

# Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací

## 1. Z čeho jsme vycházeli

Důvodem pro sledování kvality výuky prostřednictvím hospitací byly poznatky z výzkumů výuky v různých vzdělávacích předmětech, které se uskutečnily v České republice v letech 2001 – 2009<sup>1</sup>. Tyto výzkumy opakovaně informovaly o tom, že výuka v českých školách se s problémem osvojení učiva a současného rozvíjení klíčových kompetencí vyrovnává jen s obtížemi. Obdobné poznatky přináší i dotazníková šetření mezi učiteli<sup>2</sup>.

Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací realizoval Výzkumný ústav pedagogický, divize Národního ústavu pro vzdělávání (VÚP), v rámci resortního úkolu **Monitoring a ověřování realizace kurikulární reformy a podmínek vzdělávání v základních školách (pilotáž akčního výzkumu)** v letech 2010 a 2011.

Výzkum byl uskutečněn ve spolupráci s **10 řediteli** a cca **80 učiteli** partnerských a spolupracujících základních škol. Přestože byl výzkum z organizačních důvodů zkrácen a byl i snížen počet sledovaných hodin a počet spolupracujících učitelů, bylo uskutečněno **77 hospitací** ve vyučovacích předmětech český jazyk a literatura, anglický jazyk, německý jazyk, francouzský jazyk, ruský jazyk, matematika, prvouka, vlastivěda, přírodopis, dějepis, fyzika, hudební výchova, tělesná výchova, dramatická výchova a výchova demokratického občana. Z těchto hospitací bylo zpracováno **107 podrobných záznamů**<sup>3</sup> vyučovacích hodin a **65 diagramů**. Během hospitací bylo podrobně analyzováno přibližně **190 situací ve výuce**.

## 2. Co bylo cílem výzkumu

Výzkum měl **kvalitativní charakter**. Cílem bylo podrobně analyzovat výukové situace a **přinést poznatky o kvalitě výuky** v běžné školní praxi a **o možnostech jejího zlepšování**.

Vedle snahy zjistit pomocí hospitací nejzávažnější vzdělávací problémy, které způsobují sníženou kvalitu výuky, usiloval řešitelský tým také o vytvoření **modelového záznamového archu** pro popis sledované výuky a o ověření **metodiky hospitací**, která vede k **rozvoji kvality výuky v běžné školní praxi** (rozvíjející hospitace).

## 3. Zaměřili jsme se na sledování kvality výuky

Tematicky bylo sledování zaměřeno na současný zásadní problém kvality výuky: na **vztah mezi učivem** (tím, co si mají žáci osvojit) a **dosahováním cílů výuky** (tím, co mají žáci zvládnout), a to až do úrovně rozvoje **klíčových kompetencí žáků** (souhrnu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot). Proto bylo sledování zaměřeno na proces reflexe a hodnocení výuky, především na:

- a) klasifikaci kvality výukových situací,
- b) návrhy zlepšujících změn výukových situací (alterací),
- c) dovednost hospitujících vysvětlovat důsledky navržených změn.

Sledovalo se jak jsou hospitující schopni navodit u učitelů **zpětnou vazbu z výuky**, která jim umožňuje **hodnotit a zvyšovat kvalitu vlastní činnosti ve výuce**.

<sup>1</sup> Některé z výzkumů byly prováděny i v návaznosti na mezinárodní studie TIMSS a PISA.

<sup>2</sup> Viz Janík; Slavík; Najvar a kol. 2011, s. 91.

Jarníková, J., Tupý, J. a kol. *Monitorování a analýza problémů souvisejících s implementací kurikulární reformy v MŠ, ZŠ a G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009.

Altmanová, J. a kol. *Monitoring kurikulární reformy – dotazníkové šetření na základních školách*. Praha: NÚV (divize VÚP), 2011.

<sup>3</sup> Některé vyučovací hodiny sledovalo více řešitelů, proto je záznamů z hospitací více než hospitovaných hodin. Podobně se ne ke všem hospitacím vytvářely diagramy, ředitelé se postupně učili je vytvářet.

Zaměření výzkumu na reflexi výuky (zpětnou vazbu z výuky) vedlo k vytvoření **metodiky rozvíjejících hospitací** a k přípravě ředitelů (učitelů) jako **reflektivních praktiků**<sup>4</sup> – tedy těch, kteří dokáží zhodnotit a zlepšit svou vyučovací činnost.

#### 4. Očekávaný přínos výše uvedeného sledování kvality výuky

Výsledky získané výzkumem mohou přispět k **pochopení příčin snížené kvality výuky** a následně k **pochopení příčin snížené kvality výkonů žáků**. Učitelé jsou – po osobních předpokladech žáka a vlivu rodiny – nejvýznamnějším činitelem, který rozhoduje o vzdělávací úspěšnosti žáka. Proto učitelé potřebují **konkrétní informace**, které jim **pomohou sledovat, hodnotit a zlepšovat kvalitu vyučování** s ohledem na vzdělávací výsledky žáků.

Výzkumy ve světě i u nás dlouhodobě prokazují, že neúčinnější cestou ke zlepšení kvality výuky je **podpora učitelů přímo při jejich běžné činnosti ve výuce**, zatímco vzdělávání odtržené od vlastní vzdělávací práce učitele bývá málo účinné a často jen formální<sup>5</sup>. Z toho důvodu mají poznatky z výzkumu především podpořit **součinnost hospítujících** (ředitelů, jejich zástupců, uvádějících učitelů, mentorů apod.) **s hospitovanými učiteli** při rozboru výsledků hospitací a následném odstraňování problémů, které způsobují sníženou výkonnost žáků při dosahování cílů výuky.

### 5. Hlavní zjištění

#### 5.1 Úrovně výukových situací

Na základě zkoumání kvality výuky prostřednictvím hospitací byla v první etapě výuky stanovena **stupnice pro vymezení kvality výukových situací**. Byly navrženy kategorie poznávacích procesů žáků, které ukazují, k jak vysoké úrovni cílů může žák směřovat:

- a) **základní pojmy nebo dovednosti,**
- b) **analýza a porozumění obsahu,**
- c) **zobecňování, aplikace a schopnost uvažovat o svém zlepšování (metakognice),**
- d) **motivace žáků k učební činnosti.**

Podstatné změny oproti jiným podobným způsobům sledování kvality výuky jsou dvě:

1. určení míry kvality je založeno na **rozboru vztahu** mezi vzdělávacím obsahem, činnostmi žáka a cílem, kterého má žák dosáhnout (až do úrovně klíčových kompetencí);
2. určení míry kvality je podmíněno **návrhem pro zlepšení výukové situace (alterace)**.

Tento přístup má podněcovat ředitele a učitele ve školách **k rozboru příčin snížené kvality výuky** a vzdělávacích obtíží žáků. Má také podporovat schopnost učitelů **vysvětlovat a zdůvodňovat svoje postupy ve výuce** s cílem zlepšovat jejich kvalitu.

Ze vztahů mezi cílovými kategoriemi a navrhováním zlepšujících změn výukových situací (alterací) byly identifikovány následující úrovně kvality výuky:

##### 1. Nepodnětná výuková situace

Pro žáky **nemá výuka přínos ani v základních rovinách poznávání**. Může být pro žáky motivující, ale bez pozitivního dopadu na sledovaný vztah učivo-kompetence; **navrhování zlepšujících změn výukových situací (alterací) je nutné**.

##### 2. Nerozvinutá výuková situace

Žákům je dána **jen částečně příležitost osvojit si základní poznatky**. Tyto poznatky žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a užívají je; výuka může být pro žáky motivující, ale bez pozitivního důsledku pro sledovaný vztah učivo-kompetence; **navrhování zlepšujících změn výukových situací (alterací) je nutné**.

<sup>4</sup> Srov. Schön 1991, Korthagen a kol. 2001, Janík; Slavík; Najvar a kol. 2011.

<sup>5</sup> Argyris; Schön 1974; Schön 1991; Korthagen a kol. 2001.

### 3. Podnětná výuková situace

Žákům přináší **příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb**. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady mohou žáci prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je aktivně vybavují a s porozuměním je užívají. Výuka může být pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro sledovaný vztah učivo-kompetence; **navrhování zlepšujících změn výukových situací (alterací) není nevyhnutelné**.

### 4. Rozvíjející výuková situace

Přináší žákům **příležitost k zobecňování, k aplikaci poznatků na různé typy situací, které jsou jim blízké**. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro sledovaný vztah učivo-kompetence; **navrhování zlepšujících změn výukových situací (alterací) nejsou nutné** (anebo jsou jen ojedinělé a málo naléhavé).

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecňování, aplikace, schopnost se zlepšovat	motivace	navrhování zlepšujících změn (alterací)
nepodnětná	–	–	–	– nebo +	+++
nerozvinutá	+	–	–	+ nebo –	++
podnětná	+	+	–	+ nebo –	+
rozvíjející	+	+	+	+	–

Tabulka představuje schéma kategorií pro sledování situací výuky z hlediska kvality vztahu učivo – klíčové kompetence.

## 5.2 Vyhodnocení výukových situací sledovaných na ZŠ

### Nepodnětná výuková situace

- Přibližně **jedna pětina** analyzovaných situací na základních školách **byla zařazena do úrovně tzv. nepodnětných situací**.
- Při zkoumání kvality výuky **byly zjištěny dva nejzávažnější problémy** ve způsobu vedení výuky, které přispívají ke snížení její kvality.

První problém, nazvaný „**odcizené poznávání**“, spočívá v **odtržení činnosti žáků od vlastního aktivního učení a poznávání**. Učitel poznatky sám vykládá, místo aby vedl žáky k jejich zpracování a k samostatnému učení. Tento problém byl i dříve opakovaně zjištěn v některých zahraničních výzkumech.<sup>6</sup>

Druhý problém, „**utajené poznávání**“, vychází ze **zařazování „zábavných“ činností, které jsou u žáků oblíbené, ale které jim zároveň neumožňují zvládnout poznatky a pochopit pojmy**. Tento problém je poměrně nový. Vyplývá ze snahy učitelů žáky motivovat, aniž by didakticky zvládli důležitou vazbu: motivovat a aktivizovat žáky a zároveň je naučit potřebné poznatky. Pokud jsou žáci nekritičtí, zejména v mladším školním věku, může být u nich taková výuka oblíbená, ale jen málo se při ní naučí.

Uvedený druhý problém souvisí se **špatně pochopeným pojetím klíčových kompetencí ze strany učitelů**. Problém je vyvoláván i zvýšeným zájmem žáků o silně přitažlivé („zábavné“), ale nepřilíš

<sup>6</sup> Borich, Madden 1977; Edwards, Westgate 1987 aj.

myšlenkově náročné činnosti (obdobně jako atraktivní televizní pořady nebo počítačové hry). Jinak řečeno, žáci jsou „líní myslet“ a výuka založená na „utajeném poznání“ tuto „lenost“ nemůže překonat.

Oba uvedené problémy **brání žákům v rozvoji samostatného myšlení, zvládnání pojmů i schopnosti zdůvodňovat a zobecňovat**. Výsledkem je tedy zhoršená kvalita výuky.

#### Nerozvinutá výuková situace

- Na sledovaných ZŠ byla **téměř polovina** z celkového počtu *analyzovaných situací zařazena do úrovně tzv. nerozvinutých situací*.
- Hlavním problémem těchto situací je, že žáci se učí znát pojmy a poměrně dobře si je pamatují, ale činí tak zpravidla **bez hlubšího porozumění a bez pochopení širších souvislostí**. Vlastní činnosti žáků založené na využívání pojmů jsou omezené a **poznávací komunikace mezi žáky je nedostatečná** (např. při komunikaci během skupinové výuky).
- Tento typ situací **lze považovat za „tradiční“ způsob výuky**, který nadanějším a motivovaným žákům může přinést základní terminologickou zásobu, ale **nikoli schopnost analyzovat, porozumět, zobecňovat či aplikovat**. U méně zaujatých anebo méně nadaných žáků vede převážně jen k formálním znalostem („prázdné pojmy“).

#### Podnětná výuková situace

- Zhruba **jedna třetina** z celkového počtu *analyzovaných výukových situací byla zařazena do úrovně tzv. podnětných situací*.
- Učitelé v nich vedli žáky k přemýšlení o osvojovaném učivu, podněcovali je k analyzování obsahu, k vysvětlování, parafrázování, uvádění rozmanitých příkladů apod. V podnětných situacích však **nebyl kladen dostatečný důraz na zobecňování v širších souvislostech a na rozvíjení vlastních poznávacích postupů** (myšlení vyššího řádu o vlastním rozvoji, tzv. metakognice).
- **Podnětná situace je typická pro učitele, kteří jsou zaujati svým oborem**, jsou i pedagogicky zdatní a vedou žáky k porozumění uvnitř oboru, ale nikoli za jeho rámec. **Proto nedochází k širšímu zobecňování nebo k aplikacím poznatků do životní praxe**.

#### Rozvíjející výuková situace

- **Do této úrovně byla zařazena přibližně desetina pozorovaných, tzv. rozvíjejících situací**.
- Učitelé v nich aktivizovali žáky a vedli je k rozvíjení **nadpředmětových schopností a dovedností**: ke komunikaci, k řešení problémů, k argumentaci, k týmové práci, kreativitě, motivaci a ke schopnosti vedení lidí. Usilovali o to, aby žáci měli předpoklady a motivaci ke vzdělávání a učili se rozumět svým vlastním způsobům práce, myšlení a součinnosti s ostatními lidmi.
- Rozvíjející situace **vhodně navazovaly na dosavadní předpoklady žáků**. Stavěly na skutečnosti, že žáci zatím ovládali méně náročné úrovně práce s učivem a dovedli je příhodně **využít pro aplikace v různých souvislostech a situacích. Zlepšující změny výukových situací (alterací) zde nejsou potřeba**, případné návrhy představují pouze jinou variantu téže úrovně kvality.

### 5.3 Kvalita hospitačního záznamu

Ve druhé etapě výzkumu byla vypracována **metodika hospitačního záznamu** (viz příloha č. 1) a s její pomocí byly zkoumány kritické body zpětné vazby z výuky. Na základě vyhodnocení záznamů z hospitací (viz přílohy č. 2 – 5) a na základě ověřování ze strany ředitelů škol zúčastněných v týmu byly určeny dva hlavní kritické body:

- A. Kvalita popisu a hodnocení výuky v hospitačním záznamu** s ohledem na vztah mezi obsahem výuky, činností žáků a cíli výuky
- B. Kvalita navržených změn výukových situací** (alterací) s ohledem na vztah mezi obsahem výuky, činností žáků a cíli výuky

Tyto body zaměřují pozornost hospitujícího na ty složky zpětné vazby, které poskytují informaci nezbytnou pro zvyšování kvality výuky.

## Ad A. Kvalita popisu a hodnocení výuky v hospitačním záznamu

### 1. Přesnost

Přesnost je míra, v níž (a) záznam **odpovídá reálnému průběhu výuky** (b) záznam **správně používá terminologii vzdělávacích dokumentů** pro popis faktů výuky (terminologická přesnost). Snížená přesnost se projevuje jako **zkreslení záznamu** oproti realitě a při srovnání záznamů od více posuzovatelů se projevuje **nadměrnými odlišnostmi** v zaznamenaných faktech výuky anebo v jejich vztahu k terminologii vzdělávacích dokumentů.

#### Příklad

Porovnávání záznamů téže hospitované výuky od různých pozorovatelů ukázalo odchylky, které se týkaly přesnosti časového zařazení a záznamu dílčích faktů výuky. Tyto odchylky byly ve většině případů vyhodnoceny jako přípustné pro dosažení cílů rozvíjející hospitace. To znamená, že bylo možné zanedbat jejich vliv na interpretaci faktů z výuky a pro navrhování zlepšujících změn výukových situací.

Příklad zanedbatelné odchylky záznamů v kategorii *přesnost* (záznamy se liší způsobem popisu, ale shodně vystihují fakta závažná pro kvalitu výuky):

Hospitující 1

*Děti odpočívají a paní učitelka říká různé výroky – pravdivé nebo nepravdivé (únor je nejdelší měsíc. K. Čapek je spisovatel,...), pokud je výrok pravdivý, děti se jako probouzí.*

Hospitující 2

*Ž: Mají hlavu položenou na lavicích, odpočívají.*

*U: Říká pravdivé výroky, žáci nereagují – leží dál, říká nepravdu, žáci reagují.*

*U: Já tvrdím, že ...*

*únor je nejdelší měsíc v roce (žáci se smějí);*

*Karel Čapek je spisovatel (žáci nereagují, nebo říkají „dobře“)...*

### 2. Výstižnost

Výstižnost je míra, v níž **záznam popisuje ty situace výuky**, jejich složky a vztahy, **kteří mají největší vliv na kvalitu realizované výuky**, zejména s ohledem na sledované téma (v našem případě vztah mezi činností s učivem a rozvíjením kompetencí). Snížená výstižnost se projevuje **potížemi při hodnocení kvality a navrhování změn výukových situací** (alterací) – záznam neposkytuje informace, z nichž by bylo možné zpětně popsat průběh výuky a hodnotit ji s ohledem na sledované téma.

#### Příklad 1

Potíže v terminologické přesnosti se projevily např. v rozlišování pojmů, jako jsou *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy*. Hospitující ředitelé, stejně jako hospitovaní učitelé, dost přesně neodlišovali tyto dvě cílové úrovně.

Příklad problematického slučování pojmů v kategorii *terminologická přesnost*:

- *žák umí přečíst jednoduchý text*
- *setkává se s abstraktními pojmy a snaží se je vysvětlit*
- *hledá souvislosti mezi jednotlivými pojmy z přírody /abstraktními i konkrétními/*
- *používá s porozuměním metody kritického myšlení*
- *pracuje ve skupině, ve dvojici*
- *je schopný komunikovat se spolužáky i s dospělými*

Tučný text ve výše uvedené ukázce odpovídá klíčovému kompetencím, zbývající text očekávaným výstupům. Vyučující ve své přípravě, ani ředitelé ve svých záznamech, tyto dvě cílové úrovně neodlišili.

#### Příklad 2

Porovnávání záznamů téže hospitované výuky od různých pozorovatelů ukázalo rozdíly ve výstižnosti

mezi záznamy. Nejčastější problém je vynechávání anebo přílišná stručnost záznamu těch faktických složek výuky, které jsou důležité pro kvalitní vazbu mezi obsahem výuky a jejími cíli.

Příklad méně výstižného a výstižného záznamu:

Hospitující 1

*Učitelka čte novou básničku o jaru (...)*

*Doplňování chybějících „i, y“ v básni – individuální práce.*

Hospitující 2

**Ž:** Čtou básničku „Co všechno musí umět jaro“, ve které jsou vynechaná i/í, y/ý.

**U:** Kdo potřebuje pomoci se čtením?

**Ž:** Já, nemůžu to přečíst, něco mi tam chybí. (žáci přijdou na to, že chybí i/í, y/ý).

**U:** Jak se tomu říká odborně češtinářsky? (U společně se žáky dojdou k tomu, že se jedná o samohlásky – krátké a dlouhé)

Z výstižnějšího záznamu druhého hospitujícího je zřejmé, že učitelka vedla žáky k *samostatnému objevování problému*, a to v návaznosti na znalost gramatického učiva. To je důležitý metodický moment, který směřuje k vyšší úrovni cílů. Z první ukázky to patrně není.

## Ad B. Kvalita navržených změn výukových situací (alterací)

### 3. Přiléhavost

Přiléhavost je míra, s níž alterace (a) odpovídá požadavkům vzdělávacího dokumentu na kvalitu obsahu výuky ve vztahu k cílům výuky a (b) podporuje celistvost výuky, tj. propojuje dílčí obsah situace výuky s obsahovým celkem a zacílením vyučovací jednotky.

K posuzování vhodnosti navrhovaných změn ve výuce (alterací) je nezbytná didaktická analýza učiva s ohledem na kurikulární cíle a je nezbytné posoudit, **jak jednotlivé situace výuky zapadají do celku výuky.**

#### Příklad

Příklad přiléhavého návrhu alterace:

Popis odpovídající situace výuky

*U: čte novou básničku o jaru (...)*

*Rozdání pracovního listu s touto básní*

*Individuální tiché čtení básně*

*Hlasité čtení básně dle vyvolání U*

*Doplňování chybějících „i/y“ v básni - individuální práce*

*Kontrola správného doplnění ve dvojicích, možnost se ptát i dospělých*

*U: „Kdo něčemu nerozumí, napíše si do podvojného deníku.“*

*U: „Komu pomohlo, že mu někdo pomohl?“*

*U: „Kdo si napsal, že něčemu nerozumí?“*

*U: se ptá na zápis v podvojném deníku: „Proč se má jaro posmívat poškoláčkům?“*

Hodnocení situace pozorovatelem:

*Přílišný pel mel – vše po povrchu, nic se nerozvíjí do hloubky.*

Návrh změny výukové situace (alterace):

*Zaměření se na jeden cíl do hloubky (mluvený projev při recitaci básně nebo čtení s porozuměním dané básně – pochopení významu, nebo gramatika y/i).*

Přestože výstižnost záznamu není ideální, návrh alterace vhodně směřuje k zabezpečení žákovského porozumění a současně i ke zvýšené soudržnosti vzdělávacího prostředí, která podporuje porozumění.

### 4. Účinnost

Účinnost je míra, s níž **navrhovaná změna výukové situace (alterace) odpovídá možnostem a motivacím žáků.** Navrhovaná změna by tedy měla vycházet vstříc (a) možnostem žáků a jejich zkušenostem, (b) měla by být motivačně účinnější nebo stejně účinná jako původní varianta, (c) měla by přinést zlepšené výsledky v učení a v rozvoji poznávání.

Účinnost do značné míry závisí na tom, jak dobře se podaří propojit činnost žáka s charakterem vzdělávacího obsahu vzhledem k předpokládanému cíli.

K posuzování účinnosti změn výukových situací (alterací) je nezbytné vystihnout dispoziční a motivace, s nimiž žáci vstupují do výuky.

#### Příklad

Změny výukových situací (alterace) navrhované hospitujícími řediteli byly vyhodnoceny převážně jako účinné.

Příklad účinného návrhu změny výukové situace (alterace):

Popis odpovídající situace výuky:

*„Rozdělte se do skupin, které utvoříte podle třídní hry, rozdělte si role ve skupině.*

*Zvedne ruku: kdo je mluvčí, zapisovatel, vedoucí skupiny, pozorovatel, časoměřič.“*

*Ž: hlásí se podle přidělené role*

*U: „Jak byste vysvětlili přísloví: Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán.“ (napsané na tabuli)*

*Ž: „Někdy oheň lidem pomáhá, někdy škodí. Musí se s ním opatrně zacházet. ....“*

*U: chválí děti „Promyslete a napište ve skupině aspoň dva příklady, kdy je oheň užitečný (dobrý), kdy škodí (zlý).“ zadává čas na práci – 5 min. (...)*

*Ž: návrat do lavic*

*U: „Mluvčí skupiny zhodnotí práci skupiny“.*

*připomíná pravidla práce ve skupině (napsaná na tabuli):*

*a) rozdělení rolí, b) spolupráce všech členů, c) aktivní zapojení všech členů.*

*„Co se dařilo ve skupině?“*

Hodnocení situace pozorovateli:

- *zdlouhavé vyhodnocení skupinové práce, zvolit efektivnější formu činnosti,*
- *více zapojit žáky,*
- *na pravidla upozornit na začátku skupinové práce,*
- *mohlo být více didakticky promyšleno propojení organizační a obsahové složky žákovské činnosti.*

Návrh změny výukové situace (alterace):

*Týmová práce je typická pro hasiče, takže se nabízelo od počátku sestavit skupiny jako analogii hasičského družstva, které se učí o předmětu své práce. Znalost pravidel zajistit předem, upřesnit úkol pro každého člena skupiny s možností vzájemné kontroly uvnitř skupiny. Spolupráci mezi žáky založit na charakteru jejich rolí ve skupině.*

## 5. Tvořivost

Tvořivost je míra, s níž navrhovaná změna **umožňuje nové řešení práce s učivem ve spojení s činnostmi žáků ve výuce.**

K posuzování tvořivosti je nezbytné znát učivo po stránce didaktické, a znát i dosavadní běžnou vzdělávací praxi s tímto obsahem (učivem).

#### Příklad

Změny výukových situací (alterace) navrhované hospitujícími řediteli byly vyhodnoceny převážně jako tvořivé.

Příklad tvořivého návrhu změny výukové situace (alterace):

*Nové učivo – geometrické tvary (○□▲)*

*U: tvary ukazuje a popisuje.*

*U: se anglicky ptá na tvary – žáci jednotlivě odpovídají.*

*U: se ptá na barvy geometrických tvarů (Je □ modrý?)*

*Ž: celou větou odpovídají.*

Hodnocení situace pozorovateli

- *k ocenění „rozvíjející“ výukové situace chybí větší důraz na zobecňování, aplikaci a metakognici (přemýšlení žáků o vlastním způsobu uvažování), tj. jasný zřetel k rozvíjení klíčových kompetencí.*

Návrh změny výukové situace (alterace):

*Pro komunikativní kompetenci by u tohoto učiva bylo možné klást důraz (1) na přesnost a logiku vyjadřování a (2) na metakognitivní porozumění přenosu informací („formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu...“ ... „rozumí různým typům textů a záznamů ... přemýšlí o nich...“).*

*K tomu by bylo vhodné použít některých obecných logických výrazů, např. (kvantifikátorů) „všechny, každý, některý“ apod. Žáci by např. mohli sami vytvářet různá seskupení obrazců různých barev a dávat si anglicky hádanky typu „Pojmenuj každý modrý tvar“, „Vyber všechny trojúhelníky a vyjmenuj jejich barvy“ apod.*

*Nebo by mohli předávat informace od jedné skupiny do druhé pouze slovně tak, že jedna skupina by sestavila skupinu obrazců různých barev a nahlas by je popsal druhá skupině tak, aby podle popisu bylo možné sestavit stejnou skupinu obrazců – pak by se výsledky porovnávaly.*

## 6. Závěry

- Přestože se v různých šetřeních posledních dvou let objevují názory učitelů, že práce s klíčovými kompetencemi je náročná, ukazuje se, že učitelé s nimi pracují a práci s klíčovými kompetencemi (ve vazbě na učivo) je možné ve výuce sledovat.
- Výuka ve všech sledovaných vyučovacích hodinách byla založena na uspořádané struktuře několika hlavních pojmů, které si měli žáci ve výuce osvojit. Obsahová celistvost výuky byla ve všech sledovaných případech na úrovni, která umožňovala žákům s přiměřeným porozuměním sledovat návaznost hlavních pojmů.
- Vyhodnocené výukové situace patřily většinou do kategorie nerozvinutých (cca 50 % vzorku) nebo podnětných (30 % vzorku), relativně málo situací bylo hodnoceno jako rozvíjejících (10 % vzorku). Toto zjištění vypovídá o rezervách v kvalitě výuky, kterou by bylo vhodné zlepšovat.
- Vyhodnocení hospitačních záznamů spolupracujících ředitelů škol i týmová práce s nimi vedly k závěru, že zúčastněná skupina projevila všechny předpoklady k efektivnímu vedení rozvíjejících hospitací. Prokázala tak velké předpoklady ke zlepšování kvality rozvíjejících hospitací ve všech sledovaných kritériích.
- Nejvíce možností ke zlepšení se ukázalo v hlavním sledovaném bodě akčního výzkumu: rozbor vztahů mezi vzdělávacím obsahem, činností žáka a cílem, kterého má žák dosáhnout až do úrovně klíčových kompetencí.
- V konkrétních složkách vedení hospitace se ukázaly tyto problémy:
  - (a) nedostatečný zřetel k přesné práci s pojmem, který se projevuje v nejasném stanovení cílů a nedostatečně didakticky uchopených vazbách mezi vzdělávacím obsahem, činností žáka a cílem (klíčovou kompetencí),
  - (b) nepřesnosti v užití pojmů z kurikulárních dokumentů pro popis praktické činnosti žáků a učitelů ve výuce (nedobře zvládnutá terminologie kurikulárních dokumentů či pedagogické teorie),
  - (c) nedostatečná hloubka rozboru jednotlivých situací výuky, předčasné zobecňování, dříve než je ujasněn vztah mezi vzdělávacím obsahem, činností žáka a cílem výuky (málo kultivované didaktické myšlení).



## 7. Doporučení pro praxi

- **Pokračovat** na základě dosavadních výsledků **ve zkoumání kvality výuky prostřednictvím rozvíjejících hospitací** s tematickým zaměřením na provázanost vzdělávacího obsahu, činností žáků a cílů výuky (klíčových kompetencí).
- Prostřednictvím rozvíjejících hospitací **zlepšovat dovednosti ředitelů i učitelů posuzovat kvalitu reálné výuky a navrhnout její zlepšení** s ohledem na provázanost vzdělávacího obsahu, činností žáků a cílů výuky (klíčových kompetencí).
- Z analýz výukových situací získaných prostřednictvím hospitací přinášet:
  - dostatek **příkladů dobré praxe**, které ukážou, jak vypadá opravdu dobře realizovaná výuka;
  - **příklady návrhů změn výukových situací (alterací) na zlepšení výuky**.
- **Vytvořit metodický materiál**, který by pomohl rozvíjet dovednosti ředitelů škol i učitelů sledovat a vyhodnocovat výuku s ohledem na provázanost vzdělávacího obsahu, činností žáků a cílů výuky (klíčových kompetencí).

## 8. Literatura

ARGYRIS, CH., SCHÖN, D. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass, 1974. ISBN 0-87589-230-2.

BORICH, G. D., MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instructions*. Massachusetts Reading : Addison Wesley Publishing Comp., 1977.

EDWARDS, A. D., WESTGATE, D. P. G. *Investigating Classroom Talk*. London et Philadelphia : The Falmer Press, 1987.

HELMKE, A. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Bonn, Seelze : Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2004. ISBN 3-7800-1004-6.

JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu 2001–2008*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta – Centrum pedagogického výzkumu, 2009. ISBN 978-80-210-4771-6. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/skolska-reforma-v-pedagogickem-vyzkumu>

JANÍK, T.; SLAVÍK, J.; NAJVAR, P. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích. Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha : VÚP, 2011. ISBN 978-80-904966-6-8.

KORTHAGEN, F. A. J. a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. ISBN 0-8058-3740-X.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate (Great Britain) : Aldershot 1991. ISBN 1-85742-319-4.

SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60, č. 3 – 4, s. 223 – 241. ISSN 3330-3815.

## 9. Přílohy

### **Příloha 1 – Návrh metodiky pro rozvíjící hospitace**

*Text obsahuje základní pokyny k zaznamenávání údajů z rozvíjících hospitací zaměřených na sledování vztahu mezi osvojováním učiva a dosahováním cílů na úrovni rozvoje klíčových kompetencí a ke zhodnocení takto pojatých hospitací. Současně obsahuje text i modelový Záznamový arch pro rozvíjící hospitace.*

### **Příloha 2 – Příklad záznamu hospitace a navržených změn (alterací)**

*Text obsahuje příklad podrobného záznamu z hospitace a zdůvodněný návrh změny výukové situace (modelový příklad pro ředitele)*

### **Příloha 3 – Příklad záznamu hospitace a navržených změn (alterací)**

*Příloha obsahuje příklad podrobného záznamu z hospitace a zdůvodněný návrh změny výukové situace (modelový příklad jednoho z hospitujících ředitelů)*

### **Příloha 4 – Konceptové diagramy (podrobné)**

*Obrázek znázorňuje podrobné vztahy v konkrétní hospitované hodině. Jde spíše o studijní materiál, aby si čtenář uvědomil, co na sebe váže a jaké vztahy je možné ve výuce analyzovat.*

### **Příloha 5 – Rozbory výukových situací (příklady)**

*Příloha obsahuje zjednodušený diagram a rozbor hospitované hodiny z pohledu vyučovaného obsahu, jeho didaktického uchopení a činností žáků. Na základě tohoto rozboru přináší i rozbor výukové situace s návrh změny ve výuce (alterace). Příklad se vztahuje k záznamu v příloze 2.*