

Učíme děti učit se

Hospitační arch

Hana Kasíková, Vojtěch Žák



Učíme děti učit se

Hospitační arch

Hana Kasíková, Vojtěch Žák

Učíme děti učit se. Hospitační arch.
Hana Kasíková, Vojtěch Žák

Odborná recenze: doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.; doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.
Jazyková korektura: Mgr. Radomír Novák
Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011.
ISBN: 978-80-87063-50-7

UČÍME DĚTI UČIT SE.

Hospitační arch.

Obsah

1	Úvod.....	5
2	Cíle nástroje a jeho uživatelé, použitá metoda	6
3	Popis nástroje.....	7
4	Postup ověřování nástroje	8
5	Pokyny pro práci s nástrojem	10
6	Práce s výsledky	12
7	Seznam literatury	18
8	Přílohy	19
	Příloha 1 Evaluační nástroj „Učíme děti učit se. Hospitační arch“	
	Příloha 2 Psychometrické vlastnosti hospitačního archu	

1 ÚVOD

Zaměříme-li se na hodnocení výuky z hlediska příležitostí pro rozvoj kompetence k učení, můžeme si být jisti, že směřujeme k nejpodstatnějšímu rysu školního vzdělávání. Přes různorodost pohledů na to, jaké vzdělání děti potřebují, panuje shoda v jedné věci: **je třeba se zaměřit zejména na univerzální, flexibilní a trvale udržitelné schopnosti**. Škola by měla zásadně přispět k tomu, aby byli žáci vybaveni pro celoživotní vzdělávání. To znamená, aby měli schopnosti a dovednosti „dohlédnout sami na sebe“ – posoudit, jakým způsobem a jak efektivně se učí, a dále tyto schopnosti rozvíjet – ať již ve formálním vzdělávání nebo v běžných životních situacích. Jde tedy o to, **aby výuka obsahovala příležitosti k tomu, aby žáci byli podněcováni k dalšímu učení** a aby si ve výuce osvojili znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje důležité pro motivaci, úspěch a pokrok v učení.

Evaluační nástroj se vztahuje k jedné z **klíčových kompetencí – kompetenci k učení**, která je (obdobně jako ostatní klíčové kompetence) chápána jako základní cílová kategorie, k jejímuž utváření a rozvíjení má podle RVP směřovat veškerý vzdělávací obsah. Z podstaty klíčových kompetencí a z jejich celkové struktury vyplývá, že hodnocení výuky podporující rozvoj kompetence k učení není záležitostí „na pět minut“, jde o proces dlouhodobý. Avšak čas, který hodnotitelé věnují tomuto aspektu výuky, se nutně učitelům a škole pozitivně vrátí: ve vyšší kvalitě výuky, žákům pak ve způsobilosti se učit – pro školu, pro profesní a veřejnou sféru, pro spokojený a plnohodnotný život.

2 CÍLE NÁSTROJE A JEHO UŽIVATELÉ, POUŽITÁ METODA

Cíle evaluačního nástroje

Tento evaluační nástroj dává uživatelům možnost posoudit výuku z **hlediska příležitostí pro rozvoj kompetence k učení**. Posuzovány jsou situace a charakteristiky výuky, které podporují rozvoj kompetence k učení, ale i ty, v kterých je tato kompetence omezována, blokována. Výuku lze posuzovat v celé škole nebo je možné si vybrat určité ročníky, předměty apod. Posouzení výuky z hlediska situací a charakteristik výuky je **základem pro následná smysluplná opatření**, tj. proměnu výuky do takové podoby, která systematictěji nabízí prostor pro formování klíčové kompetence k učení.

Základní použitá metoda

Evaluační nástroj je založen na přímém **pozorování**, tj. přirozené metodě, kterou učitelé používají při své školní práci – při diagnostice učení a chování žáků i autodiagnostice vlastní vyučovací činnosti. Pozorování je metoda sběru mnoha důležitých dat přímo z terénu školy, které nemůžeme získat jinou metodou. Tato výhoda se však může stát nevýhodou, pokud není pozorování zaměřeno, konkretizováno a výsledky pozorování interpretovány podle stanovených hledisek.

V manuálu nabízená metoda je tedy založena na uvedeném přirozeném způsobu učitelovy práce, je však **zpřesněna prostřednictvím kritérií, které umožní vyhodnotit pozorování z hlediska stanoveného účelu** – posoudit výuku z hlediska příležitostí pro rozvoj kompetence k učení. Evaluační nástroj lze považovat za přínosný pro praxi škol, protože nejde o jednorázovou aktivitu. Učitel, který se naučí pozorovat výuku podle určitých aspektů, může uplatnit tuto dovednost, kdykoliv je to třeba. Práce učitelů, kteří pozorují výuku vzájemně a poté hledají společně možnosti změn, je silným impulzem pro přeměnu výuky a proměny v rámci celé školy. Možností jak pracovat s výsledky pozorování je mnoho: některé z variant nabízíme v části týkající se práce s výsledky evaluace.

Uživatelé nástroje

Evaluační nástroj je určen pro učitele ve školách základních (zejména na druhém stupni), středních (všeobecně vzdělávacích i odborných) a vyšších odborných, příp. pro vedení těchto škol.

3 POPIS NÁSTROJE

Výzkumný základ nástroje

Základem pro evaluační nástroj byl pozorovací arch vyvinutý pro výzkum výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení. Tento pozorovací arch byl vytvořen a ověřen týmem učitelů vysoké školy – pedagogů a psychologů specializovaných na účinné učení¹, pro účely evaluace školní výuky byl pak přepracován. Na úpravě se podíleli přímo učitelé ze základních a středních škol.

Vytváření pozorovacího archu pro evaluaci výuky

Pro pozorování výuky, která podporuje žáka v učení, byla na základě studia literatury o kvalitě výuky a rozvíjení klíčových kompetencí pojmenována určitá kritéria, hlediska, z kterých je důležité výuku pozorovat a vyhodnocovat. Celkový pohled na výuku je tedy rozdělen do určitých dílčích pohledů, v kterých se mohou vyskytovat příležitosti k rozvoji kompetence k učení. Tyto dílčí pohledy byly nazvány „situace ve výuce“ a „charakteristiky výuky“. Protože v posuzování výuky **jde o kvantitu a kvalitu příležitostí pro rozvoj kompetence k učení**, v pozorovacím archu jsou tyto situace operacionalizovány (zkonkretizovány, převedeny do pozorovatelných činností) prostřednictvím dvou proměnných: výskytu a zásahu. Tyto proměnné vysvětlíme dále.

Pracujeme s těmito základními kategoriemi:

- **Kompetence k učení**
Kompetenci k učení chápeme² jako dispozici ke zvládnutí situací učení: vnořit se do učení, vytrvat v něm, organizovat je. Tato kompetence zahrnuje získávání a asimilaci nových poznatků a dovedností, budování poznatků na předchozím vědění a zkušenostech tak, aby bylo aplikovatelné v různých kontextech (v následném vzdělávání a tréninku, doma, v práci). Dále pak zahrnuje uvědomění si vlastních učebních procesů a potřeb, určení dostupných možností a schopnost překonat obtíže na cestě k úspěšnému učení, včetně hledání vedení v těchto situacích³. Z vymezení je zřejmé, že kompetence k učení má složitou strukturu, která je založena na třech dimenzích učení: kognitivní, metakognitivní a afektivní (Hoskins, Frederiksson, 2008).
- **Situace ve výuce: podporující a tlumící**
Podmínkou pro rozvoj kompetence k učení je dostatečné množství a kvalita příležitostí poskytovaných ve výuce. Tyto příležitosti jsou pro pozorování v reálné výuce nazvány situacemi: zvýrazněna je tak vztahová podstata příležitostí, která se realizuje interakcí a komunikací mezi učitelem a žáky.
- **Situace pro pozorování jsou v evaluačním nástroji rozděleny do dvou oblastí:**
a) situace podpůrné – situace, které optimálně přispívají k rozvoji kompetence k učení (např. zda se pracuje s obtížemi, které se vyskytly v učení, zda žáci a učitelé ve výuce reflektují učební procesy);
b) situace tlumící – situace, které žáky omezují v tom, aby se u nich kompetence k učení optimálně rozvíjela (např. zda se v průběhu výuky objevují situace, které jsou pro žáky ponižující).
- **Souhrnné charakteristiky výuky**
Pro pozorování a posuzování výuky byla navržena dále ještě kategorie tzv. souhrnných charakteristik výuky. V tomto případě nejde o jednotlivé situace, neboť tyto charakteristiky jsou základnou pro vytváření situací, vnímáme je v celku výuky, nejen v časově omezených situacích (např. zda ve třídě panuje pozitivní atmosféra pro učení, je přiměřený čas na učení).
- **Výskyt situací a charakteristik**
Tato kategorie umožňuje zaznamenat, zda se vytipované situace pro rozvoj kompetence k učení ve výuce objevují a jak zdařile mohou ve vztahu k rozvoji kompetence k učení působit.
- **Zásah žáků**
Zásah žáků se týká možného vlivu situace na žáky. Kategorie umožňuje zaznamenat dosah situace na žáky z hlediska jejich počtu (zda může ovlivnit všechny žáky či jen jednotlivce apod.), týká se tedy především kvantitativního hlediska.

Na základě těchto kategorií byl vytvořen hospitační arch. Jeho prostřednictvím lze posuzovat výuku z hlediska a) výskytu příležitostí pro rozvoj kompetence k učení ve výuce, b) počtu žáků, kterých se situace týká, na které situace působí.

1. Evaluační manuál vznikl na základě výzkumného projektu Idea rovných vzdělávacích příležitostí a kvalita vzdělání v českém a světovém kontextu, který byl řešen s podporou GAČR, reg. č. 406/08/0258. Na tvorbě výzkumného nástroje pro pozorování výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení se podíleli: H. Kasíková (hl. řeš. grantu), M. Chvál, H. Krykorková, J. Lorenzová, J. Straková, J. Valenta, P. Volf (pracovníci Katedry pedagogiky FF UK i dalších institucí).

2. Definujeme obdobně jako autoři materiálů Vzdělávací rady EU (Education Council, 2006 annex, paragraph 5).

3. Pracovně lze definici zkrátit: „Kompetence k učení je charakterizována porozuměním procesům učení včetně jeho reflexe, dovednostmi a schopnostmi vytvářet podmínky pro vlastní učení, hledat a nacházet nástroje k podpoře svého učení.“

4 POSTUP OVĚŘOVÁNÍ NÁSTROJE

Východisková verze: ověřování metody v rámci srovnávacího výzkumu

V původní, širší verzi (viz část 3) byla obdobná metoda pro posuzování výuky (pozorování z hlediska situací a charakteristik) vyvinuta a ověřována v rámci srovnání výuky na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletého gymnázia (v letech 2008-2010).

Ověřování metody probíhalo na 8 základních školách (ZŠ), 7 víceletých gymnáziích (G) a jedné škole zahrnující třídy jak ZŠ, tak nižšího stupně víceletého gymnázia. Vzorek pozorovaných hodin byl vyvážený: 53 na ZŠ a 53 na nižším stupni víceletého gymnázia.

Pozorování uskutečnilo 12 proškolených pozorovatelů. Většina hodin byla odpozorována ve dvojicích ve vyvážené struktuře mezi základními školami a gymnázii (blíže Chvál, Kasíková, 2011).

Z výzkumného projektu vyplynulo, že daná **nově vytvořená metoda pozorování a posuzování výuky se ukázala jako výzkumně použitelná pro případná další zkoumání aspektů výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení žáků.**

Úprava východiskové verze do evaluačního nástroje

Úpravu původní širší verze provedla H. Kasíková: připomínky jí poskytli S. Michek, V. Žák, dále pak učitelé středních odborných škol. Úpravy pro verzi určenou pro evaluaci škol nastaly:

- a) v počtu pozorovaných situací (redukce z původních 13 situací na 9)
- b) zjednodušena byla i kategorie zásahu žáků: ze čtyřpólové na dvoupólovou.

Tato nová podoba nástroje byla poskytnuta zaškoleným pozorovatelům, kteří znali výzkumnou strategii i z výzkumného použití. Jejich připomínky se týkaly hlavně části popisu situací a charakteristik z hlediska jazyka praxe. V této části tedy nastaly další dílčí úpravy.

Následnou upravenou verzi nástroje ověřovali tři zaškolení pozorovatelé ve 20 hodinách v květnu a červnu 2010, a to na všech typech škol, kde se předpokládá užití (základní školy, gymnázia, střední odborné školy). Jejich připomínky, získané na základě pozorování a následných rozhovorů s učiteli, byly zabudovány do první verze evaluačního nástroje. Týkaly se opět popisu situací a charakteristik, nikoliv struktury nástroje.

Uživatelům (ředitelům, učitelům) byly položeny následující otázky:

1. Jak se vám s evaluačním nástrojem pracovalo?
2. Ve které části potřebuje úpravy?
3. Jak probíhala fáze po hodnocení na základě pozorovacích archů?
4. Jak může pomoci tento evaluační nástroj ke zlepšení výuky?

Na takto položené otázky přišly ze škol pozitivní odezvy, struktura nástroje i popis situací a charakteristik se pak nadále neměnily.

Základní části evaluačního nástroje určeného k ověřování

Evaluační nástroj byl ověřován v této upravené podobě:

První část: Popis jednotlivých situací a charakteristik výuky:

- a) situací podporujících rozvoj kompetence k učení
- b) situací tlumících rozvoj kompetence k učení
- c) souhrnných charakteristik výuky.

Jsou popsány tak, aby bylo zřetelné:

- a) čím podporují či limitují rozvoj kompetence k učení (úvodní věta popisu)
- b) jak je obecně situace rozpoznatelná, jaké jsou její různorodé varianty
- c) jak tuto situaci poznáme na jednání a chování učitele a žáků (pozorovatelné projevy)

Druhá část: Hodnotící škály (jak připisovat hodnotu situacím a charakteristikám)

Třetí část: Záznamový arch pro pozorování, který je složen z oddílů pro:

- a) identifikační údaje o hodnocené výuce (předmět, ročník aj.)
- b) záznam do tabulky podle situací a charakteristik
- c) průběh hodiny a další poznámky pozorovatele

Ověřování upravené verze nástroje

Nástroj byl v rámci standardizačního procesu ověřován v květnu a červnu 2011 ve 24 vyučovacích hodinách na druhém stupni základních škol a na středních školách. Z hlediska standardizace je podstatné, že ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů, tak v hodinách společenskovědních oborů (včetně cizích jazyků). Pozorována byla dále výuka matematiky a informatiky. Během standardizačního procesu pozorovali každou vyučovací hodinu nezávisle na sobě dva pozorovatelé, aby bylo možné posoudit spolehlivost nástroje (reliabilitu hospitačního archu).

Více informací viz Příloha 2.

5 POKYNY PRO PRÁCI S NÁSTROJEM

Pokyny pro sběr dat z výuky

Základem evaluace je hodnocení prováděné pozorovateli ve výuce, kteří zaznamenávají údaje do pozorovacího archu ve třech zmíněných oblastech podle příložených škál. Sběr kvalitních dat je vázán na dovednosti a schopnosti pozorovatelů, proto je důležité, aby byli citlivými pozorovateli: věděli, co mají pozorovat (byli obeznámeni předem s popisy situací a charakteristikami výuky), a dokázali v realitě výuky tyto situace a charakteristiky rozpoznat.

Doporučujeme postupovat následovně:

- a) **Seznamte se s první a druhou částí evaluačního nástroje, který máte k dispozici v příloze**
V první části je popis situací a charakteristik výuky pro evaluaci, v druhé části hodnotící škály. Jde o základní představu hodnotitele o celku evaluačního nástroje.
- b) **Prostudujte důkladně popis situací a charakteristik výuky**
Posuzování výuky je založeno na srovnávání „modelových“ situací a charakteristik výuky zaměřené na rozvoj kompetence k učení s reálnou podobou výuky. Proto je důležité, aby se posuzovatel seznámil s tímto modelovým popisem situací a charakteristik (1. část evaluačního nástroje).
- c) **Vyberte ročník, třídu a předmět, příp. učitele, kde budete pozorovat výuku**
Hodnotit můžete – podle záměru evaluace – všechny ročníky, třídy a předměty nebo se lze zaměřit např. na vstupní ročníky a srovnávat je s výstupními apod.
- d) **Zaznamenejte identifikační údaje do pozorovacího archu**
Součástí archu jsou kolonky pro tyto údaje. Zaznamenejte údaje, které budete při vyhodnocování potřebovat (třída, předmět aj.).
- e) **Zaznamenejte průběh hodiny**
Doporučujeme nejprve pozorovat celou sledovanou hodinu a udělat si poznámky k průběhu hodiny, příp. doplnit v archu další doplňující informace na základě vlastního pozorování nebo na základě informací od sledovaného učitele (viz arch). Teprve až po skončení pozorované hodiny doporučujeme přidělovat příslušné hodnoty podle hodnotících škál k jednotlivým situacím a charakteristikám a uzavřít celkovým hodnocením (viz arch).
- f) **Hodnoťte jednotlivé situace a souhrnné charakteristiky výuky**
Pozorovatel po skončení výuky zanele své hodnocení jednotlivých situací a souhrnných charakteristik výuky do příloženého archu (podle popisu stupňů škály) a připojí celkové hodnocení výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení.

Pokyny pro zpracování dat

Evaluační nástroj má elektronickou podobu, proto zpracování dat probíhá automaticky. Pro učitele, jehož výuka byla pozorována, mají prvořadý význam zejména zprávy „Prostor pro zlepšení“ a „Dobrý výsledek“, které se objevují na základě výpočtu skóre. Níže uvádíme, podle jakých pravidel probíhá automatický výpočet skóre.

Tab. 1. Přřazení bodů stupňům škál

Bodování výskytu		Bodování zásahu		Bodování souhrnných charakteristik	
--	-2 body	1	+1 bod	--	-2 body
-	-1 bod	2	+2 body	-	-1 bod
0	0 bodů			+	+1 bod
+	+1 bod			++	+2 body
++	+2 body				

Výpočet bodového skóre

Výpočet probíhá podle obecného principu: „výskyt se násobí zásahem a výsledek se vydělí počtem pozorovaných vyučovacích jednotek“. Jako příklad uvedme výpočet bodového skóre situace 1.1, kdy byly pozorovány tři vyučovací hodiny. Pro ilustraci předpokládejme, že bylo zaznamenáno

- v první vyučovací hodině ... + a 2
- ve druhé vyučovací hodině... 0 (zásah se neuvádí)
- ve třetí vyučovací hodině ... ++ a 1

Výpočet tedy bude: $\frac{(+1 \cdot 2 + 0 + 2 \cdot 1)}{3} \approx 1,33$ (zaokrouhleno).

Slovní označení výsledku

Takto zjištěné bodové skóre je porováno s kritériem stanoveným dohodou.

Tab. 2. Dohodou stanovená kritéria

Situace podporující		Situace tlumící		Souhrnné charakteristiky	
Skóre	Výsledek	Skóre	Výsledek	Skóre	Výsledek
≥ 2	Dobrý výsledek	= 0	Dobrý výsledek	≥ 1	Dobrý výsledek
< 2	Prostor pro zlepšení	< 0	Prostor pro zlepšení	< 1	Prostor pro zlepšení

Pokyny pro interpretaci výsledků

Tato fáze evaluace je velmi důležitá, protože předjímá opatření, která by mohla stav výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení zlepšit. Nástroj, který k hodnocení výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení poskytujeme, může ukázat základní směr výkladu získaných dat. Byl totiž vytvořen na základě možností porovnat žádoucí stav výuky (jako žádoucí byl zkonstruován na základě podnětů pedagogicko-psychologické literatury a výzkumných zjištění) se sledovanou realitou.

V popisu situací je podána jejich navrhovaná optimální (zdařilá) podoba, v popisu charakteristik lze najít optimální podobu v části „pozitivní naplnění“. Podle přidělených hodnot v archu je zřejmé, ve kterých situacích a charakteristikách je daná výuka „silná“ z hlediska rozvoje kompetence k učení a ve kterých je naopak vhodné výuku upravit. **Výuka by tedy měla být upravována podle navržených popisů situací a charakteristik výuky, které jsou konkretizovány popisem projevů učitele a žáků.**

Hodnotitel má v pozorovacím archu zapsané údaje, se kterými se dál pracuje podle specifík evaluačního procesu na příslušné škole. V každém případě doporučujeme, aby se interpretační fáze zúčastnil jak pozorovaný učitel, kterého se hodnocení týká, tak hodnotitel. Rozhovor s pozorovaným učitelem nad výsledky hodnocení je cenným zdrojem pro úpravu výuky nejen dotyčného učitele. Užitečné by bylo, aby se poznámky z této fáze staly základem širší diskuse o podobě výuky, která vede k rozvoji kompetence k učení.

6 PRÁCE S VÝSLEDKY

Možnosti práce s výsledky

Každá škola má specificky nastavenou evaluaci výuky a její místo v celkové evaluaci práce školy. Proto navržené **možnosti práce s výsledky pozorování** lze chápat jako možnosti, které se mohou konkretizovat, přetvářet a kombinovat podle podmínek školy i jednotlivých učitelů.

- a) Evaluace probíhá na základě dohody **mezi dvěma učiteli**. Může jít o vzájemnou evaluaci výuky, příp. hodnotitelem může být ředitel nebo další člen vedení školy. Po fázi vyhodnocení výsledků po krátké době následuje rozhovor týkající se jak silných stránek výuky, tak problematických oblastí. Součástí rozhovoru je nástin možných řešení. Doporučujeme, aby se učitelé snažili o proměnu výuky ve vztahu k rozvoji kompetence k učení postupně. Tzn., že mohou do výuky začlenit jen některé, prozatím opomíjené nebo ne příliš zdařilé příležitosti (např. práci s informačními zdroji). Zdrojem úprav je popis situací a charakteristik v archu – jde o určitý optimální model hledisek, která fungují jako celek při podpoře kompetence k učení. Pokud se učitelé soustředí na začlenění jen vybraných situací či charakteristik, lze si domluvit další fázi evaluace, která je zaměřena na hodnocení právě této vytipované stránky výuky.
- b) Evaluace probíhá **ve větší skupině učitelů** (např. skupina učitelů přírodovědných předmětů). Průběh je obdobný jako v bodě a), je však třeba promyslet organizaci (pozorovaný a hodnotitel ve dvojicích nebo pozorovaný a dva hodnotitelé a poté výměna rolí).
- c) Evaluace probíhá **v celé škole**. Výsledky hodnocení lze pak statisticky zpracovat v různých okruzích: a) situace podporující rozvoj kompetence k učení, b) situace tlumící rozvoj kompetence k učení, c) souhrnné charakteristiky výuky.

Formy následné práce s výsledky

Následná práce s výsledky ve škole může obnášet:

- a) **samostatné studium** problematiky výuky podporující kompetenci k učení na základě dostupné literatury (učební texty především z didaktiky a pedagogické psychologie, články, webové stránky aj.) – např. k problematice zacílení výuky (včetně taxonomií cílů), k reflexi učební činnosti, práci s chybou aj.
- b) **vzdělávání ve skupině**: na základě zdrojů učitelského sboru, s externím vzdělavatelem (mentoring, coaching, analýza videonahrávek) aj.
- c) rozhodnutí o individuálním nebo kooperativním **učitelském výzkumu** (akčním výzkumu) zaměřeném na popis dané proměny, který jednatel nebo škola mohou publikovat.

Zaměření na zlepšení výuky celkově i v jednotlivých oblastech

Po vyplnění pozorovacího archu se v hodnocení může objevit zpráva „Prostor pro zlepšení“. Co to může znamenat?

Evaluační nástroj je utvořen tak, aby se porovnávaly situace a charakteristiky výuky, kterou pozorovatelé vidí a hodnotí, se situacemi a charakteristikami popsány v manuálu jako **zdařilé**. Proto je **obecně** důležité, aby hodnotitelé

- přečetli znovu popis situace nebo charakteristiky, u kterých se objeví zpráva „Prostor pro zlepšení“
 - přemýšleli, v jakých aspektech byla hodnocená situace odlišná od popisu:
- a) co tam např. chybělo, co bylo nedotažené, co byl dobrý záměr, ale úplně se nepovedlo apod.
 - b) zda byla možnost, aby se v této situaci lépe učilo více žáků (větší zásah žáků).

Některé další podněty pro zlepšení v jednotlivých situacích:

SITUACE PODPORUJÍCÍ KOMPETENCI K UČENÍ

1.1 Zacílení výuky

- Učit děti učit se znamená učit je i přemýšlet o cíli učení ve vztahu k dosahovanému výsledku. Proto je důležité, aby bylo zacílení výuky zřejmé (pro žáky srozumitelně formulované). Jak vyplývá z popisu situace, je to možné učinit mnoha různými způsoby. Přemýšlejme, zda jsme nepředložili žákům pouze obsahový program výuky (uděláme tyto úlohy apod.), ale zda jsme jasně dali najevo, co se prostřednictvím výuky budou učit.
- Další prostor pro zlepšení většinou bývá v práci s cíli během hodiny (již jsme porozuměli; teď se naučíme...) a na jejím konci (chtěli jsme se naučit... zdařilo se to?; co ještě potřebujeme, abychom pochopili...)

1.2 Úkolové situace nižšího řádu

- Prostor pro zlepšení většinou bývá v tom, že úkoly na zapamatování, porozumění apod. jsou lépe propojovány s úlohami vyššího řádu (tzn. je zřetelné, že žáci se učí reprodukovat znalosti proto, aby poté mohli napsat samostatně esej, analyzovat text z hlediska nejdůležitějších myšlenek atd.)
- Možnosti zlepšení také můžeme vidět v tom, že učitel dává žákům instrumenty ke znalostem a porozumění: učí žáky jak se dostat k určitým znalostem, ukazuje jim např. algoritmus, který je použitelný ve více úkolech, apod.

1.3 Úkolové situace vyššího řádu

- Prostor pro zlepšení je většinou spojen s úrovní myšlenkové činnosti žáka: Lze si klást např. otázky: Nebyly úkoly příliš triviální? Měli žáci pro svoje úvahy nebo úkoly dost vstupních znalostí, příp. věděli, kde je najít? Byl čas na hledání jiného úhlu pohledu?
- Zlepšení také můžeme hledat ve větším osamostatnění žáků při těchto úlohách: zadávání komplexních úloh pro práci ve skupině, individuálně zadávané komplexní úlohy bez větší opory o učitele aj.

1.4 Podpora výkonu

- Prostor pro zlepšení se ukazuje např. tak, že dáme jasně žákům najevo, že mohou zvládat i obtížné věci, pokud se jim dostane podpory.
- Podporu žákům dáváme povzbuzováním, častou zpětnou vazbou (co již zvládli a co na ně v učebních úkolech ještě čeká).
- Důležité je si všimnout pokroku i dětí pomalejších v učení, nezapomínat však ani na tzv. nadané děti tím, že také jim učitel nabízí podporu v dalším učení.

1.5 Žákovská volba

- Prověřme strukturu hodiny, zda umožňovala žákům volbu jakéhokoliv typu (obtížnost úkolu, způsob hodnocení apod.).
- Nabídněme žákům při dalších hodinách různé možnosti jak plnit učební úkoly, ptejme se jich na jejich volbu, zhodnoňme s nimi výsledky jejich voleb.

1.6 Práce s informačními zdroji

- Zpráva „Prostor pro zlepšení“ je v tomto případě určitou výzvou k tomu, abychom se znovu zamysleli nad příležitostmi ve výuce, které mohou být spojeny s informačními zdroji. Někdy se jedná o drobnosti typu: nevyužíváme k tomuto tématu učebnice, protože...; tyto texty jsou přebrány z...
- Druhým podnětem je obrátit k žákům, dotazování, z jakých zdrojů čerpali, jak by tyto zdroje hodnotili aj.
- Hodnotný podnět pro zlepšení spočívá v odkazování na zdroje, ze kterých může žák čerpat poznatky o svém vlastním učení, o technikách duševní práce apod.

1.7 Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích

- Zlepšení nastává, pokud:
 - a) se žáků nejen zeptáme, zda vnímají určité obtíže při učení, ale dáme prostor pro hlubší analýzu obtíží (např. ve dvojicích: Kdy se obtíže objevily? Čím byly způsobeny?)
 - b) necháme žáky ve větší skupině hledat příčiny obtíží či chyb a navrhnout různé strategie k jejich překonání
 - c) učíme žáky jak poskytnout pomoc při obtížích (při nejlepší vůli si učitel nemůže všimnout všeho a žáci mu mohou být cennými pomocníky přinejmenším v upozornění na obtíže).

1.8 Reflexe učební činnosti

- Zlepšení většinou nastane, pokud znovu promyslíme časový plán hodiny. Co je klíčová učební činnost? Co z výuky stojí za to, abychom to reflektovali? Jaká bude nevhodnější forma a metoda reflexe? Tyto základní otázky, které si klade učitel, jsou východiskem pro konkrétní přípravu na výuku, podobu reflektivních úkolů, které zadává učitel žákům.
- Pokud se reflexe nestihne přímo ve výuce, lze ji (s instrukcemi učitele) přesunout do domácí přípravy.

1.9 Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

- Prostor pro zlepšení v této poloze je spojen se dvěma okruhy:
 - a) s lepší znalostí problematiky optimálního učení (tady pomůže se znovu ponořit do pedagogicko-psychologické literatury)
 - b) s promýšlením přístupů ve výuce, které vedou k tomu, že žák vědomě používá strategie optimálního učení (opět odkazujeme k literatuře a příp. ke kurzům osobnostně-sociální výchovy, které obsahují tuto problematiku).

SITUACE TLUMÍCÍ ROZVOJ KOMPETENCE K UČENÍ

2.1 Situace osobnostně ponižující

- Prostor ke zlepšení můžeme najít především v tom, že se soustředíme na otázku jakým způsobem vytvářet podmínky pro optimální učení žáků (tj. ne na to, jací žáci jsou, ale za jakých podmínek dojde k účinnému učení).
- Všimějme si situací, kdy jsou někteří žáci ponižováni jinými žáky, a zasahujeme!

2.2 Situace didakticky nepřijatelné

- Tady nezbyvá než si řádně promyslet hodinu, její cíle, strukturu, metody, formy aj. Zde může pomoci zkušenější kolega, příp. další vzdělávání učitelů.

SOUHRNNÉ CHARAKTERISTIKY VÝUKY

3.1 Časovost situací

- Zlepšení většinou nastane, pokud si uděláme přesný časový plán hodiny, časově posílíme klíčové učební aktivity.

3.2 Pozitivní atmosféra

- Zlepšení je vázáno na mnoho faktorů tak, jak je situace popsána v manuálu (viz první část manuálu v příloze).

3.3 Kontextovost výuky

- Zlepšení lze sledovat ve dvou základních okruzích:
 - a) promyslet lépe vztahy v daném učivu včetně mezipředmětových souvislostí a promítnout je do návrhu další hodiny
 - b) více využívat zasazení učiva do žákova světa, jeho zkušenosti.

Spolupráce učitelů na utváření kompetence k učení

Rozvíjet kompetenci k učení u žáků je velmi důležité a zároveň ne zcela jednoduché, protože jde o komplexní působení. Z tohoto důvodu se pro proměnu školní výuky nabízí práce v učitelských týmech, které mohou pracovat na žádoucí změně. Pokud tedy výsledky pozorování ukazují na možný prostor pro zlepšení (na celé škole, v některých předmětech, u některých učitelů), je možné zvolit strategii, která již byla vyzkoušena a osvědčila se u nás i v zahraničí (Sharan, 1996, Kasíková, 2009 a, b). Jde o tzv. týmy vzájemné pomoci. Pracují na základě principů kooperativního učení (Johnson, Johnson, Holubec, 1990), tzn., že prospěch z této činnosti by měli mít všichni zúčastnění učitelé. Týmy vzájemné pomoci (podpůrné učitelské týmy) jsou důležité formace: získávají a zpracovávají informace o výuce, napomáhají proměnit výuku žádoucím směrem. Učitelé je tedy mohou použít jak pro proměnu výuky k rozvoji kompetence k učení, tak i v jiných záměrech (např. vřazení aktivizujících metod, elektronizace výuky aj.).

Další výhodou práce v týmech vzájemné pomoci je snazší a intenzivnější přenos idejí a dovedností pro optimální výuku ze vzdělávacích akcí do praxe školy. Školení učitelů, i když probíhají na základě principů aktivního učení, mohou pouze poskytnout důležité ideje a některé dovednosti jak učit efektivněji (např. s využitím těch strategií a technik, které pak mohou být používány ve třídách), většinou však nezdůrazní (ani nemohou) specifika prostředí, ve kterém se budou aplikovat, podmínky, se kterými se učitel každodenně vyrovnává. Navíc vzdělávací semináře či kurzy spíše uvedou, jaké jsou ideální způsoby a možnosti, a málokdy se zabývají analýzou situací a způsobů, které mají nežádoucí výsledky a kterým je třeba se vyhnout. Z těchto důvodů jsou účinky vzdělávání omezeny: s těmito limity však může pracovat skupina učitelů, která zná důvěrně terén a může reagovat také velmi bezprostředně na konkrétní situace.

Týmy v učitelském sboru, skupiny vzájemné pomoci a nápomocné skupiny složené z učitelů usnadňují přenos od idejí, zkušeností, chování učitelů při vzdělávání do školní vyučovací praxe, od představ do reality. Aby školy měly prospěch ze vzdělávání svých zaměstnanců, je zapotřebí především dvou podmínek:

- a) přesvědčení, že týmová práce je vhodným prostředkem k profesionálnímu růstu učitelů (a tím i růstu prestiže školy)
- b) nápomoc pro práci těchto týmů (podpora těmto týmům ze strany vedení školy: ideová, časová, materiální).

Cíle práce v učitelských týmech

Práce v týmech vzájemné pomoci má tyto základní cíle:

- poskytnout podpůrnou skupinu pro učitele, jeho každodenní práci ve výuce
- vytvořit skupinu kolegů, kteří spolupracují na plánování a realizaci inovací ve vyučovacích hodinách
- poskytnout každému členu týmu zpětnou vazbu při realizaci vyučovacího plánu.

Klíčové aktivity těchto učitelských týmů

- Časté profesní diskuse, ve kterých jsou vyměňovány informace, jsou řešeny problémy spojené s realizací inovace, jsou společně hodnoceny úspěchy. V profesních diskusích je používán (a také rozvíjen) konkrétní, přesný jazyk, který by měl postihnout komplexnost výuky.
- Společné plánování, společné navrhování, společná příprava a společné hodnocení materiálů důležitých pro zavedení inovace do výuky. Společné plánování (proč, co a jak bude učeno a zpětná vazba, jak byl tento společný plán naplněn) vytváří základnu pro přeměnu výuky. Společná práce na plánování výuky může znamenat více času a energie na sledování chování žáků, na diagnostiku podmínek jejich úspěšného učení.
- Společná výuka: týmové vyučování. Podle podmínek školy je možné zařadit i tuto formu společné činnosti učitelů, byť není jednoduchá. Společná realizace výuky přináší velké výhody: je jednak prostředkem, který podporuje integraci učiva (např. téma „Venkov kontra město“ lze učit z různých obsahových aspektů), jednak je prostředkem individualizace (učitelé mohou pracovat s žákovskými skupinami, které dostávají úlohy různé obtížnosti, různě zaměřené).
- Vzájemné pozorování hodin, do kterých byla začleněna inovace, a společná reflexe tohoto pozorování. Společné hodnocení je zásadní zpětnou vazbou o účinnosti výuky a startem k plánování dalšího postupu.

Kooperace mezi členy sboru je tak unikátním prostředkem pro vytváření podmínek pro profesionální růst každého, kdo se zapojí do týmové práce. Zároveň podporuje vyšší úroveň kolegiálních vztahů (sdílení a výměna názorů a zkušeností), které přispívají k účinnější práci celé školy (Pol, Lazarová, 1999).

Postup činnosti týmů

Práce v týmech má několik fází – od tvorby pracovní skupiny až k reflexi a zhodnocení příslušné etapy práce.

a) Tvorba týmů

Kolik bude mít tým členů a jaké bude mít složení, závisí samozřejmě na cíli jeho aktivit. Členy týmu mohou být učitelé stejného předmětu nebo různých předmětů. Uvádíme zde konkrétní Sharanův návrh (1996), který je založen na jeho dlouhodobém výzkumu i zkušenosti z práce s učitelskými týmy při zavádění inovací:

Tým by měl mít tři členy – více by znamenalo obtíže při koordinaci jejich rozvrhu, protože dva členové vždy pozorují třetího při práci. Členové týmu mohou být přítomni po celou výuku a sloužit nejen jako pozorovatelé, ale jako skutečný vyučovací tým, který se snaží o růst profesních kompetencí každého z členů.

Podpůrné týmy jsou skupiny, v nichž

- členové chtějí být, chtějí spolupracovat
- účastníci nemají obtíže ve vzájemných vztazích, minimálně akceptují jeden druhého
- primární cíl je pomoci si navzájem při zvyšování profesních kompetencí.

Tento cíl je podpořen dodržováním norem činnosti členů, týkajících se práce v experimentální situaci (právo na omyly, čas na zvládnutí, přijímání kritiky). Obvykle tým pracuje společně po celý školní rok nebo i delší dobu. Doporučuje se však měnit členy týmu po roce nebo dvou.

b) Plánování výuky (vyučovacích hodin)

Prvním úkolem týmu je plánovat cíle, pak obsah a metody výuky včetně metod hodnocení. Protože týmy jsou ustanoveny pro zavádění inovací, jsou v plánování klíčové způsoby, které se teprve zavádějí. Plán má také zahrnout zdroje, ke kterým mají mít žáci přístup (např. jaké pomůcky budou potřeba, jak budou získány, kde budou umístěny, kdo bude odpovědný za to, že zdroje budou dostupné podle plánu).

c) Kritéria pro pozorování

Tento manuál obsahuje kritéria, která učitelé použijí při pozorování, a sice v popisu situací a charakteristik. Je však možné, aby si učitelé vybrali např. jeden aspekt výuky (jednu situaci) a vytvořili si následný pozorovací arch s kritérii, která si sami zformulují. Tento list nemusí být komplikovaný: stačí 4 - 5 bodů. Tato kritéria směřují pozornost pozorovatelů na nejdůležitější akty (verbální a neverbální), které musí učitel předvést, aby změna byla do výuky začleněna podle plánu.

Formulace kritérií pro pozorování vyžaduje praxi: stanovená kritéria musejí být pozorovatelná. (I když může být také velmi důležitá zpráva o celkové atmosféře ve třídě, pokud pozorovatelé mohou dát příklady chování, které dokumentují, co cítili). Doporučujeme méně zkušenému týmu vyžádat si spolupráci s těmi, kteří s pozorovacími archy častěji pracují (školní pedagog, psycholog, poradenský pracovník apod.). Neexistuje adekvátní náhrada za zpětnou vazbu založenou na přímém pozorování, která je poskytnuta bezprostředně po vykonané činnosti: je důležité tedy přemýšlet i některé obtíže s ní spojené. Většina učitelů není totiž zvyklá mít někoho dalšího dospělého ve třídě, a to může odrazovat od tohoto způsobu týmové práce. Avšak zkušenost praví, že pokud už jednou jsou kolegové ve třídě, zvláště ti, kteří plánovali lekci a spolupracovali na určení kritérií pozorování, učitel nakonec spíše ocení prospěch, který plyne z této situace.

Nepříjemné pocity pramenící z toho, že jsme pozorováni, jsou neutralizovány vzájemností v celém procesu. Kdo je pozorován teď, bude za chvíli pozorovatelem ve dvou dalších hodinách. Celá procedura vzájemné pomoci a pozorování je založena na důvěře každého člena, že druzí konají v dobré víře.

Učitel, který je pozorován, by měl připravit arch pro sebezpozorování a vyplnit jej bezprostředně po skončení hodiny. Ten je pak srovnáván s pozorováním dalších dvou učitelů.

d) Pozorování

Po fázi plánování a přípravy pozorování začíná třikrát opakovaný cyklus výuky a jejího pozorování: pozorování, zpětná vazba a opětné znovuplánování, kde každý člen týmu je učitelem a dvakrát pozorovatelem druhých. Při těchto procesech se pozorovatelé naučí stejně, ne-li více než pozorovaná osoba, ta, která právě vyučuje. Existuje mnoho způsobů jak pozorovat. Buď můžeme v průběhu vyučování zaznamenávat ke každému kritériu jev, když nastane (např. ke kritériu dotazování žáků zapsat otázku, kterou žáci položili učiteli), nebo např. dělat záznam v určitých intervalech (např. každých pět minut zaznamenat činnost žáků). Výhodné je mít připravený pozorovací arch, kde jsou vyčleněna místa pro smluvené značky (že určité chování nastalo nebo ne). V případě, že se učitelé rozhodnou pracovat na příležitostech rozvoje kompetence k učení, tento manuál obsahuje k tomuto záměru již vyhotovený pozorovací arch.

e) Poskytování a přijímání zpětné vazby

Poskytování a přijímání zpětné vazby je velmi důležitou součástí růstu učitelské profesionality. Nespornou výhodou práce týmů vzájemné pomoci je to, že se učitelé v těchto skupinách obvykle neostýchají nabídnout, a tudíž i obdržet specifickou zpětnou vazbu ke své práci. To je dáno celým postupem práce týmu: všichni se účastnili plánování, realizace i pozorování výuky, mohou tedy vnímat prospěch ze společné práce.

Pro fázi poskytování a přijímání zpětné vazby jsou určena některá pravidla:

- Členové týmu by se měli sejít co nejdříve po pozorované hodině, když jsou ještě pozorované jevy v čerstvé paměti.
- Doporučuje se ještě před pozorováním stanovit program této schůzky a formulovat pro ni několik pravidel.
- Učitel, který byl pozorován, komentuje jako první své řízení třídy a učení, chování, pokrok žáků atd. Poté hovoří pozorovatelé (s využitím svých poznámek). Otázky, které mají být hlavně zodpovězeny, jsou: Je tu zřetelné spojení mezi tím, co učitel dělal a jak žáci uspěli? Co může být uděláno pro vyšší efektivitu příští hodiny?

Připomeňme některé problémy, které se mohou vyskytnout během této fáze. Pokud má být tato fáze týmové práce skutečně prospěšná, je třeba, aby zpětná vazba poskytovaná inovujícímu učiteli nebyla přehnaně kritická ani příliš ochránářská. Zpětná vazba je prospěšná, jen když je poskytnuta způsobem, který je přijatelný a užitečný příjemci, a jen tehdy, když příjemce ví, jak ji využít. Jinak je jen marněním času. Způsob dávání i přijetí zpětné vazby určuje, zda bude zpětná vazba produktivní. Ten, který se vystaví pozorování ostatních v době, kdy zkouší něco nového, je v obtížné situaci. Pokud zpětná vazba není dávana podle určitých pravidel, stane se velmi snadno, že příjemce zpětné vazby, tj. učitel, který právě učil, zaujme obranný postoj. Na schůzce, kde se pracuje se zpětnou vazbou, je bezpodmínečně nutná atmosféra kooperace a kolektivního přístupu k věci. Pozorovaná osoba není individuálním cílem pro komentáře nezávislých pozorovatelů, kteří nejsou osobně včleněni. Obecný princip zpětné vazby zní: Členové týmu jsou tu od toho, aby pomáhali jeden druhému.

Poskytování a přijímání zpětné vazby mají mnoho dalších specifických rysů a dovedností pro komunikaci, které je možno připomenout a také nacvičit (Kasíková, 2009). Pokud není čas během této schůzky naplánovat příští pozorování, je třeba další schůzka.

f) Shrnutí a závěry

Poté, co všichni členové týmu odučili a odpozorovali, je cenné udělat shrnutí, v kterém se mohou klást tyto otázky: Jaké byly podobné rysy mezi těmito vyučovacími hodinami (v termínech učitelova a žákova chování)? Mohou se udělat nějaké závěry týkající se odlišností mezi učitelovým sebehodnocením a pozorováním druhých? Jak přemýšlejí členové týmu o dlouhodobějším plánování výuky ve vztahu k nově zařazovaným způsobům?

Podpůrné týmy jsou týmy vzájemně se obohacující, které však zároveň spoluvytvářejí klima i prestiž spolupracující školy. I z tohoto důvodu – vedle důvodů organizačních – si zasluhují respekt a podporu ze strany kolegů a vedení školy.

7 SEZNAM LITERATURY

Hoskins, B., & Frederiksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured?* Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Chvál, M., & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*, 51, 144-163 (v tisku).

Kasíková, H. (2009a). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H. (2009b). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM.

Sharan, S. (1996). Mutual assistance teams for implementing instructional innovations in schools. *Lline*, 2, 56-67.

Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Doktorská disertační práce). Praha: MFF UK.

Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií* (Interní materiál pro potřeby ČŠI). Praha: ČŠI.

8 PŘÍLOHY

Příloha 1 Evaluační nástroj „Učíme děti učit se. Hospitační arch“

Evaluační nástroj má tyto části:

1. část: Popis jednotlivých situací a charakteristik výuky:

1. situací podporujících rozvoj kompetence k učení
2. situací tlumících rozvoj kompetence k učení

3. souhrnných charakteristik výuky.

Jsou popsány tak, aby bylo zřetelné:

- čím podporují či limitují rozvoj kompetence k učení (úvodní věta popisu)
- jak je obecně situace rozpoznatelná, jaké jsou její různorodé varianty
- jak tuto situaci poznáme z jednání a chování učitele a jaké jsou pozorovatelné projevy žáků

2. část: Hodnotící škály (jak připsovat hodnoty situacím a charakteristikám)

3. část: Záznamový arch pro pozorování, který je složen z oddílů pro

- a) identifikační údaje o pozorované výuce (předmět, ročník aj.)
- b) záznam do tabulky podle situací a charakteristik
- c) průběh hodiny a další poznámky pozorovatele

1. ČÁST

POPIS SITUACÍ A CHARAKTERISTIK VÝUKY

SITUACE PODPORUJÍCÍ KOMPETENCI K UČENÍ

1.1 Zacílení výuky

Charakteristika situace

Výuka podporuje kompetenci k učení nasměrováním na učební činnosti, zřetelným zacílením učebních činností. Cíle výuky mohou být předkládány různými způsoby:

- přímým sdělením (např. toto je náš cíl; očekávám, že zvládneme; chci, abyste rozuměli)
- formulováním problémové otázky nebo úlohy
- vstupním úkolem – aktivitou, ze které jasně vyplývá zacílení celé hodiny

Cíle mohou být formulovány i v rovině učení se o učení (např. dnes se budeme učit dělat dobrý zápis). Ze situace vyplývá, že se očekává naplnění těchto cílů a že jsou spojeny s cíli dalších výukových jednotek a cíli obecnějšími, s delší perspektivou (např. zvládnete si udělat celé portfolio; dorozumíte se při setkání s cizinci).

Cíle nemusejí být pouze předkládány, může jít o to, aby se žáci s cíli učili sami vědomě pracovat. Žáci se učí jak formulovat učební cíle jako součásti plánovacích strategií (např. jak si rozložit cíl do postupných kroků) a jak jim cíl pomůže v hodnocení efektivity činnosti. Žákům je poskytnut orientační základ činnosti (museli jsme pochopit toto, abychom vyřešili...) a návod jak mají postupovat, aby sami našli, dokázali objevit, identifikovat všechny potřebné orientační body (s jejich pomocí pak mohou se značnou mírou samostatnosti realizovat svoji činnost).

Pozorovatelné projevy

učitel

- prezentuje zacílení výuky (různorodými způsoby) a nechává čas na to, aby žák porozuměl zacílení
- orientuje žáky na sledování cíle a na zhodnocení dosažení cíle
- vybízí žáky k přemýšlení nad cíli
- učí žáky dovednostem spojeným se zacílením výuky (zformulovat si cíle, sledovat je, hodnotit)
- může zadávat různé cíle různým skupinám žáků či jednotlivcům

žák

- má určitý čas na zvnitřnění cíle
- ví, co má dělat v přidělených úkolech
- dotazuje se po smyslu a cíli výuky
- formuluje cíl své učební činnosti a sleduje jej na základě kroků k jeho dosažení
- formuluje dosažení cíle
- reflektuje celkovou práci s cíli

1.2 Úkolové situace nižšího řádu

Charakteristika situace

Situace, která podporuje kompetenci k učení prací s úkoly, které tvoří základ pro úkolové situace vyššího řádu. Práce s úkolovými situacemi nižšího řádu znamená učení orientované na základní prvky učiva – znalosti (fakt, pojmů, postupů) a jednoduché dovednosti (intelektové i praktické).

Jedná se o úkoly zaměřené na:

- zapamatování, porozumění (faktům, pojmům, postupům)
- aplikaci (fakt, pojmů, postupů),
- učení se jednotlivým úkonům

Jde tedy o využití jednodušších myšlenkových operací – třídění, srovnávání, jednoduchou analýzu a syntézu, jednodušší činnosti (dílčí úkony) včetně motorických činností (např. driblovat).

Žáci poznatky a dovednosti převážně reprodukují (z předchozí výuky, z učebnice, jiných zdrojů apod.). Často jde o úkolové situace výukového dialogu, kdy jsou kladeny otázky neproblémové povahy, instrukce k úlohám nižšího řádu, které aktivují, ověřují, zjišťují a rozvíjejí žákovy znalosti, v předmětech, jako je tělesná výchova, pak např. jednoduché motorické cviky, ve výtvarné výchově kresba podle vzoru apod.

Pozorovatelné projevy

učitel

- klade otázky nebo zadává úlohy na fakta, pojmy, postupy, které byly dříve osvojeny (kde; co; kdy; jak; kolik stupňů má ...; jak zní vzorec ...; definujte; popište postup; z čeho se skládá; kolik měří; vyjmenujte části; udělejte soupis; popište, jak probíhá; řekněte, jak se vyrábí; porovnejte; čím se liší; jak se dělí; určete shody a rozdíly apod.)
- vytváří úkolové situace, kterými usiluje o porozumění, prověřuje znalosti a porozumění
- vyjasňuje proč, jaký vliv má, jakou funkci má, k čemu slouží, co je příčinou apod. (např. můžete k tomu ještě něco dodat; nezapomněli jste na něco; co to znamená; vysvětli to; řekni to vlastními slovy), zadává úkoly na aplikaci (vybízí žáky k uvádění příkladů, nechá je aplikovat pravidlo, počítat příklady dle vzorečků apod.)
- vybízí k nápodobě (např. pohybu) vzoru

žák

- vybavuje si znalosti z paměti
- opakuje činnosti, které mu předvedl učitel nebo jiný žák
- odpovídá na otázky spíše stručně
- plní úkoly dle zadaného vzoru

1.3 Úkolové situace vyššího řádu

Charakteristika situace

Situace, která podporuje kompetenci k učení tím, že vede žáky k zvládnutí vyšších myšlenkových operací analyticko-syntetických, induktivně-deduktivních a k formování tvořivých schopností. Jedná se o předkládání úkolů produktivní (problémové) povahy, kdy žáci nemají pohotově potřebné znalosti a pro splnění úloh a úkolů se zabývají komplexnější analýzou fakt, pojmů, postupů, hodnotí fakta, pojmy, postupy, zaujímají nové úhly pohledu, sdělují vlastní názory, vytvářejí nové produkty apod.

Pozorovatelné projevy

učitel

- předkládá žákům otázky a úlohy na komplexnější analýzu (úlohy typu proč; jaké jsou příčiny, důsledky; jaké jsou kroky postupu; uprav; specifikuj podmínky; co bude potom aj.)
- předkládá žákům otázky a úlohy směřující k syntéze a tvořivosti (úlohy typu vytvoř; vymysli; navrhní; vytvoř hypotézy; vymysli všechny odlišné způsoby, jak ještě jinak; slož; rozvíjej; vytvoř nový...; zformuluj závěr aj.)
- předkládá žákům otázky a úlohy směřující k hodnotícímu posouzení (argumentaci, prověření), zvažování podle standardu, kritérií (úlohy typu vytvoř normu, kritérium; srovnej s normou, kritériem; uveď klady a zápory; jaký je užitek; co považuješ za nejpravděpodobnější; zdůvodni; zhodnoť; odstupňuj od méně k více logickému; zvaž podle ...; posuď důkaz; obhajuj; oponuj; podpoř vlastním názorem; v čem je podstata problému; jsou řešení adekvátní; proved' kritiku)

žák

- plní úlohy daného typu samostatně nebo s malou oporou u učitele či jiných žáků

1.4 Podpora výkonu

Charakteristika situace

Situace podporuje kompetenci k učení tím, že ve výuce vnímáme důvěru v to, že žáci mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům. Vnímáme jednak vysoká očekávání týkající se učení, jednak ochotu a připravenost učitele poskytnout žákům pomoc, kterou budou ke splnění úkolů potřebovat. Při plnění obtížných úkolů učitel žáky povzbuzuje. Musí být zřejmé, že se jedná o vědomý postoj učitele a že takto přistupuje ke všem nebo alespoň k většině žáků.

Do této situace nespádají případy, kdy učitel nálepkuje – některé žáky a priori chválí: „*Na Zdenku je spolehnoutí, to je šikovná studentka*“ a k jiným vyjadřuje a priori nedůvěru: „*To jsem si mohl myslet, že to Pepa zase nebude vědět*“.

Pozorovatelné projevy

učitel

- přistupuje k žákům s respektem (bere vážně, co říkají, přemýšlí o tom, reaguje na ně)
- poskytuje žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich výkonu (žáci získávají konkrétní informaci o tom, co již umějí, co ještě neumějí a co mají učinit pro to, aby se to naučili)
- dává najevo očekávání, že žáci učení zvládnou, vyjadřuje důvěru v to, že všichni žáci (a každý jednotlivý žák) mohou dosáhnout výborných výkonů
- nepoužívá znevažujících výroků, které mohou mít demotivující povahu (ve vztahu ke třídě, ke skupinám i k jednotlivcům), nehodnotí osobnosti žáků, „nenálepkuje“
- vytváří podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo zažít úspěch (pracuje se všemi dětmi ve třídě, nezaměřuje se pouze na úzkou skupinku „aktivních“, tvoří skupiny se zřetelem k různým schopnostem žáků, dává diferencované úkoly, používá rozmanitých výukových a hodnotících metod)

žák

- nebojí se chybovat
- dotazuje se učitele s důvěrou na postup k lepšímu výkonu

1.5 Žákovská volba

Charakteristika situace

Situace podporuje kompetenci k učení tím, že dává žákům více prostoru pro rozhodování o směru, obsahu a způsobu učení. V situaci se mohou vyskytovat volby nejrůznějšího druhu:

- a) volba cílů pro celou třídu (dnes bychom mohli trénovat nebo zkusíme porozumět novému učivu) nebo volba cílů pro skupiny či jednotlivce (tato skupina se soustředí na ..., tato na ...; ti, kteří nezvládli test, budou opakovat ...)
- b) volba obsahu (pokud chcete, přečtete si tento text, pokud chcete, čtete ten druhý; máte-li čas, ještě si můžete udělat úkol ...) a jeho obtížnosti (zvolte si – máte tam dva druhy úloh – komplikovanější a snadnější)

- c) volba výukové formy (např. můžete pracovat se spolužákem nebo sami)
- d) volba metody (např. s provedením experimentu nebo bez něho)
- e) volba didaktických prostředků (pomocí tabulek, pomocných textů, slovníků aj.)
- f) volba hodnotících činností (můžeme na to jít sebehodnocením nebo vám to zhodnotí spolužák)

Pozorovatelné projevy

učitel

- nabízí žákům volbu cílů výuky, učiva, obtížnosti úkolu, výukových forem, výukových metod, didaktických prostředků, hodnotících činností
- oznamuje úlohu zároveň s možností volby prostředků (formy, metody aj.)
- nechává žákům prostor pro volbu
- učitel volbu nabízí se zdůvodněním, proč je tato volba možná
- zhodnocuje volbu dotazováním na proces i výsledky volby (zařazuje reflexi volby)

žák

- ptá se na možnost volby
- automaticky volí i bez instrukce učitele (např. jeden žák pracuje samostatně, vedle něj dvojice na stejném úkolu)
- reflektuje proces nebo výsledky volby

1.6 Práce s informačními zdroji

Charakteristika situace

Situace podporuje kompetenci k učení tím, že se v ní vědomě pracuje s informačními zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení. Mohou to být optimálně zdroje orientující žáka ve vlastním učení (např. jeho učebním stylu, optimálních podmínkách pro učení), dále zdroje orientující k dalším informacím důležitým pro učení (literatura, webové stránky aj.). Do této situace nepatří práce s běžnou učebnicí či pracovním sešitem.

Ve třídě se vytvářejí podmínky pro to, aby žáci samostatně získávali rozmanité informace (ze slovníků, encyklopedií atd.). Informační zdroje jsou zakomponovány do výuky (učitel nebo žáci přinášejí do výuky např. odborné knihy nebo beletrii, CD-ROM aj.). Získávání informací z různých zdrojů je součástí jejich domácí přípravy. Je posuzována kvalita těchto zdrojů. Učitel nebo žáci mohou modelovat jak pracovat s informacemi, pokud např. neznají odpověď na určitou otázku.

Pozorovatelné projevy

učitel

- sděluje zdroje, ze kterých vychází při obsahu výuky
- dodává další zdroje
- dotazuje se na využití těchto zdrojů
- pracuje s těmito zdroji „navíc“ (např. ukazuje jak pracovat s časopiseckými zdroji)
- vybízí k posouzení kvality zdrojů

žák

- zapisuje si sdělené zdroje
- dotazuje se po dalších informačních zdrojích
- dodává informační zdroje na výzvu či samostatně
- zpracovává úlohy na základě prezentovaných informačních zdrojů
- posuzuje kvalitu informačních zdrojů

1.7 Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích

Charakteristika situace:

Situace podporuje kompetenci k učení především tím, že pokud se v učení vyskytnou obtíže, jsou rozpoznány a žákům je poskytnuta pomoc. Tyto obtíže mohou souviset:

- a) s chybováním žáka, nepochopením učivu a s nezvládnutím úkolů,
- b) s osobní situací žáka (žák je unavený, nemocný, v náročné životní situaci),
- c) se sociálním kontextem (žák je nespravedlivě odsuzován spolužáky, vylučován z kontaktu, zesměšňován, izolován, fyzicky napadán).

Důležité je, aby učitel dokázal tyto obtíže rozpoznat a poskytnout žákovi, skupině nebo celé třídě takovou pomoc, která povede k překonání obtíží. Učitel se zároveň dokáže zdržet hodnotících, zlehčujících či jiných nevhodných poznámek na adresu žáka nebo žáků, reaguje naopak podpůrně a s porozuměním.

V situaci, kdy nastaly obtíže, mají velký význam i ostatní žáci, kteří také mohou obtíže rozpoznat a podle svých možností poskytnout pomoc.

Jsou-li obtíže překonány, proces výuky a učení dále nerušeně pokračuje, na žákovi či žácích je vidět zklidnění, nebo dokonce projevy spokojenosti se způsobem, jak byla pomoc poskytnuta.

Pozorovatelné projevy

učitel

- zaregistruje chybu a věnuje se jí, dokud není pochopena její podstata
- vede žáka nebo žáky k tomu, aby odhalili příčinu chyby
- ověřuje, že všichni chápou (nemusí se nutně ptát, ale z pokývnutí žáků by to mělo být zřejmé)
- všimá si, že se žáci ocitli v situaci nepochopení učivu, nezvládnutí úkolu, a reaguje na to podpůrným způsobem – situaci „opouští“ až ve chvíli, kdy jsou obtíže vyřešeny anebo je záruka, že poskytnutá vodítka (návod, vysvětlení, algoritmy atd.) budou žákům postačovat ke vhladu do obtíží
- je citlivý vůči osobním a vztahovým obtížím žáka, reaguje na ně podpůrným způsobem, obtíže jsou řešeny, podchyceny, žákovi je nabídnuta pomoc (v naléhavých případech jsou obtíže řešeny okamžitě)

žák

- nebojí se chybovat a dává návrhy na napravení chyby
- dokáže vyjádřit své obtíže
- umí požádat o pomoc učitele, spolužáka/žáky
- projevuje spokojenost s tím, jak byly obtíže řešeny
- dokáže rozpoznat obtíže u spolužáka/žáků
- umí nabízet a poskytovat pomoc

1.8 Reflexe učební činnosti

Charakteristika situace

Situace podporuje kompetenci k učení tím, že žáci se učí uvažovat o svém učení, o svých postojích k učení, o způsobech, které učení usnadnilo nebo limitovalo.

Ve výuce jsou navozeny situace, kdy se reflektuje učební činnost žáků – její obsah, procesy, metody i formy výuky. Žáci tak mohou popisovat a zdůvodňovat (vysvětlovat vlastními slovy) svůj postup řešení, jak přišli na řešení daného problému, proč je správné apod. Ve výuce se v této situaci reflektuje proces, kterým se žáci učí (od cíle k výsledkům), forma, v které se učí (např. v individuální nebo skupinové, na exkurzi či jinde), metody výuky (diskusní, praktické apod.).

V této situaci je pojmenován, analyzován, příp. hodnocen způsob, jakým se v hodině pracovalo, proč se ta která aktivita ve vyučovací hodině vyskytla, jaké to má důsledky apod. Tato situace se může objevit jak po jednotlivých aktivitách (fázích hodiny), tak v závěru vyučovací jednotky. Reflexe může mít podobu ústní i písemnou, příp. se mohou využít i jiné formy reflexe.

Pozorovatelné projevy

učitel

- vybízí žáky k reflexi učební činnosti – pokud to nedělají již sami automaticky
- vytváří časový prostor pro žákovu vysvětlenu
- pomocí otázek zjišťuje, zda si žáci uvědomují proces, jakým postupovali ve výuce k zvládnutí učebních úloh (včetně metod, forem)
- ptá se, jaké by mohly být jiné možné způsoby dosažení cíle
- vede žáky ke shrnutí průběhu vyučovací jednotky

žák

- vysvětluje vlastními slovy ostatním (učiteli, spolužákům) postup svého řešení problému: buď ústně nebo je to součástí písemného řešení v sešitu při práci v hodině, v rámci domácího úkolu nebo jako součást odevzdané písemné práce (je vhodné prověřit nad rámec pozorovaného při výuce)
- pojmenovává, analyzuje, příp. hodnotí způsoby dosažení cíle (formy, metody)
- účastní se pozorně fázi reflexe učební činnosti
- v reflexi se objevují pojmenování důležitá pro reflexi výuky (cíl, metody, formy)

1.9 Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

Charakteristika situace

Situace podporuje kompetenci k učení tím, že je ve výuce vyhrazen zvláštní časový úsek k samostatnému rozvíjení některé části této kompetence (např. dovednosti týkající se učení). Rozvoj kompetence k učení se

- a) buď neváže na „odborné“ učivo konkrétního předmětu (např. bitva na Bílé hoře)
- b) nebo vychází z učení „odborné“ tematice (např. učitel začne vyučovat o bitvě na Bílé hoře, ale když vidí, že se žákům toto učivo nedaří naučit, začne pracovat s obecnou dovedností, např. naučit se rozumět pojmu, jak si jej zapamatovat atd. Učivo věcně jde (na chvíli) stranou a žáci se učí učit – jak si něco zapamatovat; jak rozdělit látku atd.)

V této situaci se žáci společně s učitelem zabývají tím jak:

- a) plánovat vlastní učení
- b) vyhledávat informace, třídit je, dávat do souvislostí, zaznamenávat
- c) pozorovat jevy, jak dělat experimenty, ověřovat data, prověřovat postupy, jak dělat závěry
- d) obhajovat vlastní stanoviska, kriticky hodnotit názory
- e) posuzovat pokrok v učení, jak se zdokonalovat v úspěšném učení
- f) posuzovat, zda je pro učení prospěšnější v dané situaci učit se sám nebo ve skupině
- g) se vyrovnávat s obtížemi, problémy v učení
- h) pracovat s motivací pro učení

Pozorovatelné projevy

učitel

- ohlašuje jako cíl výuky (nebo části výuky) rozvíjení některého prvku učební kompetence (např. studijních dovedností)
- může se věnovat s žáky definici jevu, který bude předmětem učení (např. definici pojmu paměť, soustředění, smysl učení pro život)
- může iniciovat aktivitu vedoucí k sebepoznání v dané oblasti: buď formou debaty – vybavení si zkušenosti se sebou samým nebo formou aktivity se sebepoznávacím potenciálem ve vztahu k tématu s následnou reflexí
- může použít specifické tréninkové aktivity (rozvoj schopnosti soustředění; modelová cvičení týkající se práce s pojmy; cvičení dovednosti klasifikovat jevy; paměťová cvičení; smyslové/percepční aktivity; aktivační cvičení organismu; somatická cvičení k rozvoji přesné motoriky; seberegulační/aktivační cvičení vůle; techniky pro plánování učení atd.)

žák

- reaguje dle zadání učitele
- zajímá se o tematiku vlastního učení

SITUACE TLUMÍCÍ ROZVOJ KOMPETENCE K UČENÍ

2.1 Situace osobnostně ponižující

Charakteristika situace

Situace, kdy činnosti ve výuce nejsou zaměřeny na podporu učení žáků, ale naopak odvádějí žáky od učení tím, že jsou zaměřené především na posuzování jejich osobnostních rysů. Situace se týkají především sebepojetí žáka. Vnímáme, že k němu není přistupováno jako k jedinci, který se učí a může si dovolit nedokonalost. V situaci je zvýrazňována žákova nekompetentnost, podceňována jeho schopnost se učit, jsou napadány jeho osobnostní rysy a jsou negativním způsobem připomínány omezující předpoklady k učení („Když je někdo lehce mozkově dysfunkční...“). V situaci tedy vnímáme namísto respektu k žákovi jako k učící se bytosti jeho opak – despekt. Situace mívá zřetelný emoční náboj, z hlediska komunikačního se často jedná o zesměšňování, ztrapňování, silné ironizování žáků. V těchto situacích někdy není iniciátorem učitel, ale žák (který např. zesměšňuje jiného žáka), učitel však nezasahuje, nebo dokonce s tímto žákem rezonuje.

Pozorovatelné projevy

učitel

- používá neadekvátní formy hodnocení, zaměřené především na sebepojetí žáka – s negativním nábojem (tohle by se naučil i prvák), často jsou používána neadekvátní zobecnění (vždycky to spočítáš blbě; nikdy neuděláš úkol; pořád lžeš; všichni jste flákači; nikdo z vás se pořádně neučí atd.)
- používá ironické (degradující) poznámky na adresu žáka
- používá výroky, ve kterých zdůrazňuje nekompetentnost žáků (dítě neví, neumí a je neschopné), nebo přistupuje k žákům s despektem – „škatulkuje“ (typický trojkař, čtyřkař, lempl, premiant atd.), dává najevo své preferenční postoje (pankáč přeci nikdy nemůže být premiantem; zeptáme se Petra, ten je inteligentní apod.)

žák

- rezignuje v učební situaci
- projevuje se jako celkově rezignovaný
- nerespektuje zadaná optimální pravidla pro výuku (vzpouzí se aj.)

2.2 Situace didakticky nepřijatelné

Charakteristika situace

Situace omezuje rozvoj učební kompetence především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena. Týká se to jak nasměrování výuky, kdy jsou žáci směřováni k cílům, které jsou pro ně neadekvátní (zcela podceňují či přeceňují schopnosti žáků), tak dalších aspektů výuky. Neadekvátní tak může být výběr a uspořádání učiva (nesmyslné úkoly, úkoly příliš obtížné či naopak příliš snadné), realizace procesu (výběr forem a metod, které se evidentně míjejí účinkem). Patří sem též případy, kdy učitel nemá výuku připravenou a je to jasně znát na průběhu či z jakýchkoliv důvodů výuku zanedbává (dělejte si, co chcete, já mám svoji práci).

Pozorovatelné projevy

učitel

- vybírá neadekvátní cíle a úlohy (cíle a úlohy příliš obtížné či naopak žáky podceňující – příliš snadné, beze smyslu), volí neadekvátní časovou dotaci pro úlohy
- volí neadekvátní prostředky výuky – formy, metody a další prostředky (neodpovídající zaměření výuky či učební úrovni žáků, prostředky nefunkční, příp. překombinované)
- výukový styl vede k dezorientaci žáků v učení, učitel ignoruje nápravu této dezorientace
- dává najevo svůj nezájem vyučovat
- nastoluje konfrontační činnosti, které žáky odrážejí od zapojení do úkolu
- dává nesrozumitelné či špatné instrukce, na kterých trvá
- používá hodnocení, které nemá souvislost s probíhajícími učebními aktivitami

žák

- je dezorientovaný v učebních činnostech
- používá „nepovolené“ strategie ve vyučování (taháky, opisuje)
- dává najevo nezájem o výuku, příp. sabotuje výuku
- podivuje se nad nabízenými způsoby výuky (často neverbálně)
- neví, jak má reagovat, co má dělat

SOUHRNNÉ CHARAKTERISTIKY VÝUKY

3.1 Časovost situací

Charakteristika situace

Výuka má z časového hlediska náležitě proporce, jednotlivým činnostem žáků je v hodině věnován adekvátní čas, v době výuky je z časového hlediska dosaženo cíle, v hodině nevzniká časový stres, v hodině není „prázdný“, nenaplněný čas.

Pozitivní naplnění:

- jednotlivým částem hodiny je věnována náležitá časová dotace
- učitel dokáže flexibilně zacházet s časem (přizpůsobuje časový průběh hodiny potřebám žáků a náročnosti úkolu tak, jak se ukazují v konkrétní vyučovací hodině)
- v hodině nevzniká časový stres
- v hodině jsou vyplněny časové prostoje vznikající např. v důsledku různého individuálního tempa žáků při plnění úkolů
- žáci stihnou splnit/vypracovat zadání jednotlivých činností v určeném čase bez výrazných obtíží
- žáci si nestěžují na nedostatek času při plnění úkolů, neprojevují nespokojenost s „časováním“ hodiny
- žáci neprojevují zjevné známky nudy z nedostatečně využitého času

Negativní naplnění:

- v hodině jsou nevhodné časové proporce (např. docházce věnováno příliš mnoho času)
- učitel nepřizpůsobuje čas věnovaný jednotlivým úkolům možnostem a potřebám žáků
- v hodině jsou prostoje, prázdný a nevyužitý čas
- v hodině vzniká časový stres

3.2 Pozitivní atmosféra

Charakteristika situace

Výuka, ve které vnímáme pozitivní atmosféru pro učení. Je charakterizovaná zájmem a zapojením obou aktérů výuky – učitelů a žáků, respektem k jedincům, kteří se učí, zkoumají a hledají v oblasti učení. Je akceptována snaha v učení i výsledky učení – a to jak v učitelově činnosti, tak mezi žáky.

Pozitivní naplnění:

učitel

- dává najevo zájem o vyučování a učení žáků, oceňuje jak výsledky učení, tak snahu uspět

žáci

- dávají najevo zájem o sdělení učitele i spolužáků
- přicházejí s relevantními dotazy a vlastními podněty
- snaží se ukázat, že něco umějí
- při zadávání úkolu jsou pozorní, snaží se porozumět tomu, co mají dělat, a uložené úkoly plní se zaujetím
- oceňují učební výkony spolužáků

Negativní naplnění:

učitel

- vytváří atmosféru neadekvátního tlaku na výkon, dává najevo nezáměr o výuku a úspěch žáků v učení

žáci

- nereagují na výzvy a otázky učitele, dávají najevo nezáměr o výuku
- uložené úkoly neplní nebo je plní mechanicky bez zájmu
- často nevědí, co je jejich úkolem
- dělají hluk a nepořádek
- pohlížejí s despektem na spolužáka, který spolupracuje s učitelem

3.3 Kontextovost výuky

Charakteristika situace

Výuka propojená s kontextem je především zasazená do vztahů a souvislostí, ve kterých se žák aktuálně učí. Výuka dává žákovi smysl, je propojena s jeho životem a životem skupin, ve kterých funguje nebo bude fungovat. Vnímáme, že do výuky vstupuje konkrétní realita, žákovské zkušenosti nejsou jen letmo evokovány, ale jsou plnohodnotnou součástí učebního procesu. Obsahy, se kterými se pracuje, jsou propojeny jednak s realitou žákova života a života jeho nejbližšího společenství či celé společnosti, jednak jsou logicky provázané ve smysluplný celek.

Pozitivní naplnění:

učitel

- povzbuzuje žáky, aby uváděli výuku do souvislosti s vlastní zkušeností, vlastními názory a postoji
- vybízí žáky k uvádění příkladů, vlastních zkušeností
- vyučuje s důrazem na okolnosti a souvislosti, vyzývá k tomu žáky
- často prezentuje poznatky v konkrétní situaci blízké žákově zkušenosti
- upozorňuje na mezipředmětové souvislosti
- navozuje situace, které vedou k aktivaci zkušenosti, a dále s ní pracuje

žáci

- reagují na kontextové situace aktivně a se zájmem
- reagují pozitivně na možnost evokace vlastních zkušeností
- přinášejí vlastní náměty do výuky

Negativní naplnění:

učitel

- sděluje poznatky formálně, bez vztahu ke konkrétní realitě
- vybízí žáky k zapamatování a k zapisování navzájem nepropojeného učiva

žáci

- v hodině se nudí, výuka je nezajímavá

2. ČÁST

HODNOTÍCÍ ŠKÁLY

Jak připisovat hodnotu situacím a charakteristikám?

Do záznamového archu připisujeme hodnotu situacím a charakteristikám takto:

- a) Pro situace 1.1 až 1.9 zaznamenáváme, zda se situace nevyskytla (0), zda se vyskytla v málo zdařilé (+) či zdařilé podobě (++) podle charakteristiky situace a pozorovaných projevů. Zaznamenáváme také, zda situace zasáhla jen jednotlivé žáky (1) či většinu třídy, popř. celou třídu (2) v průběhu sledované výukové jednotky. Pokud se situace nevyskytla, zásah žáků se nezapisuje.

Výskyt situace

0 situace se nevyskytla

+ situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile (vnímáme sice snahu o podporu kompetencí k učení, ale zatím plně nezvládnuto)

+ + situace se vyskytla ve zdařilé podobě (jak je popsáno v charakteristice situace a pozorovatelných projevech)

Zásah žáků

1 situace zasáhla spíše jednotlivce či menší skupinu žáků

2 situace zasáhla většinu žáků či všechny žáky

- b) Pro situace 2.1 a 2.2 zaznamenáváme, zda se situace nevyskytla (0), zda se vyskytla, ale ne v plném rozsahu (-), či zda se vyskytla v plném rozsahu (- -), tak jak je popsáno v charakteristice situace a pozorovatelných projevech. Zaznamenáváme také, zda situace zasáhla jen jednotlivé žáky (1) či většinu třídy, popř. celou třídu (2) v průběhu sledované výukové jednotky. Pokud se situace nevyskytla, zásah žáků se nezapisuje.

Výskyt situace

0 situace se nevyskytla

- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu

- - situace se vyskytla v plném rozsahu, jak je popsáno v charakteristice situace a pozorovatelných projevech

- c) Pro souhrnné charakteristiky 3.1, 3.2, 3.3 zaznamenáváme takto:

- - charakteristika výuky nebyla naplněna / byla naplněna výrazně v negativní podobě / velmi negativně s ohledem na rozvoj kompetence k učení (popsáno v charakteristice)

- charakteristika výuky byla naplněna nedostatečně / byla naplněna negativně / spíše negativně s ohledem na rozvoj kompetence k učení

+ charakteristika výuky byla naplněna ve zdařilé podobě / spíše pozitivně s ohledem na rozvoj kompetence k učení

+ + charakteristika výuky byla optimálně naplněna / velmi pozitivně s ohledem na rozvoj kompetence k učení (popsáno v charakteristice)

- d) U celkového hodnocení (charakteristika 4) zaznamenáváme, jak výuka jako celek rozvíjí kompetenci k učení u žáků. Nejedná se nutně o průměr předcházejících hodnocení. Jde o celkové posouzení pozorovatelem na škále 1 - 4, přitom 4 znamená nejlepší hodnocení.

3. ČÁST

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Informace, které poskytl učitel:

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVÁNÍ	
Škola (název)	
Učitel (jméno, příjmení)	
Třída (ročník, označení v rámci ročníku)	
Počet žáků (přítomno / celkem)	
Předmět (název)	
Pořadí vyučovací hodiny (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)	
Pozorovatel (jméno, příjmení, podpis)	Datum (den, měsíc, rok)

TÉMA A PRŮBĚH HODINY

ZÁZNAM SITUACÍ A CHARAKTERISTIK

Situace podporující	výskyt			zásah žáků		
	0	+	++	1	2	
Zacílení výuky						1.1
Úkolové situace nižšího řádu						1.2
Úkolové situace vyššího řádu						1.3
Podpora výkonu						1.4
Žákovská volba						1.5
Práce s informačními zdroji						1.6
Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích						1.7
Reflexe učební činnosti						1.8
Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení						1.9

Situace tlumící	výskyt			zásah žáků		
	0	-	--	1	2	
Osobnostně ponižující						2.1
Didakticky nepřijatelné						2.2

Souhrnné charakteristiky výuky	hodnocení				
	--	-	+	++	
Časovost situací					3.1
Pozitivní atmosféra					3.2
Kontextovost výuky					3.3
Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení					4

Doplňující informace, které poskytl učitel:

Doplňující informace pozorovatele:

Příloha 2 Psychometrické vlastnosti hospitačního archu

Reliabilita hospitačního archu

Reliabilitou se většinou rozumí spolehlivost a přesnost daného nástroje. Reliabilitu tedy určujeme proto, abychom věděli, jak moc je „měření“ evaluačním nástrojem spolehlivé a přesné. Pokud bychom nechali posuzování spolehlivosti a přesnosti jen na intuici, bylo by nutné považovat také získané výsledky za spíše intuitivní.

Stupeň reliability, tj. spolehlivosti hospitačního archu, byl v našem případě kvantifikován pomocí relativní četnosti shody v pozorování dvou nezávislých pozorovatelů, resp. pomocí příslušných intervalů spolehlivosti. V tabulce 3 jsou tyto údaje uvedeny pro škály výskytu situací a charakteristik.

Tab. 3. Shoda pozorovatelů při pozorování výskytu situací a charakteristik

Výskyt situace, charakteristiky	Relativní četnost shody pozorovatelů	Relativní četnost neshody	Interval spolehlivosti
1.1	0,83	0,17	(0,68; 0,98)
1.2	0,71	0,29	(0,53; 0,89)
1.3	0,67	0,33	(0,48; 0,86)
1.4	0,67	0,33	(0,48; 0,86)
1.5	0,63	0,37	(0,43; 0,82)
1.6	0,71	0,29	(0,53; 0,89)
1.7	0,58	0,42	(0,39; 0,78)
1.8	0,67	0,33	(0,48; 0,86)
1.9	0,71	0,29	(0,53; 0,89)
2.1	0,92	0,08	(0,81; 1,0)
2.2	0,92	0,08	(0,81; 1,0)
3.1	0,58	0,42	(0,39; 0,78)
3.2	0,75	0,25	(0,58; 0,92)
3.3	0,75	0,25	(0,58; 0,92)
4	0,75	0,25	(0,58; 0,92)

Relativní četnosti jsou v tabulce 3 (a dále v tabulce 4) zaokrouhleny tak, aby byl jejich součet roven 1,00. Intervalem spolehlivosti míníme 95% asymptotický interval spolehlivosti pro relativní četnost shody (= parametr p). Jedná se tak o test o parametru p alternativního rozdělení.

Shoda pozorovatelů při pozorování výskytu byla uspokojivá. V případě položek 1.1 až 2.2 je k dispozici třístupňová škála. V tomto případě připadá náhodné shodě obou nezávislých pozorovatelů pravděpodobnost přibližně 0,33. V případě položek 3.1 až 4 je k dispozici čtyřstupňová škála a pravděpodobnost náhodné shody je 0,25. Je zřejmé, že relativní četnosti shody jsou v tabulce 3 podstatně vyšší. Také intervaly spolehlivosti jsou posunuty od uvedených pravděpodobností do vyšších hodnot.

Zjištěnou míru reliability můžeme porovnat s výzkumy V. Žáka z let 2006 a 2011. V prvním případě (Žák, 2006) byla použita pětistupňová škála, na které se shoda dvou nezávislých posuzovatelů realizovala v 33 % až 85 % případů, ve druhém výzkumu (Žák, 2011), kde byla použita dvoustupňová škála, byla shoda mezi 71 % až 100 %. V našem případě (třístupňová škála) byla shoda mezi 58 % a 92 %. Je uspokojivé, že tento interval má dolní mez vyšší než u pětistupňové škály a nižší než u dvoustupňové (obdobně pro horní meze).

V tabulce 4 jsou uvedeny četnosti pro škálu zásahu situací a charakteristik.

Tab. 4. Shoda pozorovatelů při pozorování zásahu situací a charakteristik

Zásah situace, charakteristiky	Absolutní četnost shody	Absolutní četnost neshody	Relativní četnost shody	Relativní četnost neshody
1.1	22	1	0,96	0,04
1.2	21	3	0,88	0,12
1.3	15	3	0,83	0,17
1.4	17	6	0,74	0,26
1.5	12	1	0,92	0,08
1.6	8	1	0,89	0,11
1.7	16	7	0,70	0,30
1.8	18	4	0,82	0,18
1.9	10	0	1,00	0,00

V případě zásahu byly uvažovány pouze ty dvojice pozorování, kdy oba pozorovatelé identifikovali výskyt situace nebo charakteristiky. Vzhledem k menšímu počtu takových pozorování u většiny situací a charakteristik nebyly určovány intervaly spolehlivosti. U položek 2.1 a 2.2 byl zaznamenán téměř nulový výskyt, proto nejsou příslušné položky v tabulce 4 uvedeny. Také v tomto případě byla shoda pozorovatelů uspokojivá. Vzhledem k tomu, že byla použita dvoustupňová škála, připadala by náhodné shodě nezávislých pozorovatelů pravděpodobnost 0,50. Je zřejmé, že zjištěné relativní četnosti shody jsou zřetelně vyšší.

Zjištěnou míru reliability můžeme porovnat s Žákovým výzkumem (2011), kde byla použita dvou-
stupňová škála. V něm se relativní četnosti shody nezávislých pozorovatelů nacházely mezi 71 % až 100 %. Je zřejmé, že výsledky obou výzkumů jsou z tohoto pohledu srovnatelné.

Pro zajištění uspokojivé míry reliability evaluačního nástroje je nutné, aby pozorovatelé využívali popisu situací a charakteristik výuky a byli dobře seznámeni s použitými škálami a vymezením jejich stupňů. V případě zacvičených pozorovatelů (při opakovaném pozorování a reflexi) lze očekávat vyšší stupeň reliability.

evaluační nástroje

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch.
12. **Učíme děti učit se. Hospitační arch.**
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

