámcového vzdělávacího programu podle vašeho zájmu profesního zaměření. Porovnejte s konkrétní podobou školních vzdělávacích programů dostupných na internetu. Jak je v dokumentech formulováno učivo? Jaké vzdělávací oblasti a obory jsou stanoveny? Svá zjištění diskutujte ve skupině.

3.4. Obsah učiva a jeho konkretizace v učebních textech

Učebnice představují jeden z nejstarších didaktických prostředků. Patří k základním materiálním, literárním didaktickým prostředkům.



Definice

Učebnice představují didaktický prostředek, který **transformuje kulturní obsahy do obsahu školního vzdělávání**. Učebnice je specificky zpracovaný **učební text**, který je nositelem obsahu vzdělávání a prostředkem řízení učebního procesu (Kolář, 2012).

Učebnici chápeme jako:

- ✓ Kurikulární projekt (učebnice jako součást kurikulárních projektů-vzdělávacích programů)
- ✓ Zdroj obsahu vzdělávání pro žáky (didakticky uspořádané učivo)
- ✓ Didaktický prostředek pro učitele a žáky („hlavní zdroj plánování výuky pro učitele“ Průcha, 2002)

Učebnice plní následující **funkce**:

- ✓ sebevzdělávací – stimuluje k samostatné práci a umožňuje sebehodnocení,
- ✓ systematizační – rozčleňuje učivo podle systému do jednotlivých ročníků,
- ✓ koordinační – umožňuje spolupráci s dalšími didaktickými prostředky,
- ✓ hodnotová – ovlivňuje utváření hodnot a postojů žáků,

- ✓ estetická - rozvoj estetického vnímání.

Mezi **základní požadavky na učebnice** lze zařadit především:

- požadavky na obsah učebnice (vědeckost, shoda s učebními osnovami, sepětí s praxí, přiměřenost psychickému rozvoji žáků apod.);
- požadavky na didaktickou výstavbu (srozumitelnost podání, logický postup, přesné rozčlenění látky, názornost učiva, příležitost pro kontrolu i samostudium aj.);
- požadavky na jazykovou kulturu (zachování spisovné jazykové normy, živý a výrazný jazyk, přiměřenost žákům v oblasti slovní zásoby i jejich jazykové zkušenosti);
- požadavky na technickou, estetickou a hygienickou stránku učebnice (forma zpracování, vhodnost materiálu – papír, tisk, obal, kvalitní ilustrace, využití různých druhů písma, vhodné grafické uspořádání jednotlivých stran i celých kapitol). (srovn. Hausenblas, 1997)

Učitel se při výběru učebnice pro žáky zaměřuje především na:

- ✓ **obtížnost a srozumitelnost textu** (pokud je text pro žáky nesrozumitelný a obtížný, žáci učebnici nepoužívají.)
- ✓ **nonverbální prostředky** – mezi které řadíme: ilustrační materiál
aparát osvojování učiva
orientační aparát

Textové a nonverbální prostředky jsou ve vzájemných funkčních vztazích a utvářejí **didaktickou vybavenost učebnic**. (Podr. Průcha 1998; Maňák, J., Knecht, P. 2007)

Doplňující text:

10. Didaktickou vybavenost učebnic měří J. Průcha pomocí výskytu 36 strukturních komponentů, přičemž každý komponent má určitou didaktickou funkci a specifickou formu vyjádření (verbální či obrazovou). Samotné vyhodnocení Průcha vyjadřuje pomocí kvantitativních koeficientů. Sledované komponenty jsou následující:

STRUKTURNÍ KOMPONENTY UČEBNICE

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA

(A) verbální komponenty

1. výkladový text prostý
2. výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)
3. shrnutí učiva k celému ročníku
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
7. poznámky a vysvětlivky
8. podtexty k vyobrazením

9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)

(B) obrazové komponenty

1. umělecká ilustrace
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)
3. fotografie
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)

II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

(C) verbální komponenty

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
5. odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)
6. otázky a úkoly za témata, lekcemi
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby vyhodnocení výsledků učení)
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)

(D)obrazové komponenty

1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
3. užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

(E) verbální komponenty

1. obsah učebnice
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.

3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Pro výpočet jednotlivých koeficientů zjišťujeme, zda se konkrétní strukturní komponenty v učebnici vyskytují či nikoliv. Četnost výskytu nehraje roli

Rozlišujeme koeficienty dílčí:

- koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I),
- koeficient využití aparátu řídicího učení (E II),
- koeficient využití aparátu orientačního (E III),
- koeficient využití verbálních komponentů (E v)
- koeficient využití obrazových komponentů (E o)

a celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice (E).

Koeficient vypočítáme jako procentuální podíl počtu vyskytujících se komponentů z počtu možných komponentů. Například pro n komponentů vyskytujících se v aparátu prezentace učiva je výpočet následující: $E I = \frac{n}{14} * 100 \%$

Obdobným způsobem získáme koeficient celkové vybavenosti učebnice. Budeme počítat podíl všech přítomných komponentů (m) z počtu všech možných komponentů (36)

$$E = \frac{m}{36} * 100\%$$

(PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998)

Učebnice a učební texty lze z hlediska funkce ve vyučování a z hlediska významu pro učební činnost žáka dělit na:

- **školní učebnice** (charakteristika viz výše);
- **čítanky** (jsou zaměřeny na předávání konkrétních poznatků prostřednictvím četby naučných článků, beletrie, poezie aj.);
- **cvičebnice** (vede žáky k systematickému řešení situací, problémů a učebních úkolů, k samostatnosti, k rozvoji myšlení, tvořivosti aj.)
- **encyklopedie** (umožňuje žákům vyhledávat hesla řazena různým způsobem)
- **slovníky** (vedou žáky k rozšiřování slovní zásoby, rozvíjejí porozumění a dovednost najít vztahy mezi slovy)
- **pracovní sešity** (jsou zaměřeny na aplikaci, opakování a upevňování učiva)
- **časopisy** (aktualizují, doplňují a prohlubují učivo)
- **učební texty pro distanční a korespondenční výuku** (umožňují řízené samostatné

studium, materiály jsou sestavené problémově, obsahují poznámky, otázky, námětů na cvičení, krátké testy, shrnutí aj)

Vyjmenované učební texty kromě tradiční tištěné formy bývají dostupné i v digitální podobě.

Shrnutí

Vzdělání je významnou kategorií, která vypovídá o celkovém **stavu společnosti**. Obsah vzdělání se odvíjí od představ společnosti o jejím směřování a pojetí hodnoty vzdělání. Učivo vzniká zpracováním obsahů z různých oblastí kultury do kurikulárních dokumentů a do vyučovacího procesu - didaktickou transformací. Znalost širších souvislostí tvorby učebních obsahů, posouzení učebních textů a jejich výběr pro výuku, patří k základním dovednostem učitele pro vlastní práci s učivem.



Literatura

PRŮCHA, J. (2017). Moderní pedagogika. Portál.

ŠAFRÁNKOVÁ, D. (2019). Pedagogika. Grada.

NUNN, L. M. (2018). 33 Simple Strategies for Faculty: A Week-by-Week Resource for Teaching First-Year and First-Generation Students. Rutgers University Press.

PRŮCHA, J. (2015). Přehled pedagogiky. Portál.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). Pedagogický slovník. Portál.

Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+. (2021). MŠMT.

VETEŠKA, J. (2011). Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu. Verlag Dashöfer.

VETEŠKA, J. (2017). Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe. Česká andragogická společnost.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. (2016). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada,

VALIŠOVÁ, A., KOVAŘÍKOVÁ, M.. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v příkladech a cvičeních*. Praha: Grada,

PRŮCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

