

Inovace v řízení žákovského učení

Veronika Stravová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE **(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

Jméno a příjmení: Veronika Stravová
Osobní číslo: H160222
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Inovace v řízení žákovského učení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o učení se žáků mladšího školního věku.

Vymezení teoretických východisek o konceptech řízení žákovského učení.

Realizace kvalitativního výzkumu a jeho interpretace.

Prezentace závěrů výzkumu a doporučení pro praxi vyučování na 1. stupni ZŠ.

Seznam doporučené literatury:

- Henry, J. (2005). *Teaching Through Project*. London: Routledge.
Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
Sedláček, M., & Šedová, K. (2007). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*, 9(1), 83-101.
Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, (3), 262-286.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně /

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o inovacích v řízení žákovského učení v primární edukaci. Smyslem diplomové práce je poukázat na aktuální využití inovací v kontextu řízení žákovského učení v primární edukaci. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda řízení učebních činností žáků v primární edukaci má celkově inovativní charakter. Teoretická část se soustředí na problematiku vymezení východisek pojetí inovací v primární edukaci a výuky v primárním vzdělávání z hlediska řízení. Rozděluje koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků na úrovni cílů, obsahu i strategií řízení výuky z hlediska metod, forem, prostředků a přístupům k výsledkům výuky.

Klade důraz na inovační strategie řízení výuky z hlediska obsahu výuky. Jedná se o problematiku učebních úloh vzhledem k učebním činnostem žáků, k jejich parametrům, aspektům práce s nimi, vymezením dané taxonomie učebních úloh a dělením učebních úloh na základě jejich typologie. Identifikuje žákovské otázky jako inovaci v primární edukaci a jejich typologie operační náročnosti. Věnuje se i dosavadnímu pedagogickému výzkumu v oblasti inovací řízení žákovského učení.

Kvalitativní výzkum, který je podkladem pro praktickou část diplomové práce, je realizován pomocí triangulace sběru dat vybraných výzkumných metod jako je hloubkový polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a obsahová analýza dokumentů.

Inovace v řízení žákovského učení se během distančního vzdělávání objevila a projevila v různých východiscích. Je důležité, aby si žáci uvědomovali, že v procesech poznávání mají k dispozici více cest, a že každá situace má více řešení. Učitel by měl být ve výuce inovativní, měl by hledat nová řešení pro řízení výuky, vést žáky k motivaci, k autoregulaci učebních činností, k sebekontrolě, sebereflexi a sebehodnocení. Je třeba postupně hledat, zkoušet, nacházet možné cesty a tvořit různé možnosti, jak inovovat výuku v primární edukaci. Zvolená triangulace sběru dat poskytla podklady potřebné k nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky i k ověření platnosti výzkumných předpokladů a umožnila zjistit současnou situaci v oblasti inovací v řízení žákovského učení.

Ve výsledcích jsou nejzajímavější nálezy, které se týkají inovací ve výuce. Novou strategií ve výuce, která vede žáky k řízení vlastního učení, pomocí něhož se žáci mohou naučit autoregulovanému učení je autoregulace učebních činností. Vede žáky k aktivizaci ve výuce. Výsledky výuky s autentickým učením vedou žáky k sebekontrolě

a sebehodnocení. Autonomní přístup k hodnocení může podpořit sebehodnocení žáka. Dalším inovativním postupem bude využití vzdělávací technologie ve výuce. Pomocí zvolených postupů při učebních činnostech vedoucích k dosažení výukových cílů dochází díky vzájemné činnosti učitele a žáků.

Klíčová slova: inovace, inovace výuky v primární edukaci, koncepty řízení žákovského učení, učební úloha, učební činnosti, žákovská otázka.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with innovations in the management of pupils' learning in primary education. The purpose of the thesis is to point out the current use of innovation in the context of pupils' learning management in primary education. It is divided into a theoretical and practical part. The main aim of the diploma thesis is to find out whether the management of learning activities of pupils in primary education has overall innovative character. The theoretical part focuses on the issue of defining starting points for the concept of innovation in primary education and teaching in primary education in terms of management. It divides the concepts of innovative management of pupils' learning activities at the level of goals, content and teaching management strategies in terms of methods, forms, means and approaches to teaching results.

It emphasizes innovative strategies for teaching management in terms of teaching content. Specifically, the issue of learning tasks with respect to pupils' learning activities, their parameters, aspects of working with them, defining the given taxonomy of learning tasks and dividing learning tasks based on their typology. It also identifies pupils' questions as an innovation in primary education and their typology of operational complexity. In addition, it deals with current pedagogical research in the field of pupils' learning management innovation.

Qualitative research, which is the basis for the practical part of the thesis, is implemented by triangulation of data collection of selected research methods such as the in-depth semi-structured interview, participatory observation and content analysis of documents.

Innovations in the management of pupils' learning have emerged during distance learning and manifested itself in various ways. It is important for pupils to realize that in the cognition processes they have multiple paths, and that each situation offers multiple solutions. The teacher should be innovative in teaching, s/he should look for new solutions for teaching management, lead pupils to motivation, self-regulation of learning activities, self-control, self-reflection and self-evaluation. It is necessary to gradually search, to try, to find new possible ways and to create various ways to innovate teaching in primary education. The chosen triangulation of data collection has provided the data needed in order to find answers regarding the established research questions as well as to verify the validity of research assumptions and it has made it possible to find out the current situation in the field of innovation in the management of pupils' learning.

The results include the most interesting findings that relate to the innovation in teaching. The new teaching strategy that guides pupils to manage their own learning – thanks to which pupils can teach themselves self-regulated learning – is the self-regulation of learning activities. It leads pupils to activation in teaching. Teaching results with authentic learning lead pupils to self-control and self-esteem. An autonomous approach to assessment can support the pupils' self-assessment. Another innovative procedure will be the use of educational technology in teaching. Using selected procedures at learning activities leading to the achievement of learning objectives occur through mutual work between teachers and pupils.

Keywords: innovation, innovation of teaching in primary education, management conceptions of pupils learning, learning task, learning operations, pupil's question

V této části bych v první řadě ráda poděkovala prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za její odborné vedení, ochotu, podnětné a cenné rady, inspirativní připomínky a především za projevenou vstřícnost při tvorbě této diplomové práce. Ráda bych poděkovala žákům a učitelům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Dále také děkuji svým rodičům za pomoc a velkou podporu při studiu.

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy
nejdou.“*

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 INOVACE VÝUKY Z HLEDISKA KONCEPTŮ ŘÍZENÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ	16
1.1 VÝCHODISKA POJETÍ INOVACÍ V PRIMÁRNÍ EDUKACI.....	16
1.2 VÝUKA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA ŘÍZENÍ	19
2 INOVACE V OBLASTI ŘÍZENÍ UČEBNÍCH ČINNOSTÍ ŽÁKŮ JAKO PROSTOR PRO ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY	46
2.1 TAXONOMIE UČEBNÍCH ÚLOH PODLE D. TOLLINGEROVÉ	47
2.2 PARAMETRY UČEBNÍCH ÚLOH	50
2.3 DRUHY UČEBNÍCH ÚLOH	53
2.4 TYPOLOGIE UČEBNÍCH ÚLOH	53
2.5 ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA JAKO INOVACE V ŘÍZENÍ UČEBNÍCH ČINNOSTÍ ŽÁKŮ.....	55
2.6 TYPOLOGIE ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK VZTAHUJÍCÍ SE K VÝUKOVÉMU OBSAHU	58
2.6.1 Otázky zjišťující nezbytné informace	58
2.6.2 Otázky ze zvědavosti.....	58
2.6.3 Otázky vyžadující vysvětlení a konfrontace porozumění	59
3 DOSAVADNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V OBLASTI INOVACÍ ŘÍZENÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ.....	60
3.1 TYPOLOGIE OTÁZEK VE VYUČOVÁNÍ	61
3.2 TŘÍDĚNÍ VÝUKOVÝCH OTÁZEK PODLE PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉHO KRITÉRIA	62
3.3 UČITELSKÉ OTÁZKY VE VYUČOVÁNÍ	63
3.3.1 Vícenásobné otázky	63
3.3.2 Další třídění otázek	63
3.4 BLOOMOVA TAXONOMIE PRO KLADENÍ OTÁZEK PRO AKTIVNÍ MYŠLENÍ.....	64
3.5 DIDAKTICKÉ POŽADAVKY NA UČITELOVI OTÁZKY	66
II PRAKTICKÁ ČÁST	69
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	70
5.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR	70
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE VÝZKUMU	70
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	71
5.4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	72
5.5 METODY SBĚRU DAT	72
5.5.1 Zúčastněné pozorování.....	73
5.5.2 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor	73

5.5.3	Obsahová analýza dokumentů.....	74
5.6	TRIANGULACE VÝZKUMNÝCH METOD SBĚRU DAT.....	74
5.7	PŘÍPADOVÁ STUDIE JAKO METODOLOGICKÁ CESTA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	75
5.8	VÝZKUMNÝ VZOREK	75
5.9	POPIS POSTUPU PŘI ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	76
5.10	PODMÍNKY VÝZKUMU	77
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE Z OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ	78
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	126
8	DISKUSE	133
9	LIMITY VÝZKUMU	145
	ZÁVĚR	146
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	152
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	158
	SEZNAM OBRÁZKŮ	159
	SEZNAM TABULEK.....	160
	SEZNAM PŘÍLOH.....	162

ÚVOD

Školní prostředí je jedním z nejvýznamnějších, v němž se má člověk možnost během svého (převážně nedospělého) života pohybovat. Každý jedinec, který již překročil hranici sedmi let věku, má s tímto prostředím svou zkušenost.

Pedagog coby hlavní styčná osoba v interakci mezi žáky, jejich zákonnými zástupci a vedením školy bývá zpravidla tou osobou, v jejímž rámci je nahlížen proces učení, který v rovině edukace žáka probíhá. Je to učitel, kdo značně ovlivňuje to, jakým způsobem jednotlivého hodiny i čas mezi nimi zpravidla probíhají.

To, jakým způsobem jsou žáci vzdělávání, tedy jak jsou vedeni k učení, je zcela zásadním tématem edukace, tedy výchovy a vzdělávání jednotlivců a skupin.

Hovořit zde lze tedy o řízení učení žáků. Právě řízení žákovského učení a jeho inovace bude hlavním předmětem diplomové práce, a to z pohledu kvality žákovských otázek z hlediska obsahu výuky a operační náročnosti učebních úloh podle vzrůstající náročnosti na žákovské myšlení.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na teoretické vymezení východisek pojetí inovace v primární edukaci a výuky v primárním vzdělávání z hlediska řízení. Rozděluje koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků na pět částí, a to z hlediska: cílů výuky, obsahu výuky, výukových metod v procesu výuky, nových forem výuky a výsledků výuky v primární edukaci.

V druhé kapitole popisujeme inovační strategie řízení výuky z hlediska obsahu výuky. Jedná se o problematiku učebních úloh vzhledem k činnosti žáků, k jejich parametrům, aspektům práce s nimi, vymezením dané taxonomie učebních úloh a dělením učebních úloh na základě jejich typologie. Dále se tato kapitola týká žákovské otázky jako inovace v primární edukaci a její typologie.

Jako poslední teoretickou částí diplomové práce je třetí kapitola, která mapuje dosavadní pedagogický výzkum v oblasti inovací řízení žákovského učení.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda řízení učebních činností žáků v primární edukaci má celkově inovativní charakter.

Vlastní kvalitativní výzkum je podkladem pro praktickou část diplomové práce a je realizován pomocí triangulace sběru dat vybraných metod jako je hloubkový polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a obsahová analýza dokumentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INOVACE VÝUKY Z HLEDISKA KONCEPTŮ ŘÍZENÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ

Tato kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení pojmů – inovace v primární edukaci, výuka v primárním vzdělávání z hlediska řízení, koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska: cílů výuky, obsahu výuky, výukových metod v procesu výuky, nových forem výuky a výsledků výuky v primární edukaci.

Rozvoj společnosti, ekonomiky, vědy, techniky a vědecko – technický pokrok přináší zvýšené nároky na člověka. Tyto civilizační aspekty prosazují nové hodnotové orientace, vystupuje požadavek vyšší kvality života člověka a jeho etické zodpovědnosti. To vede ke zvýšeným nárokům na vzdělání, na jeho **inovaci ve všech charakteristikách výukového procesu**. Proto je nutná i transformace školství a vytvoření nových vzdělávacích konceptů.

1.1 Východiska pojetí inovací v primární edukaci

Inovaci běžně považujeme za prospěšnou, a tak převládají asociace pozitivní. „*Neinovovat je dnes považováno za konzervatismus, zpátečnictví a cestu ke ztrátě dynamiky.*“ (Rýdl, 2003, s. 15)

Rýdl (2003, s. 24) tvrdí, „*že jedním z důvodů, proč je inovace přitažlivá, je skutečnost, že vyjadřuje vůli něco měnit. Vzdělávací systém by měl být organizován tak, aby se školy staly místem, kde učitelé i žáci půjdou v procesu učení cestou objevování, výzkumu a tvorby.*“

Práce Evropského centra sledování inovací v rámci OECD ukázala, jak rozlišně je vnímáno slovo „**inovace**“, nejen pouze od jedné země k druhé, ale také mezi lidmi ve stejné zemi. Je to termín, o kterém se můžeme domnívat, že vyvolává široký souhlas, ale může evokovat rozdílné, dokonce až protikladné intelektuální a emocionální reakce. I přes tuto rozdílnost vnímání tohoto termínu je možné identifikovat inovační paradigma, které je široce podporováno v zemích Evropské unie a je tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami:

1. **Myšlenka nového a neobvyklého;**
2. **myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot;**
3. **myšlenka o problému moci;**
4. **myšlenka změny.** (Rýdl, 2003, s. 15)

Průcha (2009, s. 105) definuje **inovace** ve vzdělávání jako „souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření, zvláště v obsahu a organizaci školní edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i veřejnosti, včetně uplatnění nových technologií ve vzdělávání. Různé inovace zavádějí jak standardní školy, tak alternativní školy.“

Skalková (2007, s. 82) charakterizuje **inovace** jako „rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kodexem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně vzdělávací systém orientuje.“

Pojem „**pedagogické inovace**“ obsahuje širokou škálu prostředků k edukačním změnám, kde je za prostředky nutno považovat:

- *Všechny teoretické konstrukty, (plány, vize, projekty) týkající se jak zásadních systémových změn (např. zavedení RVP ZV), tak dílčích změn (např. projekt elektronické učebnice);*
- *implementace těchto konstruktů – jejich zavedení do edukace v praxi;*
- *výsledky této implementace.*

(Průcha, 2012, s. 32)

Slovenský pedagog E. Petlák (1999, s. 5) uvádí, že „**inovace**“ je vlastně synonymum pojmu, „**modernizace**“: „Z pedagogického hlediska nejde o zásadní rozdíl, protože oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl – zdokonalit průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Přesto ale, „inovace“ vyjadřuje, že jde o obnovování určitých stránek školní edukace, které ve skutečnosti nejsou nové, byly zde již dříve, ovšem zůstaly nerealizovány a v současnosti se pouze jeví jako nové. V podstatě jde o renesanci mnohých idejí reformní pedagogiky.“

Kritéria pro inovace v primární edukaci

V **realizaci inovace** je klíčovým prvkem aktivita žáka, jeho samostatné objevování, vyhledávání informací a schopnost spolupráce. „Aktivním učením rozumíme postupy

a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky.“ (Sitná, 2009, s. 9)

Role **inovativního učitele** v rámci inovativních metod je velmi důležitá. Měla by být pro žáka vzorem, a formovat tak jeho osobnost.

„Kromě tradičních požadavků, jako jsou odborné znalosti, metodické dovednosti, kladný vztah k dětem, pedagogický takt apod., vystupují dnes do popředí další nároky na učitele: psychická vyrovnanost, schopnost komunikace v náročných situacích, zvládnutí moderních výukových technologií atd., což činí učitelskou profesi stále složitější a náročnější.“ (Maňák, 2001, s. 35)

V souvislosti s pojmem inovace jsou spojovány klíčové pojmy **aktivita, aktivizace žáků**. *„Aktivitou ve výchovně – vzdělávacím procesu je tedy třeba rozumět zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.*“ (Maňák, 1998, s. 29)

Jako poslední kritérium je **motivace žáka k učení**. *„Správně motivovat žáky a nadchnout je pro učení je důležitou dovedností a velkou výzvou pro každého učitele.* (Sitná, 2009, s. 18)

Jestliže učitel správně motivuje žáky, zvyšuje tak jejich výkon. *„Motivace se nejčastěji vymezuje jako souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti. Úroveň motivace je také ovlivněna výsledkem jedincovy aktivity.*“ (Dařílek & Kusák, 1998, s. 60)

Druhy motivací a jejich využití pro aktivní výuku: (Sitná, 2009, s. 20 – 21)

- Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití;
- potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělávání;
- posilování sebevědomí;
- potřeba ocenění, pochvaly;
- obava z neúspěchu, trestu;
- zájem o problematiku, radost z učení.

1.2 Výuka v primárním vzdělávání z hlediska řízení

Výuka je odbornými zdroji definována jako: „základní a nejvýznamnější forma vzdělávání.“ (Zormanová, 2014, s. 21) Taktéž je na výuku pohlíženo jakožto na: „sociální systém, ve kterém jsou různé prvky (učitel, žák, učivo) v určité relaci a dochází k vlivu z vnějšku.“ (Zormanová, 2014, s. 21) Pro výuku coby systém tak platí vzájemnost jednotlivých prvků, které ji utvářejí, žáky nevyjímaje.

Zormanová navíc upozorňuje, že výuka je ve své podstatě hlavní formou vzdělávacích procesů. Neopomenutelnou její součástí jsou interakce na úrovni žák – učitel, a to v podobě jejich vzájemné komunikace.

V souvislosti s výukou rozlišujeme vyučování a učení, kdy vyučování je chápána jako činnost učitele a učení jako činnost žáka.

Podle Lukášové (2010, s. 96 – 97) „byly dříve za hlavní cíle považovány vědomosti, dovednosti a návyky v jednotlivých vyučovacích předmětech, dnes je obsah výuky v primárním vzdělávání uspořádán do vzdělávacích oblastí, které v sobě integrují více vzdělávacích oborů. Obsahem výuky je mnoho znalostí, dovedností, postojů, hodnot, názorů, přesvědčení, návyků, strategií, jež jsou potencionálním možným učivem.“

Lukášová (2010, s. 120) metodu výuky chápe jako „způsob činností učitele při regulaci vyučovacích činností (vyučovací metody) a autoregulaci učebních činností žáků (učební metody). Učitel by měl volit metody v souladu s vyučovacími a učebními cíli výuky, měl by vycházet z vlastní volené strategie vyučovacích činností a učebních činností žáků s učivem.“

K výuce je možné se dále dozvědět, že:

- Probíhá v určitých časových intervalech (tyto jsou předem stanoveny);
- Se týká konkrétních učebních obsahů;
- Se uskutečňuje ve specifickém prostředí.

Výuku je možné z hlediska terminologického odlišit od takových pojmů, jakými jsou vyučovací proces, vzdělání, vzdělávání a výchova.

Dle Grecmanové (1999, s. 50) je výchova „*záměrné, cílevědomé, působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.*“

Kromě formy je možné výuku vnímat také jako systém zahrnující následující faktory:

- Proces vyučování a učení;
- výukové cíle;
- obsah výuky;
- materiálně didaktické prostředky;
- determinanty výuky;
- podmínky výuky;
- typ výuky;
- a výsledky ve výuce dosažené.

(Zormanová, 2014)

Walterová (1994, podle Lukášová, 2010, s. 99) zdůrazňuje, že problém obsahuje vzdělávání a volby konkrétního učiva ve výuce, odpověď na otázku **co**, je vždy třeba řešit spolu s otázkami **proč**, **k čemu** (cíle a funkce), **pro koho** (charakteristiky učícího se subjektu), **kdy** (časový plán), **jak** (metody a postupy), **za jakých podmínek** (organizace), s jakými očekávanými **efekty** (kontrola a hodnocení).

Zormanová v návaznosti na výše uváděné zahrnuje do výuky prvky, jako jsou učení (činnost žáka), vyučování (coby činnost učitele) a jejich vzájemné vymezení a interakce. Čábalová (2011, podle Zormanová, 2014) pak na výuku pohlíží jakožto na pojem širšího vymezení, než s jakým lze počítat u termínu vyučování.

U Vališové s Kasíkovou (2011, s. 173) je pak možné se dočíst, že výuka je systém, kdy: „*jeden prvek je ve vazbách k druhému.*“ Jak vyplývá z uváděných informací, na pojem výuky jako takové mohou odlišní autoři z řad pedagogiky nahlížet různě. Výuka jako taková pak sestává z celé řady navzájem propojených, a tedy ovlivňujících se prvků, z nichž vychází, je jimi formována (například se může jednat o zvolený typ výuky, určité

konkrétní podmínky výuky apod.). V daném ohledu je možné se kupříkladu dozvědět, že obsah *výuky* by měl být vždy realizován ve vztahu k možnostem a potřebám žáků, nikoli pouze ve vztahu k předem stanovaným cílům vyučování. (Rakoušová, 2008)

Jako důležitý je však možné na tomto uvést zejména poznatek, že učení žáka (žakovské učení) je jedním ze základních prvků výuky a že se tento prvek může dostávat do nejrůznějších vztahů k vyučování, tedy činnosti, jíž se ve vzdělávacích institucích věnují pedagogové. (Zormanová, 2014)

Uváděný závěr pak dotvrzuje také například informace o tom, že pojetí výuky jako takové do vysoké míry vychází z osoby učitele, jeho nahlížení procesů s výukou spojených apod. Daný fakt logicky vyplývá z již dříve uváděné informace o tom, že na výuce se podílejí jednotlivé jí utvářející prvky, z nichž jedním je právě pedagog, který výuku vede.

1.2.1 Koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska cílů výuky

Výukový cíl je chápán jako výsledek učební činnosti, ke kterému učitel společně se žáky směřuje. Jestliže má být výukový cíl funkční, musí být formulován tak, aby bylo možno ověřit, zda byl splněn. Výukové cíle související s obsahem učiva vychází z požadavků závazných pedagogických dokumentů, v rámcových vzdělávacích programech – učebních osnovách jednotlivých předmětů a ročníků a jejich standardech. (Lukášová, 2010, s. 85)

J. Skalková (1978, s. 17) proto doporučuje „*aby východiskem pro formulaci cíle byla otázka: Jakých změn mají žáci dosáhnout, v čem se rozšíří a prohloubí jejich vědomosti, jaké dovednosti mají získat, jaké logické způsoby jejich myšlení budou především rozvíjeny, jak se budou utvářet hodnotící soudy žáků, jejich mravní vlastnosti a postoje?*“

Skalková (2007, s. 128) uvádí metodické poznámky pro práci učitele s **cílem při řízení vyučovacího procesu:**

- 1., *Každá činnost žáka by měla vést k cíli, který má žák před očima a kterého si přeje dosáhnout;*
2. *Každý takový cíl by měl být pro žáka dosažitelný a měla by se posilovat jeho důvěra, že cíle skutečně může dosáhnout;*

3. Každý žák by měl mít možnost sám posoudit, zda se blíží k cíli, nebo se mu vzdaluje. Žák, který se učí, musí mít pocit, že se k cíli přibližuje;

4. Cíle by měly přesahovat stěny třídy a měly by být pro žáka významné i mimo školu;

5. Cíle s větší perspektivou jsou významnější, neboť pomáhají překlenout nepřitažlivé dílčí cíle. Menší děti potřebují bližší cíle, dosažitelné hned, pro starší žáky jsou spíše přitažlivější cíle vzdálenější;

6. Čím více se přibližujeme k cíli, tím je přitažlivější. Úlohy jsou přitažlivější, jestliže působí více motivů.“

Učitel se zaměřuje, aby:

- Podněcoval žáky k plánování vlastní učební činnosti, k vytyčování vlastních cílů;
- vedl k jejich sebekontrolě a sebehodnocení.

Klasifikace výukových cílů:

Komplex výukových cílů je rozčleněn na oblast cílů **kognitivních**, **afektivních** a **psychomotorických**. Tyto oblasti se navzájem prolínají.

1. Bloomova taxonomie výukových cílů v kognitivní oblasti:

B. S. Bloom stanovil v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií členěných dále do subkategorií. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezení cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves. (Skalková, 2007)

Tabulka 1

Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování v kognitivní oblasti:

<i>Cílová kategorie (úroveň osvojení)</i>	<i>Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů</i>	
1. Zapamatování (znalost) specifických informací	<i>definovat</i> <i>doplnit</i>	<i>Přiřadit</i> <i>reprodukovat</i>

	<i>napsat</i> <i>opakovat</i> <i>pojmenovat</i> <i>popsat</i>	<i>seřadit</i> <i>vybrat</i> <i>vysvětlit</i> <i>určit</i>
2. Pochopení (porozumění) <i>překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)</i>	<i>dokázat</i> <i>jinak formulovat</i> <i>ilustrovat</i> <i>interpretovat</i> <i>objasnit</i> <i>odhadnout</i> <i>opravit</i>	<i>převést</i> <i>vyjádřit vlastními slovy</i> <i>vysvětlit</i> <i>vypočítat</i> <i>zkontrolovat</i>
3. Aplikace <i>použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích</i>	<i>aplikovat</i> <i>demonstrovat</i> <i>diskutovat</i> <i>interpretovat</i> <i>načrtnout</i> <i>navrhnout</i>	<i>použít</i> <i>prokázat</i> <i>registrovat</i> <i>řešit</i> <i>uvést vztah</i> <i>uspořádat</i>
4. Analýza <i>rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky</i>	<i>analyzovat</i> <i>provést rozbor</i> <i>rozhodnout</i> <i>rozlišit</i> <i>rozčlenit</i> <i>specifikovat</i>	
5. Syntéza <i>složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán</i>	<i>kategorizovat</i> <i>klasifikovat</i> <i>kombinovat</i>	

<i>operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)</i>	<i>modifikovat napsat sdělení organizovat reorganizovat shrnout vytvořit obecné závěry</i>	
6. Hodnotící posouzení <i>posouzení materiálu</i>	<i>argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit (názory) porovnat provést kritiku posoudit</i>	<i>Prověřit srovnat s normou uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit</i>

(Skalková, 2007, s. 122)

Tabulka 2***Bloomova taxonomie výukových cílů v afektivní oblasti:***

Tato oblast zahrnuje osvojování postojů, vytváření hodnotové orientace a pozitivního sociálního klimatu i atmosféry pro učební činnosti.

<i>Cílová kategorie</i>	<i>Typická slovesa</i>
<i>emocionální</i>	<i>vyjádřit své pocity</i>
<i>postojová</i>	<i>vnímat estetickou hodnotu díla</i>
<i>prožitková</i>	<i>naslouchat vidět morální dilema být si vědom svých postupů</i>

	<i>aj.</i>
--	------------

(Lukášová, 2010, s. 87)

Tabulka 3***Bloomova taxonomie psychomotorických cílů:***

Tato oblast představuje osvojování psychomotorických dovedností, tj. činností vyžadující nervosvalovou koordinaci).

<i>Cílová kategorie</i>	<i>Typická slovesa</i>
<i>Rozvoj psychomotorických dovedností</i> <i>(činnosti týkající se smyslového vnímání, tělesného pohybu, koordinace vjemů s pohyby, řeči, psaní, kreslení, při pracovní manipulaci s předměty a nástroji)</i>	<i>Kreslit</i> <i>házet</i> <i>tancovat</i> <i>manipulovat</i> <i>obsluhovat</i> <i>artikulovat</i> <i>aj.</i>

(Lukášová, 2010, s. 87)

Tento taxonomický systém Blooma byl využit pro klasifikaci kognitivní náročnosti otázek v kapitole 3.4 - *Bloomova taxonomie pro kladení otázek pro aktivní myšlení*. V této diplomové práci nás také zajímá, jak náročné na žákovo myšlení jsou učební úlohy ve vybraných vyučovacích předmětech. Tollingerová se inspirovala původní Bloomovou taxonomií učebních cílů a vytvořila taxonomii učebních úloh podle vzrůstající náročnosti na žákovo myšlení. Více se touto problematikou zabýváme v kapitole 2.

Vyučovací cíle se převádí v učební cíle v jazyce žáků pomocí otázek. K **otázkám**, které si učitel pokládá, patří například: (Lukášová, 2010, s. 90 - 91)

- ***„Co má žák umět vykonat;***
- ***Jak kvalitně to má umět vykonat;***
- ***Jak přesně to má umět vykonat;***

- *Za jakých podmínek to má umět vykonat.*“

Doposud učitel upřednostňoval takové vyučovací cíle, které vycházely z požadavků společnosti a byly formulovány v různých kurikulárních dokumentech. Učitel promýšlel výukové cíle ve svém **učitelském jazyce**, tj. **v jazyce své vyučovací činnosti**. Jako **inovaci** v učebních činnostech žáků vidí Lukášová „*novou kvalitu výuky připravíme, jestliže dáme příležitost i žákům a učební cíle se snažíme spolu s nimi a pro ně formulovat v jejich jazyce, tj. v jazyce učebních činností žáků.*“ (Lukášová, 2010, s. 85)

Učitel usnadní žákům učební činnosti tím, že výukové cíle konkretizuje. V jazyce, který je žákům srozumitelný.

Přesnější formulace v:

- **Požadovaném výkonu** žáka v jeho jazyce;
- **kvalitě učebního výkonu** v operacích s učivem pomocí aktivních sloves;
- **normě výkonu**;
- **v podmínkách výkonu.** (Lukášová, 2010)

1.2.2 Koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska obsahu výuky

Obsah vzdělávání (učivo, učební látka) definují Průcha, Walterová & Mareš (2001, podle Doležalová, 2009, s. 27) jako „(...) *prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťují integritu a kontinuitu vývoje společnosti. Reflektuje systém hodnot, idejí a sociálních vzorců chování, kulturní tradice, poznání vědecké a umělecké, potřeby sociopolitické a ekonomické.*“

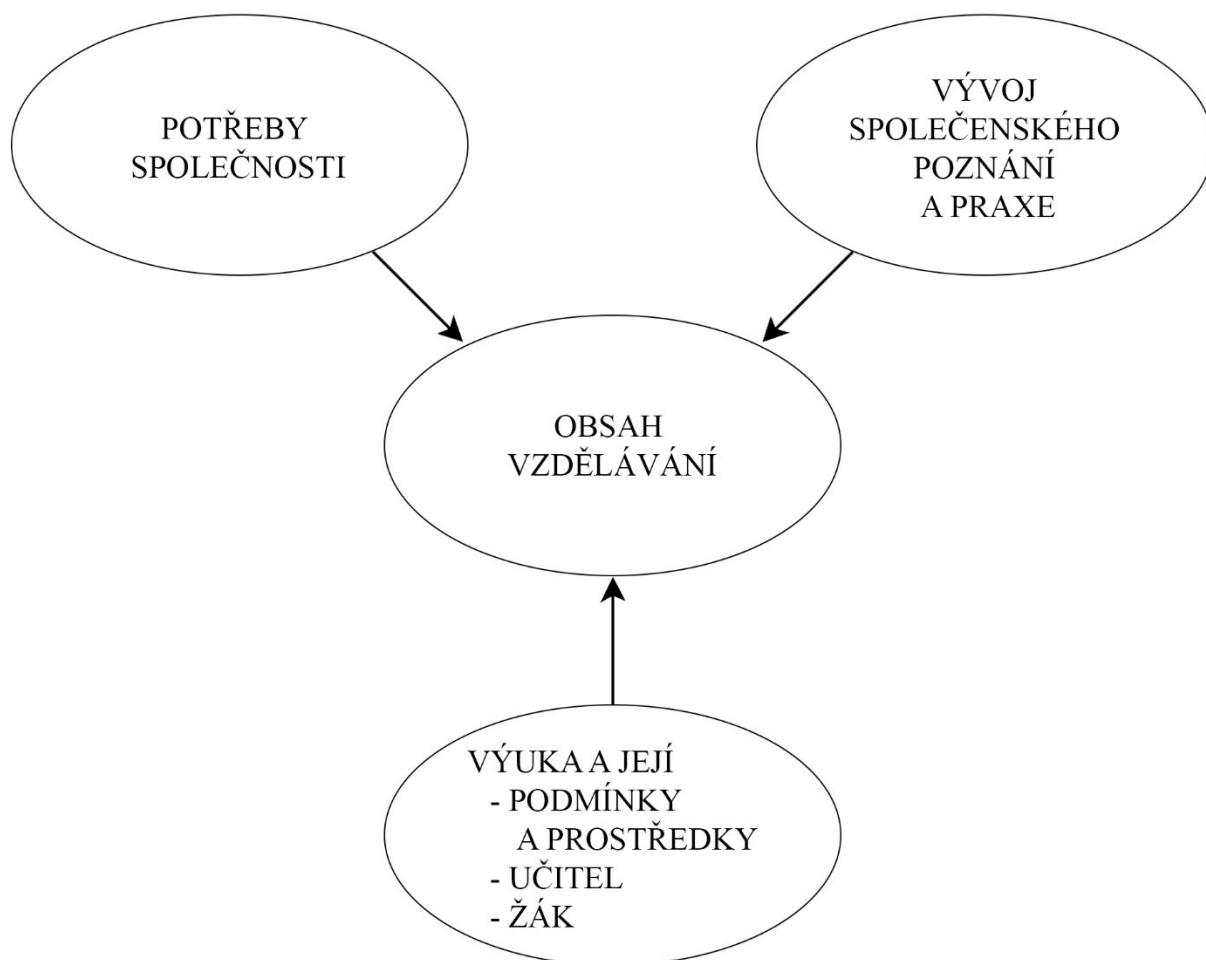
Obsah školního vzdělávání chápou potom jako „(...) *strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr obsahu vzdělávání, odpovídající cílům příslušného stupně/typu školy, respektující prostředí, věk, předpoklady a zkušenosti žáků.*“ (Doležalová, 2009, s. 27) Je uchopený ve školských dokumentech (v osnovách, vzdělávacích programech apod.) **Obsah samotné výuky** je „*učivo skutečně realizované při vyučování.*“ (Doležalová, 2009, s. 27)

Činitelé obsahu vzdělávání:

Obsah vzdělávání ovlivňují:

- *„Potřeby společnosti;*
- *vývoj společenského poznání a praxe;*
- *rozvoj a možnosti žáka, ale též učitelů, jakož i objektivní podmínky a prostředky vyučování.“ (Doležalová, 2009, s. 27)*

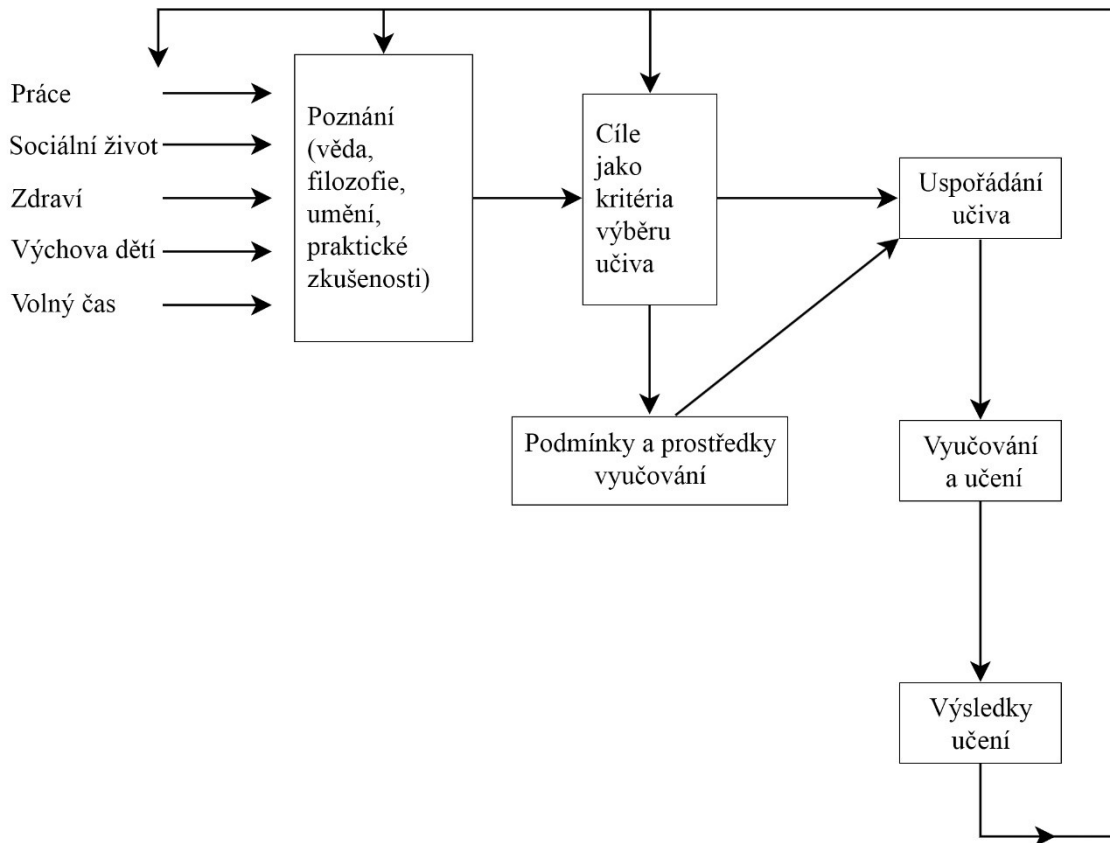
Obrázek 1

Činitelé obsahu vzdělávání

(Doležalová, 2009, s. 28)

Obrázek 2

Zdroje vzdělávacího obsahu



(Doležalová, 2009, s. 29)

Jestliže transformujeme obsah uspořádaný z různých oblastí života, stane se učivem.

„Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy, techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. v tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci.“
(Skalková, 2007, s. 71)

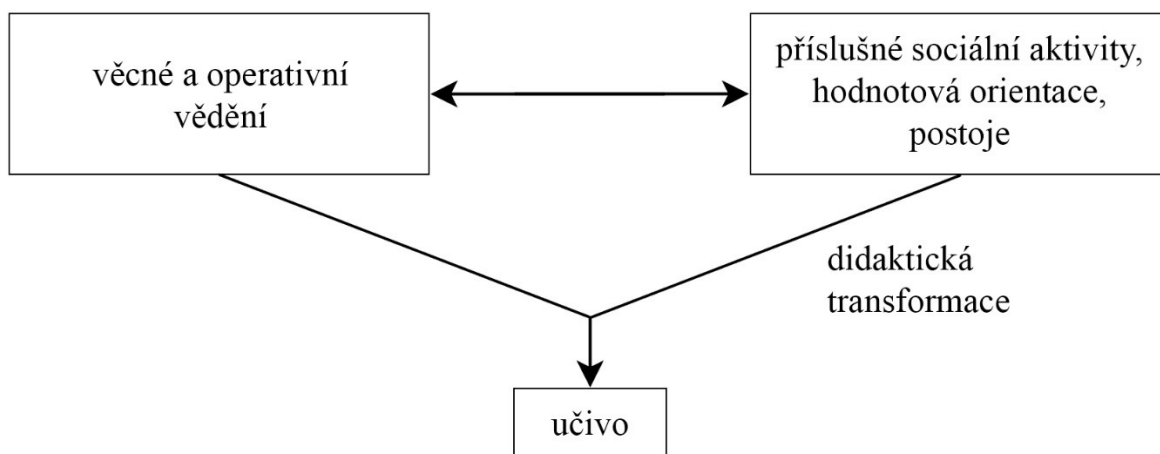
Didaktická transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání zastřešuje všechny prvky vzdělání, oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka. Pomocí didaktické transformace je nutné řešit obsah školního vyučování.

Uplatňují se:

- **Kategorie cílů**, k nimž se váže obsah výuky;
- **hledisko žáka** jako subjektu – věkové rozdíly;
- **obsah výuky** jako učiva pro žáka;
- **role učitele** – jeho podstata chápání obsahu učiva výuky a role látky zprostředkovaného v procesu výuky.

Obrázek 3

Didaktické transformace



(Skalková, 2007, str. 71)

S **koncepty inovovaného řízení** učebních činností žáka z hlediska obsahu výuky souvisí **modernizace vzdělávání**. Podstatou modernizace je obsah vzdělání v jednotlivých předmětech nově přepracovat tak, aby odpovídal pojmovému aparátu a metodám moderní vědy v souladu s možnostmi a přiměřenosti věku žáků. (Skalková, 2007)

Příčiny rozvoje **moderní** vědy se vztahují k celé koncepci učebních plánů. Byla položena otázka, zda **učební plány** jsou novým prvkem moderního vzdělání perspektivní pro jednotlivce i společnost. Z moderního vědeckého poznání vznikla nová koncepce vzdělávacích obsahů, představených v učebním plánu jako celku.

Skalková (2007, s. 77) uvádí k modernizaci vzdělávacích obsahů, že, ke „*kladům spolu s modernizací obsahu náleží i akcent na rozvíjení samostatného myšlení žáků*“.

na řešení problémů. Prosadil se i názor, že v systému učiva nejde pouze o výsledky poznávání, ale také o metody poznávání: pozorování, experimentování, srovnávání, abstrakci a zobecňování, konkretizaci.“

Metody poznávání mají klíčovou funkci z hlediska obsahu výuky. Z důvodu několika důležitých negativ vznikla kritika modernizace v pedagogické teorii i praxi. Byl nastolen problém nového řešení vztahu teorie a faktů. Zdůrazňoval se význam obsahu vzdělání. Obsah vzdělání byl zaměřen na to, čemu se žáci učí. Obsah výuky se promítá do kurikula.

Kurikulární změny obsahu vzdělávání se týkají celého procesu, nezaměřují se jen na obsah výuky. V primárním vzdělávání je obsah výuky začleněn do vzdělávacích oblastí.

Podle Lukášové (2010, s. 96) je: *„obsahem výuky mnoho znalostí, dovedností, postojů, hodnot, názorů, přesvědčení, návyků, strategií, jež jsou potenciálně možným učivem.“*

Cílem **inovační koncepce** z hlediska obsahu výuky je překonat existující nedostatky a hledat nové účinné cesty vedoucí ke zkvalitňování vzdělávacích a výchovných procesů. Hledáním nových didaktických řešení vznikla hnutí pedagogických inovací. Tyto hnutí vycházely z nové koncepce životního stylu a alternativní životní kultury. Zdůrazňovaly dobrovolnost, schopnost spolupráce, tvořivost, individualizaci, zaměřily se na rozvoj celistvé osobnosti v její kognitivních, emocionálních a praktických dovednostech – široce využívají nových didaktických postupů.

Hledaly se inovativní přístupy, které jsou rozdílné od tradiční praxe. Cílem byla idea reformního hnutí a jeho uplatňování obohacující škály inovativních školních činností, které přinášejí nové pedagogické situace a jsou vhodné pro zařazení do tradičních škol. Jedná se o cíleně zaměřené tendence týkající se inovativní struktury školy, jejího obsahu, metod a možných změn hodnot vzdělávacího systému.

1.2.3 Koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska metod výuky

V diplomové práci se více zabýváme právě těmi **inovacemi**, které jsou v přímé interakci mezi žákem a učitelem, tedy **inovací v řízení žákovského učení**.

V dalších pod částech první kapitoly teoretické části pak bude výuka nahlížena zejména optikou možných **výukových metod**, jež lze v jejím rámci uplatňovat, dále pak také optikou **forem výuky**, s nimiž se lze v praxi setkávat a v neposlední řadě bude hovořeno

o výuce v souvislosti s jejími možnými obsahy, možnostmi volby a dělením, ale také proč některé z nich žáky v primární edukaci motivují a **aktivizují**.

Pokusíme se nikoli pouze nastínit samotný obsah uváděných pojmů a jejich tradiční manifestace, ale budeme hovořit zejména s přihlédnutím k inovacím, s nimiž se lze v daných bodech setkávat.

Pojem „**žakovské učení**“ využívá ve svých příspěvcích pouze velmi málo odborníků z oboru pedagogiky. (Sedláček & Šedřová, 2015) S tímto pojmem se není možné setkat ani v publikacích pedagogických slovníků. (Kolář, 2012, s. 192)

V diplomové práci tak bude jako synonymní výraz užíváno slovního spojení učení žáka. Jako zásadní poznatek k žakovskému učení je však možné uvést, že žakovské učení je představováno coby: „*řízené, ovlivňované, učení realizované s pomocí dospělého (učitele, autora učebnice, autorů vzdělávacího programu)*“. (Kolář & Vališová, 2009, s. 68)

Metoda vychází z řeckého výrazu *meta hodos*, který lze do českého jazyka překládat jako „cestu směřující k cíli.“ (Maňák, 1997, podle Zormanová, 2012, s. 13) **Výukovou metodu** pak autoři definují jako: „*nejadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence*.“ (Maňák & Švec, podle Zormanová, 2012, s. 144)

Podle Lukášové (2010, s. 118 - 119) „*hledáme odpověď na otázku, jakým způsobem můžeme optimálně postupovat ke stanoveným cílům výuky. Zajímá nás, jak zvolené postupy mohou pomáhat jejich učebním činnostem. Pod pojmem vyučovací metoda je obvykle chápán způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků, který vede k dosažení plánovaných výukových cílů.*“

Kromě „metod výuky“ je tedy možné na danou tematiku v odborné literatuře narážet pod označením **výukové metody**. V rámci klasifikace výukových metod lze hovořit například o tom, že tyto jsou tříděny na základě toho, zda se jedná o metody:

- **Analytické;**
- **syntetické;**
- **synkritické (srovnávací);**
- **deduktivní;**
- **induktivní;**
- **genetické;**

- **dogmatické.**

(Zormanová, 2012, s. 18)

Odlišní autoři pak k podobné kategorizaci přistupují často rozdílně. Například Lerner uvádí, že výukové metody lze třídit na informačně – **receptivní, reproduktivní, heuristické, výzkumné**, nebo také **metody problémového výkladu**. (Lerner, 1986 podle Zormanová, 2012, s. 19)

V odborné literatuře pouze Zormanová (2012) člení výukové metody na metody inovativní.

Opět se zde tak vracíme k informaci o zásadním vlivu učitele na pojetí výuky, ať již je toto označováno za „tradiční“, nebo naopak za **inovativní**.

K inovativním výukovým metodám patří dle odborníků ze sféry pedagogiky ty, které jsou běžně označovány jako **aktivizační**. (Maňák & Švec, 2003) Konkrétně tak lze do této skupiny výukových metod řadit následující:

- **Diskusi;**
- **inscenační výukovou metodu;**
- **situační výukovou metodu;**
- **didaktickou hru;**
- **problémovou metodu.**

1.2.3.1 Diskuse

Podstatou diskuse coby výukové metody je dle Zormanové komunikace mezi žáky a učitelem, stejně jako i komunikace vedená na úrovni žák – žák. (Zormanová, 2012, s. 56) Tento konkrétní typ interakce mezi uváděnými účastníky výukových procesů by měl ústít k oboustrannému komunikačnímu zapojení, které s sebou přináší výměny: (Pecina, 2008, podle Zormanová, 2012)

- Argumentů;
- názorů;

- zkušeností.

Cílem diskuse je pak řešení stanoveného problému, a to skrze kladení otázek a předkládání odpovědí na ně. (Zormanová, 2012, s. 56)

Z hlediska inovativnosti v řízení učení žáků je možné u diskuse sledovat posun od tradičního vedení výuky ze strany učitele ke vzájemnému učení žáků mezi sebou, právě například na základě kladení již zmíněných otázek. Z absolutního řízení učení žáka jako takového se zde přechází k jeho volnější formě, kdy pedagog funguje jako zahajovací článek diskuse, její moderátor, mediátor apod. Uváděný fakt je v kongruenci s informací, kterou ve své publikaci představuje autorka Zormanová, která tvrdí, že: *Pro použití inovativních metod je charakteristická proměna v postavení učitele a žáka.*“ (Zormanová, 2014, s. 143)

Žáci dle Zormanové jsou na základě inovativního vedení – tedy i v souvislosti s volbou inovativních výukových metod vedeni k tomu, aby byli sami co nejvíce **aktivními činiteli učení**. (Zormanová, 2014, s. 143)

K takovéto **aktivizaci** pak může vést nikoli pouze výuková metoda diskuse, ale také například metoda výuky označovaná jako inscenační.

1.2.3.2 *Inscenační výuková metoda*

Inscenační metody výuky dopomáhají **fixaci osvojeného učiva**; žáci na jejich základě mohou vykládat příčiny chování člověka, mohou se do něj empaticky vcítit apod. Zcela konkrétně je možné se k inscenační metodě výuky dozvědět, že tato: *„přináší možnost vyzkoušet si na vlastní kůži, jaké to je, ocitnout se v nějaké situaci.“* (Zormanová, 2012, s. 63)

Podstatou takových metod výuky je zejména **sociální učení žáka**, které probíhá na modelových situacích problémového typu; dochází zde tedy k simulaci určitých událostí a žáci jsou nuceni ke kombinování jak řešení problému, tak také i hraní určitých rolí. (Henry, 2005)

Inscenační výuková metoda má tedy blízko k problémovému způsobu učení, řízení žáků z hlediska **edukačního**. Aktéři účastníci se přímo inscenační výuky dostávají pokyny

o tom, jaké postavy mají ztvárňovat, stejně jako i informace o problémové situaci jako takové. (Maňák & Švec, 2003)

Čapek (2015, s. 169 - 190) řadí inscenační metody mezi **metody dramatizační**. Konkrétněji se o daných metodách vyjadřuje jakožto o určitých scénických hrách navazujících na hry divadelní.

Inscenační metoda výuky tedy dává vzdělávaným osobám značný prostor a pole působnosti, kteréžto fenomény jsou ohraničené pouze určitými úvodními pokyny týkajícími se situace z hlediska nastoleného problému a základními informacemi o postavách dramatizace, do nichž by se měli aktéři vžít. Dramatizace problémového případu vede v konečném důsledku u jejích účastníků a přihlížejících k:

- Prohlubování osvojeného učiva;
- osvětlení citů a motivů jednajících postav;
- objasnění otázek lidských osudů;
- možnosti prožití a pochopení mezilidských vztahů (jejich hloubky);
- rozvoji osobnosti;
- kultivaci psychických procesů;
- zintenzivnění prožitku zobrazovaných osudů/vztahů/interakcí.

(Čapek, 2015, s. 213)

1.2.3.3 Situační výuková metoda

Pro situační výukovou metodu je charakteristické zejména to, že vede žáky/studenty k **procesu rozhodování**, a to na základě předkládání několika možných alternativ řešení vybrané situace. Zormanová (2017) uvádí, že daná výuková metoda je ve své podstatě **hrou**.

Pecina (2008, podle Zormanová, 2014, s. 147) k situační výukové metodě uvádí, že tato učí žáka řešit situace ze života (tedy situace reálného charakteru, které jsou navíc konkrétně vymezené) na základě toho, že je tento veden k hledání postupů, jež by mohly k podobnému řešení v konečném důsledku vést.

Situační metodu je možné dále propojovat i s jinými metodami výuky – například s hraním rolí nebo s diskusí, která je poměrně zásadní součástí práce žáka v podobných případech.

Konkrétně užití dané metody ve výuce probíhá tak, že: „žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi vybírají nejlepší z nich.“ (Zormanová, 2014, s. 147) Daný postup vede u vzdělávaných jedinců k rozvoji jejich schopnosti analýzy předloženého problému, dále pak k rozvoji a uplatňování schopnosti vyhledávání potřebných informací o problematice a následně i ke schopnosti rozhodnutí o konkrétním postupu řešení vycházející právě ze zjištěných dat apod. (Zormanová, 2014) Zde je možné spatřovat odraz již uváděné **aktivizační inovační výukové metody diskuse**, která se promítá také do dalších **inovatívních přístupů ke vzdělávání a řízení žakovského učení z hlediska metod užívaných ve výuce**.

Maňák se Švecem (2003) formulují celkem pět různých fází situačních výukových metod z hlediska jejich metodického postupu; k těmto fázím patří:

- Prezentace případu (může se jednat o prezentaci slovní, obrazové, nebo písemné povahy);
- získávání dalších potřebných informací (k tomu dochází buď od samotného pedagoga, nebo se k informacím žáci mohou dopracovat na základě rešerše různých zdrojů);
- fáze řešení případu (tato může být naplňována buď individuálně, ve dvojicích, ve skupinkách, v plénu nebo určitou kombinací uváděných možností);
- rozebrání možných variant řešení spojené s diskusí (diskuse zpravidla probíhá buď v malé skupině žáků, nebo v plénu);
- fáze zhodnocení výsledků, zobecnění závěrů (tyto postupy jsou dále případně taktéž doplněny o konfrontaci výsledků a závěrů s praktickou zkušeností).

Maňák a Švec (2003) k situačním metodám výuky podotýkají, že ty učí žáky řešení reálných životních situací a mají tendenci překračovat běžný akademický rámec výuky, aniž by však při jejich užití docházelo k nerespektování požadavků stanovených učebními osnovami.

1.2.3.4 Didaktická hra

Skalková (2007, s. 199) hovoří o hře jako „o **prvku**, který vyznávají v edukačním prostředí právě zejména inovativní proudy pedagogických přístupů.“ „Je však dobré vzít na vědomí, že hra coby výchovně – vzdělávací prvek je z hlediska historického nahlížena jako přínosný prvek již dlouhou dobu (v souvislosti s českou pedagogickou historií je možné zmínit například Jana Amose Komenského a jeho přístup ke hře ve výukové praxi.“ (Opravilová & Dostál, 1988, podle Skalková, 2007, s. 199)

Herní situace jsou dle Vališové, Kasíkové & Bureše (2011) aktivně využívány nikoli pouze v rámci pedagogické práce s předškolními dětmi (u nichž je možné hravou náplň jejich volného času i vzdělávání přirozeně očekávat), ale taktéž i na jiných stupních a typech škol.

Vališová, Kasíková & Bureš (2011, s. 209) didaktickou hru vymezují coby: „*seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně – vzdělávací cíle.*“

Hra funguje jak u mladších žáků, tak i u starších studentů, a kromě aktivizace je možné její pozitiva spatřovat také v podpoře **kooperace, soutěživosti a tvořivosti vzdělávaných jedinců**. (Zormanová, 2017) Hra navíc umožňuje propojování poznatků, nabytých životních zkušeností a osvojených dovedností.

1.2.3.5 Problémová metoda

V případě problémové výukové metody lze hovořit o nejpropracovanější **heuristickou strategii**.

Heuristické výukové metody obecně Zormanová prezentuje „jako variantu ilustrující rovnovážný stav mezi aktivitou vyvíjenou pedagogem a aktivitou umožněnou žákům (od žáků očekávanou).“ (Zormanová, 2012. s. 77)

Pedagog v rámci využívání těchto výukových metod svým svěřencům zadává učební úlohy, žáci pak samostatně pracují na jejich vykonání (řešení); dle Zormanové se jedná o: „*postupné, převážně samostatné řešení úlohy žáky.*“ (Zormanová, 2012. s. 19–20) Heuristické metody ve výuce jsou označovány jako produktivní, jelikož žáka vedou **k samostatnému získávání poznatků a k rozvoji kreativity**.

Heuristické metody dostaly své pojmenování na základě řeckého *heuréka*, který lze do češtiny překládat slovními spojeními „nalezl jsem“, či „objevil jsem.“ (Rohlíková & Vejvodová, 2012)

Čapek (2015, s. 212) *tématiku heuristických metod shrnuje v jednoduchém poznatku stanovujícím, že za „heuristické“ lze ve své podstatě označit všechny metody výuky, které u edukovaných jedinců podporují jejich samostatné objevování.*

„Problémová metoda“ výuky je tedy jednou z heuristických metod, jež lze v praxi ze strany vyučujícího vůči žákům uplatňovat. Autorem dané metody je J. Dewey, (Zormanová, 2012, s.77) který vytváří problémové vyučování s cílem snahy o komplexní rozvoj osobnosti edukovaného jedince a také cílem řešení problémů v rámci procesů hledání, konstruování či objevování poznatků ze strany samotných vzdělávaných subjektů. Dle Deweyho koncepce problémového vyučování by měla probíhat v celkem šesti různých fázích od objevení problému, přes vymezení jeho podstaty – formulaci hypotéz – argumentaci a ověření (testování) hypotéz až po jejich přijetí (ověření) a vyvození vyplývajících závěrů. (Čábalová, 2011, s.84)

Problémové učení je tak vhodné vnímat jako: *„učební činnost žáků při osvojování vědomostí a dovedností v podmínkách problémové situace,“* (Kašpar, 1982, podle Zormanová, 2012, s. 77) a to skrze samostatnou analýzu situace a formulaci problémů až po jejich řešení. (Kašpar, 1982, podle Zormanová, 2012, s. 77)

Podle Lukášové (2010, s. 131) v případě problémové výuky řešení probíhá v následujících pěti fázích:

1. *„Identifikace problému (postihnout ho, nalézt, vymezit);*
2. *analýza problémové situace (proniknout do struktury problému, odlišit známé informace od potřebných, dosud neznámých);*
3. *vytváření hypotéz, domněnek a návrhů řešení;*
4. *verifikace (přinášet vlastní řešení problému);*
5. *návrat k dřívějším fázím při neúspěchu prvního řešení.“*

K inovativním výukovým metodám – v rámci jejich komparace s metodami výuky, které jsou častovány jako „tradiční“ – je možné poznamenat, že tyto jsou náročnější

na přípravu, pro jejich možný průběh bývá většinou zapotřebí zajistit materiál; stejně tak bývá zpravidla potřeba, aby na inovativní výukové metody byly žáci postupně zvykáni. (Zormanová, 2014, s. 143)

Čapek (2015, s. 594) pak upozorňuje na fakt, že samotné výukové metody nepředstavují záruku dobrého vyučování, ovšem bez nich není možné o podobné výuce hovořit, jelikož jsou jejím nezbytným předpokladem.

Autor dále upozorňuje, že drtivá většina výukových metod zpravidla nebývá českým pedagogům neznáma, případně že tito nemají pozitivní přístup k jejich praktickému využívání v případech, kdy s nimi obeznámeni jsou; čeští učitelé totiž tyto nahlízejí nejen jako inovativní, ale často jako „alternativní“, ačkoli ve skutečnosti by měly být z jejich strany nahlíženy jako klasické (tradiční). (Čapek, 2015, s. 594)

Kromě určité nechuti k „novinkám“ v oblasti českého školství pak zde tedy vyvstává také zásadní otázka toho, jaké metody práce (výukové metody) je možné oddělit od tradičních coby inovativní, kde je vhodné nakreslit pomyslnou čáru předělu mezi oběma skupinami.

Inovaci lze v daném pohledu vnímat jako něco „nového“ či „ozvlášťujícího“, s čím učitel do výuky přichází a předchází tak tomu, aby se jeho hodiny navzájem podobaly, neustále se v nich opakovaly ty samé přístupy k žákům a jejich práci. (Čapek, 2015, s. 345)

1.2.4 Koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska forem výuky

V odborných zdrojích jsou **formy výuky** představovány v rámci slovního spojení „**organizačních forem výuky**“. Termín „*organizační forma výuky*“ je didaktickým pojmem a ve svém významu se jedná o označení uspořádání vyučovacího procesu; kromě toho je možné se s ním setkávat jakožto s označením uváděným pro organizační rámec výuky, stejně jako i pro způsob řízení (organizace) didaktického procesu. (Zormanová, 2017)

Organizační formy vyučování jsou odborníky považovány za nejdůležitější prostředky, na jejichž základě je možné realizovat cíle stanovené ve výuce, stejně jako i konkrétní učivo. Tato důležitost je pak dávana do souvislosti, do jedné roviny, s výukovými metodami, které jsou taktéž neopomenutelným prostředkem výuky. (Vališová & Kasíková, & Bureš, 2011, s. 173)

Zmíněné organizační formy využívané ve vyučování představují konkrétní organizační rámec, v němž dochází k přetváření učiva v dovednosti či vědomosti žáka. (Vališová & Kasíková & Bureš, 2011, s. 173)

Organizační formu výuky lze vymezovat coby: „*způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, tj. všech jeho složek a vzájemných vazeb v čase a v prostoru.*“ (Vališová & Kasíková & Bureš, 2011, s. 173)

Stejně jako i v případě nahlížení výukových metod, také u organizačních forem výuky je možné sledovat jejich kategorizaci, která může probíhat s přihlédnutím k celé řadě faktorů. (Maňák, 1993, podle Zormanová, 2014, s. 102)

Díky tomu lze hovořit o tom, že organizační formy výuky nabývají podoby: (Maňák 1993, podle Zormanová, 2014, s. 102)

- **Individuální;**
- **skupinové;**
- **hromadné;**
- **individualizované;**
- **a dalších.**

Výše uváděné konkrétně jmenované formy organizace výuky jsou definovány na základě jejich vztahu k osobnosti samotného žáka, proto budou v předkládaném textu považovány za hlavní, jimž bude dále věnována bližší pozornost. O tom, jak jsou tyto formy výuky vymezovány a charakterizovány, bude více uvedeno níže.

1.2.3.6 Individuální organizační forma vyučování

Dle Zormanové (2014, s. 104) je „*možné se s individuální formou výuky setkávat zejména v oblasti výuky jazyků*“ (v dané oblasti jsou dle autorky poměrně běžným jevem právě individuální kurzy). Autorka však jedním dechem upozorňuje na historický kontext individuálně vedené výuky, když uvádí, že ve starověku a středověku se jednalo o zcela nejrozšířenější formu edukace, díky čemuž je právě tato nejstarší organizační formou výuky. (Zormanová, 2014, s. 104)

Dle Lukášové probíhá individuální forma výuky převážně v podmínkách hromadného vyučování. „Učitel zadává diferencované učební úlohy pro jednotlivé žáky, denní a týdenní plán učení. Tato forma výuky je vhodná pro talentované žáky, kteří přicházejí do výuky s náročnějšími otázkami. Učitel jim umožní samostatné hledání odpovědi v encyklopediích nebo v jiných zdrojích.“ (Lukášová, 2010, s. 144)

1.2.3.7 Skupinová organizační forma vyučování

Skupinovou organizační formu výuky lze vnímat jako takovou, v jejímž rámci převažuje **aktivní činnost na straně žáků/studentů**, zatímco vyučující tyto jedince zpravidla pouze motivuje k práci a jejich činnost do určité míry organizuje. (Šerák, 2016, podle Zormanová, 2017)

O skupinové práci přitom lze hovořit v případech, kdy dochází k organizaci činnosti žáků **ve skupinkách minimálně tří jejich zástupců** (případně samozřejmě taktéž i ve skupinkách o větším počtu členů). (Čapek, 2015, s. 398)

Při podobné organizaci výuky jsou vzdělávaní jedinci nuceni **spolupracovat a vzájemně komunikovat**, což dle nejnovějších poznatků vede k vyšší motivaci žáků k práci a usnadňování jejich učení. (Nelešovská, 2005, s. 34)

Z výhod výuky vedené v dané formě je možné jmenovat například následující body: (Čapek, 2015, s. 397)

- Možnost vzájemného učení mezi vzdělávanými subjekty;
- prohlubování spolupráce mezi členy vytvářející žakovský (zpravidla vrstevnický) kolektiv;
- posilování rovné komunikace a interakce;
- práci na komunikačních pravidlech, jejich posilování;
- a některá další pozitiva.

Skupinová výuka může (v rukou schopného pedagoga) fungovat jako nástroj posílení pozitivních vzájemných vztahů v rámci třídy a celkového zlepšování třídního klimatu. (Čapek, 2015, s. 397)

Dle některých názorů je možné skupinové vyučování rozlišovat zvláště na vyučování **párové** a **skupinové**, kdy jsou utvářeny již dříve zmiňované celky o nejmenším počtu tří žáků. (Nelešovská, 2005, s. 34)

Podle Lukášové (2010, s. 144 - 145) může párová výuka předcházet skupinové spolupráci. Vytvořenou dvojici si žáci zvolí sami, nebo ji určí učitel. Klíčové je sledovat dovednost žáků ve dvojici navzájem si pomáhat a spolupracovat. Specifickým případem je tutorská role. *„Tato tutorská spolupráce ve výuce vyžaduje delegování některých učitelských činností na talentované žáky. Ve vyšších ročnících lze vytvořit vzory smluv pro žáky, kteří se rozhodli vykonávat činnost tutora, pomocníka učitele. Smlouvy vytvářejí podmínky, ve kterých se žák v tutorské roli zavazuje ke konkrétní odpovědnosti za učební činnost svěřených žáků v jeho školní třídě.“* (Lukášová, 2010, s. 145)

„Skupinové vyučování přináší nemálo úskalí a problémů při přípravě učitele, organizaci, při samotném průběhu výuky a při hodnocení žáků. Když toto vše učitel zvládne, může se dočkat skvělých výsledků – kooperujícího chování dětí.“ (Nelešovská, 2005, s. 34)

Z uváděného lze vyvozovat, že preference hromadné či jiné organizační formy vyučování z hlediska vedení žáků ve třídě ze strany pedagoga mohou vycházet právě z náročnosti, kterou s sebou skupinová výuka neodmyslitelně přináší.

Vzhledem k uváděné náročnosti je možné o učitelích, kteří skupinovou formu výuky do vyučování nejen přinášejí, ale efektivně s ní pracují, uvažovat jako o osobách s větší mírou rozvoje svých profesních schopností. Jejich manažerské schopnosti lze v souvislosti se skupinovou výukou nahlížet jakožto schopnosti vyššího stupně, než které vyžaduje například hromadné učení.

Musí být například ze strany učitele jasně stanovena komunikační pravidla, která budou během práce žáky respektována apod. (Nelešovská, 2005, s. 34) Na druhou stranu v sobě právě skupinové vyučování skrývá vysoký učební potenciál; konkrétní pozitiva lze spatřovat například v oblasti motivace žáků, kteří bývají podobnou formou vyučování zpravidla nadšeni, stejně jako i v tom, že jedinci, kteří nemají tendenci se v rámci velkého množství spolužáků specificky projevit, mohou právě v menší skupině vyniknout apod. (Nelešovská, 2005, s. 36)

1.2.3.8 Individualizovaná organizační forma vyučování

Obecně je možné k současným reformním snahám v oblasti forem výuky uvést, že tyto jsou charakteristické zejména svou podporou učení, které je orientováno (zaměřeno) na studenta/žáka (v angličtině se lze setkávat s označením *student – centered learning*) (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 22)

U učení zaměřeného na žáka či studenta dochází k proměně rolí žáka a učitele tím způsobem, že (kromě již zmiňované aktivity subjektu učení tak, jak byla tato představena v souvislosti s výukovými metodami) je preferována zejména individuální forma vzdělávání, prosazován je individuální přístup k jednotlivým studentům, kdy samotné řízení takto probíhajícího učebního procesu reflektuje (odvíjí se od) potřeby určitého daného žáka s jím stanovenými osobními vzdělávacími cíli. (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 22)

1.2.5 Koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska výsledků výuky

Učitel má řadu prostředků k usměrnění a ovlivnění učebních činností žáků. Mezi ty nejdůležitější a velmi účinné prostředky učitele patří hodnocení žáků. Hodnocení je součástí činností učitele a činností žáků ve škole. Hodnocení slouží k řízení učebních činností. (Zormanová, 2014)

Pasch et al. (1998, s. 104, podle Zormanová, 2014, s. 207) hovoří o hodnocení jako: „o *systematickém procesu, který vede k určení kvalit výkonů vykazovaných žákem. Hodnocení je systematická činnost, připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.*“

Podstatou školního hodnocení jsou posouzené výsledky učení žáků a procesu výuky ve vztahu ke stanovenému výchovně-vzdělávacímu cíli.

Ve výukovém procesu se používají různé typy hodnocení. Nové pojetí výuky, které se orientuje na kvalitu života žáků si žádá i nové strategie při kontrole a hodnocení výsledků výuky. „*Tato dovednost je ostatně přímo atributem profesionality. Týká se bez výjimky všech podstatných fenoménů edukačního procesu.*“ (Slavík, 2003, s. 16, podle Lukášová, 2010, s. 170)

Při hodnocení rozlišujeme dva přístupy: heteronomní a autonomní. V primární edukaci hledáme postupy, které by umožnily přechod od heteronomního přístupu

k autonomnímu. Tato teoretická část se již konkrétně promítá v praktické části výzkumu, kde je detailněji rozebrána.

V dnešní době si učitelé uvědomují, že úkolem výuky není jen žáka naučit vědomostem, ale také rozvíjet jeho osobnost. Jednou z možností, jak rozvíjet žákovu osobnost a reálnou sebereflexi, je sebehodnocení žáků.

„Sebehodnocení by mělo sledovat zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních a psychomotorických cílů žáka (...) s ohledem na žáka jako jednotlivce. (...).“ (Zormanová, 2014, s. 217)

Sebehodnocení je závislé na kognitivním vývoji žáka, vyžaduje si schopnosti provádět nejvyšší úroveň operací.

Sebehodnocení má několik funkcí. Informativní funkce znamená, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení je i zpětnou vazbou pro učitele a rodiče. S touto funkcí souvisí i funkce diagnostická, tj. sebehodnocení umožňuje učiteli stanovit pedagogickou diagnózu žáka. V návaznosti na informace získané ze sebehodnocení, učitel vybírá vhodné metody a formy výuky, konkrétní obsah učiva a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrolnímu mechanismu splnění cíle, který poskytuje učiteli zpětnou vazbu. Sebehodnocení má i funkci formativní, formuje pozitivní vlastnosti žáka a jeho postoje, je stimulem rozvoje osobnosti žáka a impulzem k dalšímu poznávání. Mimo kognitivní složku žákovy osobnosti zasahuje také oblast konativní a postojovou.

Smysl hodnocení z hlediska žáka – výhody sebehodnocení (Rakoušová, 2009, podle Zormanová, 2014, s. 218):

Žák díky sebehodnocení:

- *„Pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí;*
- *hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání;*
- *je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu;*
- *analyzuje vlastní jednání, navrhuje opatření;*
- *pracuje s chybou, přičemž se učí chápat chybu jako výzvu, stimul ke zdokonalení;*
- *poznává své osobní hodnoty, odhaluje své potenciální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, ale i slabiny, na kterých intenzivně pracuje;*

- *přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní);*
- *získává zpětnou vazbu, stejně jako učitel a rodiče;*
- *rozvíjí své komunikační schopnosti;*
- *dochází k eliminaci kázeňských problémů a k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě.“*

Pokud využijeme specifika sebehodnocení, pak má **sebehodnocení žakovské atributy**:

- *„Vymezení kritérií pro posouzení kvality žakovské práce;*
- *poskytnutí vzoru hodnocení učitelem;*
- *průběžná reflexe pokroků v učení a chování vzhledem ke stanovenému kritériu;*
- *naznačení postupu, kterým se na cestě k cíli má žák ubírat;*
- *regulace sebehodnocení učitelem.“*

(Kolář, Šikulová, 2009 podle Zormanová, 2014, s. 219)

Pro řešení praktické části diplomové práce je tato kapitola významná, neboť zmiňované koncepty inovovaného řízení učebních činností žáků ze všech hledisek výuky jsou součástí výzkumných otázek a budou identifikovány ve výsledcích výzkumu a jejich interpretaci.

2 INOVACE V OBLASTI ŘÍZENÍ UČEBNÍCH ČINNOSTÍ ŽÁKŮ JAKO PROSTOR PRO ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY

V této kapitole bude popsána hlavní oblast inovačních strategií řízení výuky z hlediska obsahu výuky, na něž se dále zaměříme ve vlastním výzkumu diplomové práce.

Učební úlohy by měly být součástí každé vyučovací činnosti. Učební úkoly úzce souvisí s **učebními cíli**, neboť slouží k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů.

Dle Lukášové (2010) kromě koncepcí inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska cílů, obsahu, metod a forem výuky, existuje i **nový přístup k učebním činnostem žáků**. Je důležité, aby se i žáci zapojovali do koncepcí inovovaného řízení – do volby učebních cílů, učiva, metod a forem výuky.

„Velký díl vyučovacích činností učitele je nahrazován stále větším podílem učebních činností žáků ve všech charakteristikách výuky. Učitel pak vytváří prostor pro učení žáků svým rozhodováním o celku procesu výuky, vytváří proporce vyučovacích a učebních činností.“ (Lukášová, 2010, s. 84)

Učební úlohy ověřují naplňování výukového cíle a představují **nástroj sloužící k řízení učení**. Při řešení úloh mají žáci získávat nové znalosti a dovednosti, k čemuž dochází především při řešení problémových úloh. Řešení učebních úkolů slouží k fixaci osvojeného učiva a ke kontrole, do jaké míry si žáci osvojili učivo. (Sikorová et al., 2007 podle Zormanová, 2014)

Vaculová, Trna, Janík, (2008, podle Zormanová, 2014, s. 176) definují učební úlohu jako *„příležitost k učení, tj. výzvu, která podněcuje k tomu, aby se zabýval učivem a také učebními úlohami“*.

Učební úlohy chápeme jako specifický soubor požadavků, které klademe na žákovu učení. Učební úlohy jako široká škála všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů, vyžadující reprodukci poznatků až po ty složitější, zaměřené na tvořivé myšlení.

Za učební úlohu je považována *„každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle“*. (Lukášová, 2010, s. 110)

Učební úloha je zaměřena na všechny tři aspekty učení: (Lukášová, 2010, s. 110)

- *„Obsahový – představující specifický odraz světa v dětské zkušenosti;*
- *operační – tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka s učivem;*
- *motivační – související především se žákovými zájmy, sklony, potřebami, které tvoří předpoklady určitých přístupů k učebním činnostem, projevující se v individuálních stylech učení).“*

Učební úloha vzhledem k činnosti žáků plní řadu funkcí. Tollingerová rozlišuje čtyři: (Lukášová, 2010, s. 111)

1. *„Navozuje žákovu činnost, funguje jako její příčina;*
2. *vytváří prostor pro žákovu činnost – do jisté míry vymezuje operace, jichž má žák použít;*
3. *vystupuje jako podmínka utváření žákovy činnosti, umožňuje nejen dosažení jistého výsledku, ale vede i k osvojení činnosti, která k němu směřuje;*
4. *vystupuje jako prostředek, jímž lze žákovu činnost vést, řídit.“*

Tollingerová v roce 1970 vytvořila **taxonomii učebních úloh**, která vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, a jednotlivé stupně klasifikace úloh odpovídají jednotlivým stupňům Bloomovy taxonomie. Dále zdůrazňuje, že **jako učební jsou označovány ty činnosti, které jak jednotlivě, tak i ve svém celku vedou ke vzniku nových struktur ve vědomí a jednání člověka.**

2.1 Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové

Tollingerová (1986) učební úlohy rozdělila do pěti hlavních kategorií podle narůstající složitosti myšlenkových operací. Učební úlohy v klasifikaci jsou řazeny **vzestupně podle náročnosti operace**, jež je k vyřešení této úlohy zapotřebí. Tuto taxonomii také označujeme jako taxonomii učebních úloh podle **jejich operační struktury**. Taxonomie učebních úloh

plní funkci diagnostickou a prognostickou. U prognostické funkce učitel přiřadí cílový výkon (kterého chce učením dosáhnout) učební úloze dané kategorie. (Zormanová, 2014)

1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci

- a. Úlohy na znovupoznání;
- b. úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.;
- c. úlohy na reprodukci zákonů, definic, norem, pravidel apod.;
- d. úlohy na reprodukci větších textových celků.

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky

- a. Úlohy na zjišťování faktů (měření, jednoduché výpočty, čtení grafů a schémat);
- b. úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis apod.);
- c. úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činností;
- d. úlohy na rozbor a skladbu (analýza a syntéza);
- e. úlohy na porovnávání a rozlišování (komparaci a diskriminaci);
- f. úlohy na třídění (kategorizaci, klasifikaci);
- g. úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob apod.);
- h. úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování;
- i. úlohy kvantitativní, rutinní (s neznámými veličinami).

3. Úlohy vyžadující složitější myšlenkové operace s poznatky

- a. Úlohy na překlad (transformaci);
- b. úlohy na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu nebo významu, zdůvodnění apod.;
- c. úlohy na vyvozování (indukci);

- d. úlohy na odvozování (dedukci);
- e. úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci);
- f. úlohy na hodnocení.

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků

- a. Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.;
- b. úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu aj.;
- c. samostatné písemné a grafické práce, výkresy, projekty apod.

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení

- a. Úlohy na řešení praktických situací;
- b. úlohy na řešení problémových situací;
- c. kladení otázek a formulace úloh;
- d. úlohy na objevování na základě vlastního pozorování;
- e. úlohy na objevování na základě vlastních úvah.

(Zormanová, 2014, s. 178–183)

Tuto taxonomii může učitel využít dvojím způsobem: pro diagnostické účely (analyzujeme hotové úlohy) a pro tvorbu úplně nových úloh s předem definovanou operační strukturou.

Učební úlohy mají plnit základní kritéria (Sikorová a kol., 2007 podle Zormanová, 2014, s. 183):

1. „Učební úloha má být jasně formulována;
2. učební úloha má napomáhat dosažení výukového cíle;
3. učební úloha musí mít stimulační náboje, které vybězejí žáka k očekávaným způsobům chování či myšlení;
4. učební úloha má emocionálně motivační náboj: má provokovat zájem, probouzet zvědavost, důvtip, musí se líbit nebo navozovat touhu vyřešit právě tento úkol;

5. *učební úloha má vzbuzovat touhu po dobrém výkonu. Proto musí být přiměřená znalostem a zkušenostem žáků.*“

Dva aspekty práce s učebními úlohami (Mitchell, Carboneová, 2011, podle Mareš, 2013, s. 365):

1. *„Učební úloha je jen malou částí celkové práce, kterou žáci musí vykonat, aby dosáhli stanoveného učebního cíle;*
2. *učební úloha může, ale nemusí končit jednoznačným výsledkem, podstatné je pro žáka, aby se nad úlohou naučil uvažovat, naučil se vhodným postupům jejího řešení, to zajímá především učitele – sleduje a hodnotí správnost uvažování, správnost postupu.*“

Mareš (2013, s. 365) dodává, že *„učitel by měl vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že nejde o řešení izolovaných učebních úloh, ale o jakési „schodiště“, po němž vystoupají až k požadované úrovni znalostí či dovedností“.*

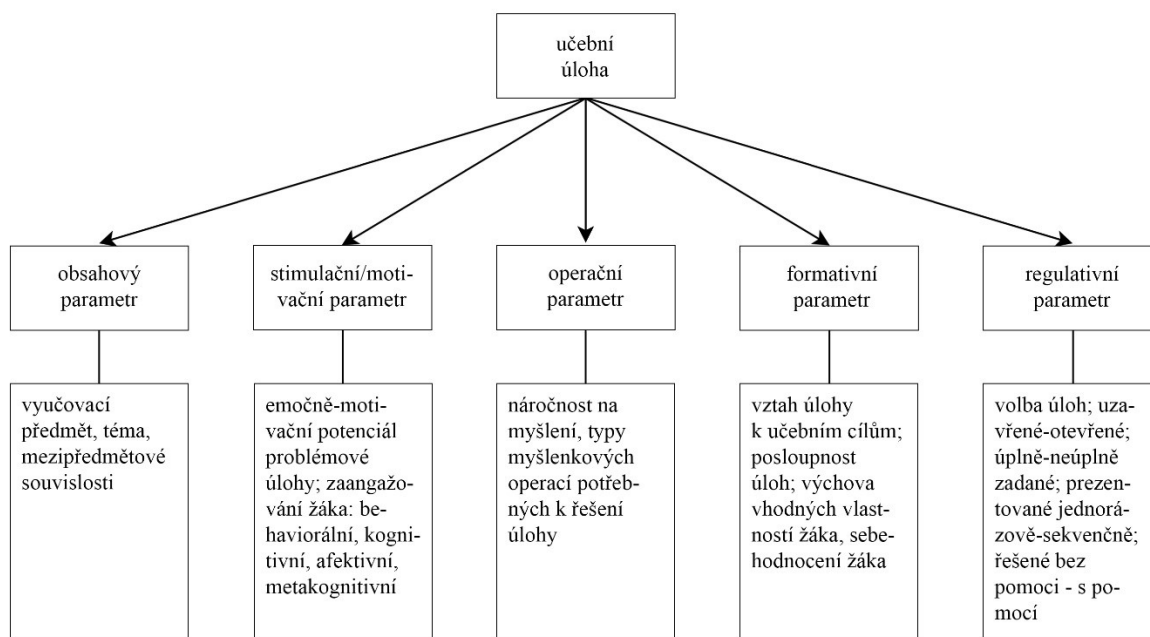
2.2 Parametry učebních úloh

Autor Mareš (2013, s. 366 - 371) rozlišuje 5 parametrů učební úlohy:

- **Stimulující (motivační)** – **znění úlohy – její podoba a použitý jazyk může ovlivnit žákovské postoje k úloze, tedy i zájem žáků se jí vůbec zabývat. Když má úloha emočně – motivující náboj, vzbuzuje žákovu zvědavost, provokuje jeho zvědavost;**
- **obsahový** – obsahová stránka učebních úloh rozhoduje o jejich podobě i v rámci jednoho vyučovacího předmětu;
- **operační** – učební úlohy mohou mít rozdílnou podobu zadání, proto také úloha v různé míře určuje činnosti, které má žák při jejím řešení použít, aby splnil zadání a dospěl k požadovanému výsledku;
- **formativní** – učební úlohy se vytvářejí, aby se jejich prostřednictvím žáci naučili to, co bylo stanoveno jako cíl vyučovací hodiny, cíl tématu či celého předmětu. Tyto učební úlohy pomáhají formovat znalosti a dovednosti žáků;

- **regulativní** – podoba učební úlohy – její zadání, do jisté míry řídí žákovu činnost, ovlivňuje průběh řešení.

Obrázek 4

Parametry učební úlohy

(Mareš, 2013, s. 366)

Pro regulování žákovské činnosti se vyčleňuje 5 přístupů k učebním úlohám:

1. **Úlohy**, které si může **žák vybrat sám** z předložené nabídky a **úlohy přidělené zvenku** (učitelem či počítačovým programem);
2. **úlohy uzavřené**, (kde má žák vše potřebné zadáno a musí vybrat správnou (nebo více správných) z nabídky několika možných odpovědí) a **úlohy otevřené** (kde má žák vše potřebné zadáno, ale svou odpověď musí samostatně vymyslet a uvést či předvést: vypočítat, zkonstruovat, nakreslit, napsat, atd.);
3. **úlohy úplně vymezené** (kde má žák všechno potřebné zadáno) a **úlohy neúplně vymezené** (v nichž samo zadání otevírá žákovi větší prostor pro aktivitu, dává mu větší volnost);

4. **úlohy prezentované jednorázově** (žák ji dostane kompletní definitivní, neměnné) a **úlohy prezentované sekvenčně** (žák ji dostane postupně modifikovanou, podle toho, jak se mu ji daří řešit, učitel žákovi neradí);
5. **úlohy, které musí žák řešit naprosto sám** (bez možnosti využít příručky, slovníky, bez možnosti požádat někoho o radu či pomoc) a **úlohy, v nichž žák může využít pomocných** příruček, slovníků, hledat informace na internetu či požádat spolužáka nebo učitele o pomoc).

Kalhous & Obst (2009, podle Zormanová, 2014) zmiňují, že učební úlohy mají naplňovat **kognitivní, afektivní a psychomotorické výukové cíle**, tzn. rozvíjet kognitivní, afektivní i psychomotorickou složku žákovy osobnosti.

Učební úlohy budou **efektivní** ve výuce tehdy, pokud učitel bude navazovat kontakt s žáky a vytvoří u žáků zájem o učivo. **Učební úlohy** by měly žáky **aktivizovat**, rozvíjet jejich myšlení na všech úrovních, být nástrojem k procvičení a opakování probraného učiva. Měly by u žáků vzbuzovat zájem, vycházet z jejich potřeb, učebních schopností a možností, a aby je žáci uměli aplikovat v praktickém životě.

Autoři Kalhous & Obst (2009, podle Zormanová, 2014, s. 184) zdůrazňují **klíčová pravidla vedoucí k efektivitě učebních úloh do výuky**:

1. Učební úlohy je nutné zařazovat do celého průběhu výuky, ne pouze na počátek a konec vyučovací hodiny;
2. učební úlohy nesmí mít autonomní roli, Jedná se o didaktický prostředek, který ovlivňuje vyučovací proces;
3. učební úlohy by měly být řazeny promyšleně dle náročnosti. Není dobré je zařazovat náhodně, ale jako soubory úloh;
4. pro ideální tvorbu je podmínka správnost a konkrétnost výukových cílů;
5. učební úlohy plní funkci zpětné vazby, kdy vyučující a žáci ověřují splnění stanoveného cíle;
6. každá učební úloha musí odpovídat možnostem žáka.

2.3 Druhy učebních úloh

Wahla (podle Zormanová, 2014, s. 177) charakterizuje 164 různých typů a druhů těchto úloh, rozlišovaných podle hlediska **didaktického, předmětového, operačního** apod.

Druhy učebních úloh:

- **Analytická učební úloha** – zde se analyzuje určitý jev;
- **doplňující učební úloha** – v této úloze se doplňují chybějící údaje;
- **domácí úloha** – učitel tuto úlohu zadává žákům k samostatné práci určenou mimo vyučování;
- **kontrolní úloha** – tento typ úlohy je ve výuce velmi využíván. Tyto úlohy mají diagnostickou funkci a slouží ke kontrole;
- **problémová úloha** – jejím cílem je vyřešit daný problém. Tyto úlohy slouží k fixaci a procvičení učiv.;
- **reproduktivní úloha** – tato úloha se zaměřuje na reprodukci poznatků;
- **slovní úloha** – je formulována slovně;
- **srovnávací úloha** – tato úloha srovnává dva a více předměty nebo jevy;
- **zjišťovací úloha** – tato úloha klade vyšší nároky. Kromě reprodukce poznatků si vyžaduje zjišťování faktů, jevů, předmětů, jejich podrobnostech a vztazích mezi nimi.

2.4 Typologie učebních úloh

Učební úlohy je možné řadit podle různých hledisek. Každý učitel by měl mít promyšlenou strategii pro volbu dané učební úlohy z hlediska daného účelu.

Tabulka 4

Běžná typologie učebních úloh

Třídící hledisko	Typy učebních úloh
podle místa řešení	školní – mimoškolní (žakovské projekty) – domácí
podle vyučovacího předmětu	matematické, fyzikální, chemické, jazykové, dějepisné
podle účelu	úlohy zjišťující vstupní znalosti, úlohy procvičovací, úlohy ověřující výstupní znalosti
podle typu adresátů	pro žáky slabé – průměrné – výborné – pro žáky běžné – talentované
podle úplnosti zadání	úlohy se všemi nutnými a postačujícími údaji – úlohy neúplně zadané, v nichž si žák musí některé údaje doplnit

(Mareš, 2013, s. 383)

Učební úlohy jsou ve výuce potřebné z hlediska didaktického prostředku, pomocí něhož dochází k splnění výchovně – vzdělávacího cíle vyučovací hodiny. Učební úlohy žáky aktivizují a motivují k činnostem.

„Kognitivní aktivizace učební úlohy vyplývá z dynamiky vztahů mezi cíli výuky, jejím obsahem a činností žáků v ní. Strukturu procesu výuky je vhodné chápat jako hloubkovou strukturu. Na pomyslném povrchu v tzv. tematické vrstvě – jsou témata, která jsou obsažena v konkrétních úlohách pro žáky a slouží k didaktickému propracování určitého obsahu. Úlohy se svými tématy jsou komponentou výuky, která přímo rozhoduje o kognitivní aktivizaci žáků. Témata a úlohy samy o sobě nemají vzdělávací smysl, pokud nejsou zasazena do strukturních didaktických souvislostí s druhou vrstvou – s vrstvou konceptů. Provázanost mezi tematickou a konceptovou vrstvou odpovídá vztahu mezi činností žáků s tématy prostřednictvím úloh a oborovými cíli výuky.“ (Janík et al., 2013, 121-122)

Co je z hlediska inovací v řízení učebních činností žáků z hlediska obsahu výuky nejdůležitější pro řešení problému diplomové práce?

2.5 Žákovská otázka jako inovace v řízení učebních činností žáků

Aby učitel docílil toho, že žák bude **komunikačně aktivní**, musí žák vstoupit do komunikačního dění tak, aby nejenom odpovídal na otázky kladené učitelem, ale aby byl ochotný otázky učiteli aktivně sám klást. Toto chování učitelé pojmenovávají jako „**aktivita**“. V literatuře tento pojem označujeme **termínem ochota komunikovat (žákovská participace)**.

„Žáci mohou významně ovlivnit průběh výukové komunikace, a to především mírou své ochoty a připravenosti se do této komunikace zapojit. Koncept angažovanosti je ovšem širší, zahrnuje vedle dimenze produktivní též dimenzi receptivní – to znamená, že žáci jsou angažováni také tehdy, když pozorně sledují komunikaci ve třídě, vyhodnocují obsah zpráv, přemýšlejí o tom, co bylo řečeno.“ (Sedláček & Šedřová, 2015, s. 85)

Mareš a Křivohlavý (1995) popisují, **kdy je žákovská otázka součástí aktivity žáka**. Jedná se o tři situace:

1. Žák se ptá, když zůstane s učením sám;
2. žák klade otázky při skupinovém vyučování;
3. žák klade otázky při běžném hromadném vyučování.

Sen každého učitele je, aby **se žáci na výuce aktivně podíleli svými otázkami**. Toto moderní pojetí považujeme za klíčové, neboť hovoříme o tom, že **žáky aktivizujeme**. Žáci se věnují **obsahu učivu více, když se do výuky sami mohou zapojit**.

Žák se pro danou chvíli ujímá řízení komunikace, s cílem získat určitou komunikaci. Pokud žák navíc identifikuje, **co chce vědět**, a dokáže se na to zeptat, podstatně narůstá pravděpodobnost, že si bude zjištěnou odpověď pamatovat. (Fisher, 2009, podle Šalamounová, 2012, s. 138)

Otázky kladené žáky mohou měnit danou vyučovací hodinu tak, že starší látka vyžaduje zopakování nebo nové vysvětlení, nebo otázky se týkají nových informací, na které učitel

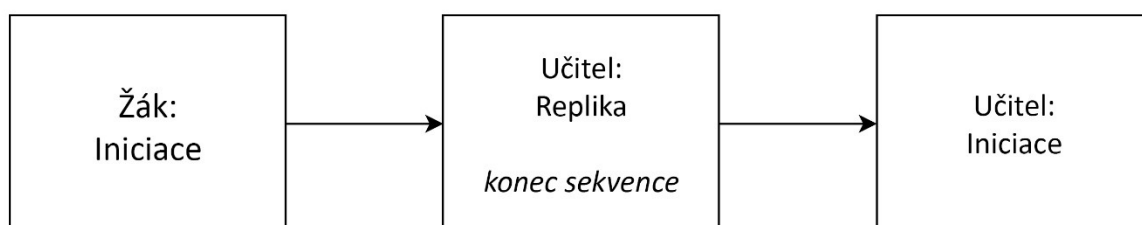
není připraven, nebo nejsou v kompetenci znalostí učitele, anebo jen odvádí pozornost od nového učiva. (Myhill, 2007, podle Šalamounová, 2012)

Šalamounová (2012, s. 139) „na základě našich výsledků, však můžeme říci, že žáci iniciují komunikaci celkem ve 27 % případů, což lze ve srovnání se staršími českými i zahraničními výzkumy chápat jako poměrně vysoké procentuální zastoupení. Jedná se celkem o 540 otázek ve 32 vyučovacích hodinách, z čehož vyplývá, že v jedné vyučovací hodině zazní přibližně 17 otázek, které pokládají žáci.“

Šalamounová uvádí, že struktura komunikace iniciované žákovskou otázkou se skládá pouze ze dvou částí. Po žákovské otázce přichází odpověď učitele, může následovat další žákovská otázka, čímž vzniká řetězec žákovských otázek a učitelských odpovědí. Vždy tento řetězec je uzavřen promluvou učitele. (Šalamounová, 2012)

Obrázek 5

Komunikační sekvence iniciovaná žákovskou otázkou



(Šalamounová, 2012, s. 142)

Žákovské otázky učitelé vnímají různě. Někteří učitelé jsou rádi za kladení žákovských otázek, jsou pro ně zdrojem reflexí zájmu žáka o výuku, o porozumění učiva, a o tom, jak žáci přemýšlejí. Naopak jiní učitelé mají k žákovským dotazům negativní postoj, žákovské otázky přehlížejí a někteří z učitelů je ani nepřipouští.

I žáci mají rozporuplné stanovisko ke kladení svých otázek. Jednak otázkou dokazuje učiteli svou neznalost, spolužákům projevuje zájem o učení – snahu znát o daném učivu více než ostatní. Dalším úskalím žáka při kladení otázky je její přesná formulace. Žák má strach se zesměšnění jak před učitelem, tak před svými spolužáky. Pohled žáků na školu je, že škola

je místo, kde žák sedí v lavici, poslouchá učivo a odpovídá na otázku učitele. Pro kladení dotazů ve výuce prostor není.

Gavora (2005) uvádí, co ovlivňuje **frekvenci kladení otázek**. Někteří žáci kladou otázky více, jiné méně a někteří nepokládají žádné.

Faktory hrající důležitou roli (Gavora, 2005, s. 92):

- „Nízké studijní sebepojetí žáka;
- *nezájem o dané učivo;*
- *nízká asertivita a schopnost prosadit se mezi spolužáky.*“

„Tento stav je nežádoucí, žáci by měli klást otázky učiteli i spolužákům. Je to forma zvyšování aktivizace a kooperace, angažování se do vyučování, zvyšování zájmu o učení, způsob odstraňování nepochopení učivu. Učitel by měl žáky k otázkám vyzývat, nejen čekat na spontánní otázky.“ (Gavora, 2005, s. 93)

Způsoby stimulování žáků ke kladení otázek (Gavora, 2005, s. 93):

- „Anonymní otázky žáků napsané na lístečcích, které učitel sesbírá;
- *kladení otázek, které formuje dvojice či skupina žáků;*
- *odměny (body) pro žáky, kteří položí otázku.*“

„Chceme-li, aby se funkční žákovské otázky objevovaly v pedagogické komunikaci častěji, musí být k tomu žáci vedeni. To znamená, že učitel musí chtít, aby se ptaly, musí umět rozpravu navodit a řídit, musí vědět tolik, aby žákovské dotazy dokázal na úrovni zodpovědět.“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 95)

Většina žákovských otázek má **organizační charakter**, míří k organizaci výuky, žáci se doptávají na informace zadané učitelem. Učitelé na tyto organizační otázky opakovaně odpovídají.

Menšina žákovských otázek se vztahuje **k výukovému obsahu**. Tyto otázky označujeme jako **autonomní žákovské otázky**. V těchto otázkách se žáci ptají na informace, které jsou v rámci výuky nezbytné, **otázky ze zvědavosti, otázky vyžadují vysvětlení a otázky, v kterých dochází k ověřování**, zda učivu porozuměli správně.

2.6 Typologie žákovských otázek vztahující se k výukovému obsahu

Šalamounová (2012, s. 142) rozděluje žákovské autonomní otázky na:

- Otázky zjišťující nezbytné informace („Potřebuji vědět“);
- otázky ze zvědavosti („Tohle bych chtěl vědět“);
- otázky vyžadující vysvětlení („Nerozumím“);
- konfrontaci porozumění („A není to jinak“).

2.6.1 Otázky zjišťující nezbytné informace

Těmito otázkami se žáci snaží zjistit určitou informaci převážně **faktografického, vědomostního charakteru**, jejíž absenci pocítují a která jim brání v procesu myšlení. Ptají se na to, co nevědí.

Přítomnost otázek motivovaných tím, že se žáci ptají na informaci, kterou neznají, je ojedinělá. Tento typ otázek pokládají pouze v případech, kdy nemají jiné možnosti, neboť absence této informace by jim neumožnila splnit zadaný úkol. Těmito otázkami dávají žáci najevo svou **neznalost**. Položením této otázky se mohou cítit ohrozeni či oslabeni. Učitelova reakce je taková, že se snaží poskytnout žákovi plnohodnotnou informaci, kterou žák potřebuje. (Šalamounová, 2012)

2.6.2 Otázky ze zvědavosti

Tyto otázky bývají **motivovány zvědavostí žáků**, jejich **zájmem** o to, co učitel říká. Jedná se o frekventovaně zastoupenou kategorii, pro žáky není otázka nijak riskantní a pro učitele **je pozitivní zpětnou vazbou výkladu**. Žáci se chtějí těmito otázkami dozvědět detaily a další informace. (Šalamounová, 2012)

Tyto otázky dle Šalamounové (2012, s. 146) „*jsou proto učiteli zpravidla reflektovány a zodpovězeny – pokud se tedy učitel nerozhodne žáky napnout a odpověď ještě chvíli neprozradit, čímž je může motivovat k udržení pozornosti. Nicméně jsou to právě otázky motivované zvědavostí žáků, které mohou být pro učitele částečně riskantní, protože mohou snadno odvést pozornost od zamýšleného plánu výuky.*“

2.6.3 Otázky vyžadující vysvětlení a konfrontace porozumění

Motivem pro položení těchto otázek je skutečnost, že žák **nerozumí** prezentovanému **obsahu** a otázka je výrazem snahy učivo pochopit. Situace může mít dvě odlišná východiska. Buď si žák uvědomuje, že předávané informaci nerozumí, nebo má dojem, že učivo rozumí, ale jeho chápání je v rozporu s tím, jak tuto skutečnost vysvětluje učitel. (Šalamounová, 2012).

Studie Kendricka (1987, podle Šalamounová, 2012, s. 147) „*touto dichotomií rozlišuje žákovské neporozumění (non – understanding) – v tomto případě žák neví, co si má pod daným obsahem či úkolem představit, případně si naopak představuje více věcí a není si jist, která z nich je správná, a špatné porozumění (mis – understanding), kdy žák danou informaci chápe, ale jeho pochopení nekoresponduje s chápáním učitele.*“

2.6.3.1 Otázky vyžadující vysvětlení

Dle Šalamounové (2012, s. 147) „*K situacím, kdy žáci určitému učivu nerozumějí, dochází nepochybně velmi často, přesto se však otázky, jimiž se žáci snaží dovést učitele k tomu, aby jim vysvětlil, čemu nerozumějí, objevují poměrně zřídka.*“

Většinou se žáci rozhodnou ignorovat tuto nevyjasněnost.

2.6.3.2 Konfrontace porozumění – když žáci učivu rozumějí jinak než učitel

Je dle Šalamounové (2012, s. 148) „*(...) v případě, kdy žák učivu určitým způsobem rozumí, avšak jeho chápání se odlišuje od toho, co ve třídě aktuálně prezentuje učitel.*“

Žák pokládá otázku: „A není to jinak?“

Význam kladení otázek je nesporný, je důležité, aby vzdělávací proces rozvíjel myšlení žáků na mnoha úrovních.

Žákovské otázky jsou přínosem jak pro proces vyučování, tak i pro samotné žákovské učení. Učitelé nahlízejí na žákovské otázky z různého úhlu pohledu, od jejich pozitivního přijetí až po jejich odmítání.

3 DOSAVADNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V OBLASTI INOVACÍ ŘÍZENÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ

Jako klíčový prvek procesu učení považujeme učitelské otázky, odpovědi žáků, a také žákovské otázky. V primární edukaci učitel pokládá otázky z toho důvodu, aby si ověřil, jestli žák zná odpověď na otázku a zda porozuměl obsahu výuky. Výzkumy uvedené v této kapitole vykazují shodu, že otázky významnou měrou podporují žákovské učení a zaměřují se na inovace v řízení žákovského učení z hlediska obsahu výuky, učiva a žákovské otázky.

Základní škola je prostředí, ve kterém žák nabývá nové znalosti (Lukášová – Kantorková, 2003, podle Lukášová 2010). Tyto znalosti získává tím, že se ptá **vědět co, vědět jak** nebo **vědět proč**.

Schopnost kladení otázek je člověku přirozená. „*Děti jsou schopny otázky projevat neverbálně (word - less questions) nebo pomocí intonace jednoho nebo více slov, aniž by při tom použily gramatickou strukturu tázacích otázek.*“ (Havigerová, Burešová, Smetanová, & Haviger, 2013, s. 27)

Průcha (2011) tvrdí, „*se v českém jazykovém prostředí otázky objevují v ustáleném pořadí kde, co, proč, kdo, kdy.*“ (podle Havigerová, Burešová, Smetanová & Haviger, 2013, s. 27) „*Děti se nejprve učí a aktivně používají strukturu zjišťovacích otázek typu ano / ne, tedy kladou uzavřené otázky (closed questions), které jim obvykle nedělají žádný problém. Později začíná období doplňovacích otevřených otázek (open questions), zpočátku s nesprávným slovosledem, který se pak později upraví.*“ (Pinker, 1996, podle Havigerová, Burešová, Smetanová, & Haviger, 2013, s. 27).

„*Předěl mezi obdobím batolecím a vývojovým obdobím předškolního věku (kolem třetího věku) je obdobím, pro které je typický rychlý rozvoj dovednosti klást otázky, dovednosti ptát se, a objevují se v něm všechny typy otázek, včetně těch pro tento věk nejtypičtějších otázek typu Proč*“ (Lechta, 1990, podle Havigerová, Burešová, Smetanová, & Haviger, 2013, s. 28).

Jakmile dítě začne studovat na základní škole, počet jeho otázek rázně klesá. Množství rozhovorů s učitelem většinou poklesne na 10 za hodinu. Většinu rozhovorů započnou učitelé a ti také většinou kladou otázky. V tradičním vyučování se žák ptá velmi málo. Otázky, které žáci kladou, tvoří pouze 0,5 – 2 % ze všech otázek vyučovací hodiny.

3.1 Typologie otázek ve vyučování

Během vyučování je položeno mnoho otázek. Učitel klade široké spektrum otázek, které se liší obsahem či způsobem formulace. Existuje předpoklad, že **náročnost otázky** ovlivňuje **způsob odpovědi** žáka. Mareš a Krivohlavý (1995) připomínají, že ve škole je **otázka spíše úlohou**, kterou musí žák vyřešit nebo splnit. Uvádíme zde praktické třídění otázek dle jejich charakteru.

Uzavřené a otevřené otázky

Uzavřené otázky se zaměřují na určitý element učiva, mají **jednu správnou odpověď** a je možné na ně **odpovědět pouze krátkou větou**. Tyto otázky využíváme, chceme-li **získat přesnou jednoznačnou odpověď**. Žáci většinou odpovědi v podobě **ano** nebo **ne**. Mimo jiné se uzavřené otázky týkají také vyhledávání informací z textu nebo z učebnic, žákovi se vybaví učivo, které má v paměti. Tyto otázky vyžadují pouze **nižší kognitivní procesy**.

Typické otevřené otázky jsou typu **Proč?** Vyžadují **vysvětlení** či **zdůvodnění**. Tyto otázky si vyžadují **více než reprodukci učiva**. Vyžadují **porovnávání, vyvozování, vyslovení názoru**. Mohou se sice opírat o zapamatované poznatky, ale žák je při odpovědi musí zpracovat. Vyžadují si **vyšší kognitivní procesy**.

Odpovědi na otevřené otázky zabírají více času než na otázky uzavřené, žák déle uvažuje při odpovědi. Většina vyučovacích předmětů si vyžaduje **oba** druhy otázek. **Uzavřené otázky směřují k ověřování hypotéz a upevňování paradigmatu, zatímco otevřené otázky působí opačně (vytváření nových hypotéz).**

Gavora uvádí (2005), že většina výzkumů, které byly uskutečněny u nás, ukázala, že v tradičním vyučování převládají otázky vyžadující nižší kognitivní procesy. Učitelé většinou kladou uzavřené otázky. Asi 60 až 80 % všech otázek je uzavřených, zbytek tvoří otázky otevřené a otázky zaměřené na organizaci vyučování (ty se netýkají učiva). Podle výzkumu Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 58) tvoří 75 % všech odpovědí odpovědi uzavřené, zatímco odpovědi otevřené jsou zastoupeny pouze ve 25 %.

Na otázku, který z těchto dvou typů otázek žáky více rozvíjí, Gavora (2005) odpovídá, že každá otázka je dobrá v souvislosti se **záměrem**, který si učitel stanovil. Pokud si klademe za cíl naučit žáky fakta, uzavřené otázky jsou efektivním nástrojem k jejich procvičení

a kontrole znalosti. Jestliže je však cílem rozvíjet uvažování žáků, naučit je formulovat vlastní názory a vést je ke **kritickému myšlení**, musí převládat otázky otevřené. Gavora (2005) se domnívá, že většina vyučovacích předmětů vyžaduje kladení otevřených a uzavřených typů otázek, protože žáci musí znát nejprve faktografické informace, na základě kterých mohou odpovídat na otevřené otázky.

Důvody, proč učitelé kladou uzavřené otázky a vyhýbají se otázkám otevřeným:

(Gavora, 2005, s. 81)

- *„Uzavřené otázky se týkají objektivních faktů, odpovědi jsou neoddiskutovatelné, učitel při nich má pevnou půdu pod nohama;*
- *uzavřené otázky se lehce formulují, méně zatěžují učitele, vyžadují méně přípravy učitele;*
- *uzavřené otázky méně zatěžují žáky;*
- *žáci lépe odpovídají na uzavřené otázky, protože mají velmi dobrou paměť;*
- *typ učiva je faktografický a z něho se těžko tvoří otevřené otázky;*
- *učební osnovy jsou přeplněné učivem – není dost času na jejich dokonalé vysvětlení a procvičení – uzavřené otázky zabírají méně času;*
- *žáci neumějí dobře odpovídat na otevřené otázky, otevřené otázky zpomalují průběh vyučování.“*

3.2 Třídění výukových otázek podle pedagogicko – psychologického kritéria

Mareš & Křivohlavý (1995, s. 78) rozlišují otázky podle:

- *„Pedagogických cílů, záměrům, kterým slouží;*
- *obsahu, k němuž se vztahují;*
- *subjektu, kteří s ním pracují;*
- *způsobu, jimiž jsou prezentovány;*
- *podmínek, za nichž se s nimi pracuje;*
- *psychických stavů a procesů, které vyvolávají;*

- *sociálních postojů a vztahů, které navazují;*
- *výsledků, efektů, již bylo pomocí otázek dosaženo.“*

3.3 Učitelské otázky ve vyučování

Otázky jsou důležitým prvkem ve výuce. Napomáhají žákům rozvíjet logické a kritické myšlení, představivost. Učitel na jejich základě zjišťuje znalost obsahu učiva, jeho pochopení a slouží mu i jako zpětná vazba.

3.3.1 Vícenásobné otázky

Učitel klade najednou více otázek, které mohou vést i k více odpovědím žáka. (Gavora, 2005)

- **Dvojité otázky aktivizující žáky k odpovědi** – druhá otázka je obdobná či přímo opakuje první položenou otázku;
- **dvojité otázky snižující zátěž krátkodobé paměti žáků** – druhá otázka napomáhá v orientaci ve znění první otázky;
- **dvojité otázky ulehčující žákovo vyvozování** – druhou otázkou je rozvíjena první otázka, a zároveň poskytuje nápovědu ke správné odpovědi;
- **dvojité otázky vyžadující vypočítávání prvků učiva** – tyto otázky jsou na sobě navzájem nezávislé, každá má samostatnou odpověď;
- **dysfunkční dvojité otázky** – tyto otázky nemají logickou spojitost, způsobují spíše zmatenost mezi žáky.

3.3.2 Další třídění otázek

Gavora (2005) se zabýval i složitějším tříděním otázek sloužící k analýze vyučování.

Jedná se o tuto klasifikaci:

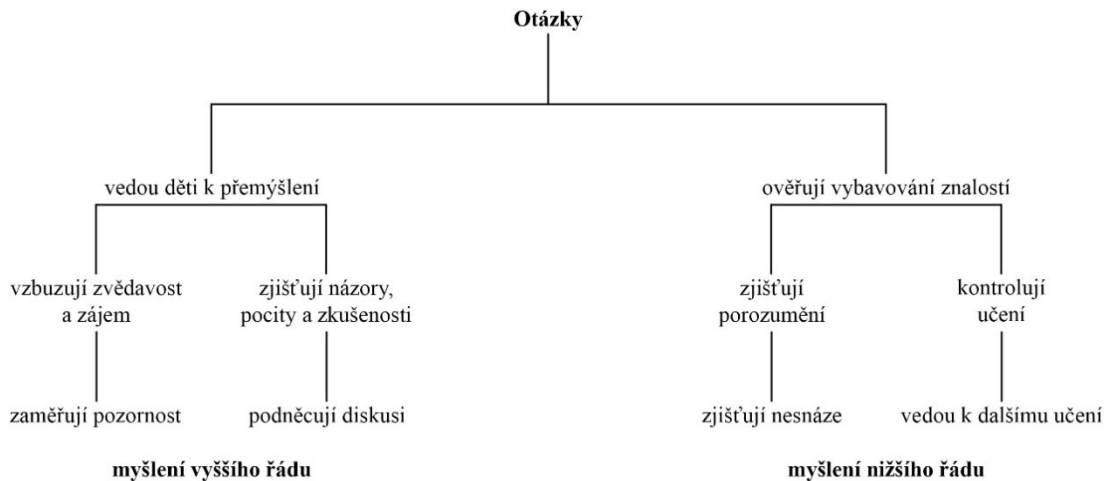
- **Reproduktivní (uzavřené) otázky** – žák si při odpovědi na tuto otázku musí vybavit pojmy, hesla a poučky. Tyto otázky vždy obsahují pouze jednu správnou odpověď. Například: Kdy byl upálen Mistr Jan Hus?;

- **aplikační otázky** – vyžadují si použití reproduktivních vědomostí při řešení úloh, žák musí analyzovat, porovnávat a vyvozovat. Tyto otázky mají vždy jen jednu správnou odpověď. Například: Jaký je obsah čtverce, jestliže strana a měří 4 cm?;
- **produktivní otázky** – jsou to otevřené otázky s možností více správných odpovědí. Žák při těchto typech otázek staví na svých znalostech, ale správná odpověď od žáka vyžaduje tvořivost a interpretaci. Například: Proč lidé kouří, když ví, že je to škodlivé?;
- **hodnotící otázky** – jedná se o otevřené otázky, tento typ otázek vyžaduje při odpovědi žáka názor a hodnocení. Například: Proč žáci nemají v oblíbenosti psaní?;
- **organizační otázky** – týkají se organizačních otázek vyučování. Například: Kdo zapomněl donést peníze na výlet?.

3.4 Bloomova taxonomie pro kladení otázek pro aktivní myšlení

„V kritickém myšlení jde nejvíce o rozvíjení myšlení ve vyšších kategoriích Bloomovy taxonomie. Užívání Bloomovy taxonomie v praxi pomáhá učitelům rozvíjet myšlení žáků na všech úrovních“ (Tomková, 2007, s. 15).

Při kladení otázky je důležité si uvědomit, jakou myšlenkovou aktivitu podněcují u žáka, tedy jaká je **kognitivní náročnost otázky**.

Obrázek 6*Některé funkce otázek*

(Fisher, 1995, s. 28)

„Podle Bloomovy taxonomie dovedností myšlení vyžadují hodnocení, syntéza a analýza myšlení na složitější „vyšší“ úrovni. Otázky žádající aplikaci, porozumění a znalost vyžadují myšlení na jednodušší, a tím „nižší“ úrovni. Účinnou strategií kladení otázek je dávat je v pořadí vyžadujícím od žáků postupně náročnější kognitivní výkony: postupovat od jednoduchých otázek, vyžadujících prostou znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění a vysvětlení a pak aplikaci, dále analýzu, syntézu a hodnocení. To často znamená postupovat od popisných otázek „Co?“ a „Jak?“ k otázkám typu „Proč?“ a „K čemu?“, které požadují složitější odpověď. Dobrá otázka zapadá do posloupnosti, která klade stále vyšší a přitom produktivní nároky na učení. Nabízí žákům vzor takových produktivních otázek, které mohou klást sami sobě a druhým.“ (Fisher, 1997, s. 30 - 31)

Otázky dělíme na:**Otázky nižšího řádu**

1. Otázky na znalost;
2. otázky na porozumění;
3. otázky na aplikaci.

Otázky vyššího řádu

4. analýza;
5. syntéza;
6. hodnocení.

Ve výzkumu Šed'ová, Švaříček & Šalamounová (2012, s. 61) bylo zjištěno, že otázky nižší kognitivní náročnosti tvoří 61 % všech položených otázek, zbylý podíl představují otázky vyšší kognitivní náročnosti.

3.5 Didaktické požadavky na učitelovi otázky

Otázky mají vycházet **z cílů a obsahů učiva**, důraz je kladen na charakter učiva a pedagogický proces a na specifika žáků. „*Od otázky se obvykle požaduje: věcná správnost a přesnost, jazyková správnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost a konečně pravdivost. Od souboru otázek se žádá logičnost, uspořádání, postupnost, optimálnost v počtu i obtížnosti otázek.*“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 78)

V praxi se setkáváme s nedostatky ve formulaci otázek, jedná se o: (Mareš, Křivohlavý, 1995)

- Odborná nepřesnost (neodborná správnost otázek);
- jazyková nesprávnost (např. nesprávný slovosled, nespisovný projev);
- nesrozumitelnost;
- nejednoznačnost (série rozdílných otázek);
- nepřiměřenost.

4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část byla zpracována formou rešerše odborné literatury týkající se problematiky tématu této diplomové práce. Byly popsány pojmy jako inovace v řízení žákovského učení v primární edukaci, koncepty řízení žákovského učení z hlediska cílů, obsahu, metod, forem a výsledků výuky. Byla uvedena komplexní taxonomie učebních úloh a žákovských otázek. Dále byl představen dosavadní pedagogický výzkum v oblasti inovací řízení žákovského učení.

Prostřednictvím výukových metod je žákovi představen obsah kurikula, tedy vědomosti, dovednosti a postoje, a těmito výukovými prostředky je dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů. Výchovně-vzdělávací cíle představují cíl, záměr výuky, výstup a výsledky výuky. Ve výuce je nutno dbát na naplňování všech typů cílů, tedy kognitivních, afektivních a psychomotorických. Tradiční výukové metody jsou považovány za důležité, avšak využití inovativních výukových metod a forem je stále více vyhledáváno, a to nejen pro zvýšení aktivizace žáka, podporu jejich samostatnosti, tvořivosti, kreativity, ale také pro vyšší efektivitu výuky.

Učební úlohy hrají ve výuce důležitou roli sloužící k naplňování výchovně-vzdělávacího cíle. Považujeme je za prostředek aktivizace a motivace žáků k učebním činnostem. V této diplomové práci byla využita taxonomie D. Tollingerové. Rovněž i žákovské otázky jsou ve výuce chápány pozitivně. Obsahují významný potenciál ve vztahu k učení. V rámci moderního vyučování a učení můžeme považovat za inovaci, když se žáci na výuce aktivně podílejí svými otázkami, tím se věnují více učivu s cílem získat informaci, a tím je jejich zapojení do výuky efektivní. V této diplomové práci byla popsána klasifikace žákovských otázek (autonomní žákovské otázky) vztahující se k výukovému obsahu.

Praktická část diplomové práce je realizována kvalitativním výzkumem.

Při realizaci tohoto výzkumu došlo k hromadnému uzavírání škol a k přechodu na distanční vzdělávání kvůli nemoci Covid – 19 a jeho mutacím.

Původně distanční vzdělávání bylo určeno pro dospělé osoby, jedince, kteří se dokážou učit samostatně. Tento požadavek nelze očekávat od žáků prvního stupně základních škol. Podle Černého, Chytkové, Mazáčové a Šimkové (2015, s. 48), kteří upozorňují, že *„Po studentovi je vyžadována (...) jistá sebekontrola a zodpovědnost řídit si své studium. Proto může být velmi problematické zavádění distančního vzdělávání mezi nedospělé jedince.“*

Základní školy se při distanční online formě výuky dostávají do problémů s technickým vybavením, neboť ne všichni žáci mají doma patřičné vybavení či možnost internetového přístupu připojení, a proto je pro tyto žáky distanční forma vzdělávání nevhodná. Pro tyto žáky je nutností zajistit jiný způsob distančního vzdělávání.

Hlavní rozdíl mezi prezenčním a distančním studiem spočívá v tom, zda studium probíhá ve společném prostoru (například ve třídě, v laboratoři, ale i venku např. při exkurzi) či nikoliv. U prezenční formy studia probíhá přímý kontakt mezi vyučujícím a žákem, kdy učitel předává žákům informace formou výkladu, s využitím učebnic a dalších učebních pomůcek a kdy má díky svým pedagogickým schopnostem velký vliv na to, co se žáci naučí. (Zlámalová, 2008) Na tuto skutečnost upozorňuje i Hrbáček (2011), který říká, že to, zda bude mít žák k předmětu kladný vztah, záleží velmi na přístupu pedagoga na jeho schopnosti látku vysvětlit, na tom, jak dokáže žáky zaujmout a vybudovat v nich o daný předmět zájem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se zaměřila na průběh a výsledky výzkumu, který proběhl na prvním stupni základní školy v B. p. H. ve Zlínském kraji.

Výzkum byl proveden netradiční distanční formou. Na základě rozhodnutí Vlády ČR z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu Covid – 19 na území České republiky došlo k uzavření škol od středy 14. října 2020 ve všech stupních vzdělávání vyjma mateřských škol. Zavedla se distanční výuka a žáci se povinně vzdělávají od této doby distančně. Během stanoveného výzkumu se žáci 3. ročníku prvního stupně základní školy do školních lavic nevrátili.

Bylo vymezeno výzkumné téma, určen výzkumný záměr s hlavním cílem a následně i dílčími cíli výzkumného šetření. Byly položeny výzkumné otázky. Jako metodologická cesta kvalitativního výzkumu byla zvolena případová studie. Následně byly určeny metody sběru dat jako je triangulace metod, výzkumný vzorek, popis postupu při zpracování výsledků a podmínky výzkumu. Dále praktická část diplomové práce popisuje výsledky výzkumu a interpretaci, diskusi a závěr.

5.1 Výzkumný záměr

Výzkumné téma diplomové práce se týká zjištění využívání inovace v řízení žákovského učení v pedagogické praxi na 1. stupni základních škol.

Byl stanoven výzkumný záměr, kterým jsme se zabývali. Jako na hlavní inovaci v primární edukaci jsme se zaměřili na žákovskou otázku z hlediska obsahu výuky a operační náročnosti učební úlohy. Na základě výzkumného záměru byly stanoveny podotázky, na jejichž zodpovězení jsme se dále zaměřili.

5.2 Výzkumné cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

- Zjistit, zda řízení učebních činností žáků v primární edukaci má celkově inovativní charakter.

Dílčí cíle výzkumu

1. Posoudit, zda se vyskytují ve výuce učební cíle v jazyce žáků.
2. Popsat charakteristické učební úlohy, které pozorujeme ve výuce na 1. stupni ZŠ.
3. Posoudit, jakou operační náročnost mají žákovské otázky ve vztahu k učebním úlohám.
4. Rozlišit žákovské otázky a identifikovat typy žákovských otázek vyskytující se ve vybraných vyučovacích hodinách.
5. Zjistit, jak ve výuce vznikají situace, které vytváří prostor pro kladení žákovských otázek.
6. Popsat, jak se podílely na řízení aktivizace žákovského učení výukové metody.
7. Identifikovat, jaké organizační podmínky výuky přispěly k aktivizaci podmínek žákovského učení ve výuce.
8. Posoudit, zda se autonomní strategie přístupu k výsledkům výuky podílela na řízení učebních činností.

5.3 Výzkumné otázky

1. Jsou cíle výuky formulovány v jazyce žáků?
2. Jakou operační náročnost mají učební úlohy pozorované ve výuce?
3. Jakou operační náročnost mají učební úlohy v jednotlivých vyučovacích předmětech?
4. Jaké typy žákovských otázek se vyskytují v pozorované výuce?
5. Jaký typ učebních úloh vytváří prostor pro situace při kladení žákovských otázek?
6. Jaké inovativní postupy bylo možné identifikovat v procesu výuky na úrovni volby metod a organizace?
7. Vyskytly se nějaké inovativní postupy na úrovni kontroly výsledků a hodnocení výuky?

5.4 Kvalitativní výzkum

Bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření na bázi použití výzkumných strategií jako zúčastněné pozorování, obsahová analýza dokumentů a hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k výzkumnému šetření byli vybráni jako participanti obě strany výzkumu – učitel a jeho žáci.

Kvalitativní výzkum má široké označení pro rozdílné přístupy. Creswell (1998, s. 12, podle Hendl, 2005, s. 50) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Kvalitativní výzkum a jeho základní charakteristiky dle Milese a Creswella, 2003 podle Hendla, 2005, s. 51 – 52):

- Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců;
- výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, která fungují v dané oblasti;
- používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky aj.;
- hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají toho, co se děje, proč jednají určitý způsobem a jak organizují své aktivity a interakce.

5.5 Metody sběru dat

Pro kvalitativní výzkum byly zvoleny metody sběru dat. Metody sběru dat jsou definovány jako: „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují sociální realitu.*“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 142)

Dále je uveden výběr metod, který byl zvolen pro realizaci výzkumné části diplomové práce.

5.5.1 Zúčastněné pozorování

Dle Šedřové, Švaříčka (2014, s. 143) je „*zúčastněné pozorování (participant observation) definováno jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole.*“

Zúčastněné pozorování bylo zvoleno za účelem popsání všeho, co se dělo v daných pedagogických situacích. Také umožňovalo pozorovateli být otevřený vůči dané problematice a pochopit tak celý kontext, ve kterém se pedagogické situace odehrávají.

5.5.2 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Švaříček (2014) tvrdí, že je vhodné spojit metodu pozorování s rozhovory. Touto kombinací si může udělat pozorovatel komplexní obrázek o dané situaci. Z rozhovoru se získají témata pro pozorování, a naopak pozorování zajistí oporu pro otázky rozhovoru. Prolínání těchto dvou metod vede ke komplexnosti pochopení situací.

Nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Bývá označován jako hlubkový rozhovor (in-depth interview). Hlubkový rozhovor definuje Švaříček (2014, s. 159) jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“

Pro tento výzkum byl zvolen hlubkový polostrukturovaný rozhovor, který byl realizovaný s třídní učitelkou, a to za účelem k ospravedlnění poznatků získáním dalších informací v jiné perspektivě než zvolenou metodou pozorování pro následnou analýzu a interpretaci dat.

5.5.3 Obsahová analýza dokumentů

Obsahová analýza dokumentů se zaměřuje na věcnou charakteristiku, na obsah dokumentu nebo jeho části. V širším kontextu patří k výzkumným metodám využívaným při kvalitativním výzkumu v humanitních a sociálních vědách.

Weber (1990, s. 230) definuje obsahovou analýzu dokumentů jako „*mnoho slov textu je tříděno do podstatně méně obsahových kategorií.*“

Autoři Hsieh, Shannon (2005, s. 1277) definují obsahovou analýzu dokumentů jako „*subjektivní interpretace obsahu textových dat prostřednictvím systematického třídícího procesu kódování a identifikování témat nebo vzorů.*“

Při této činnosti se mohou vyčlenit určité části původního textu, které pak zachovávají strukturu primárního dokumentu. Možné je také původní text přeformulovat a přetvořit do nové podoby. Tento text vychází z jazyka zpracovatele a může tak být srozumitelnější.

Výsledkem obsahové analýzy je slovní vyjádření obsahu dokumentu v přirozeném jazyce nebo souhrn věcných selekčních údajů předmětového či systematického selekčního jazyka.

5.6 Triangulace výzkumných metod sběru dat

Metody kvalitativního výzkumu se různě kombinují a mísí se vzájemně. Dle Hendla (2005, s. 149) pod pojmem triangulace se rozumí „*kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.*“

„*Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.*“ (Švaříček, 2014, s. 205)

Cílem tohoto výzkumu bylo zajistit validitu a reliabilitu použitých metod za účelem zpracování praktické části. Výzkum byl realizován na základě použití principu triangulace sběru dat, jako hlavní metodou bylo zvoleno zúčastněné pozorování, hloubkový polostrukturovaný rozhovor s učitelkou a obsahová analýza dat.

5.7 Případová studie jako metodologická cesta kvalitativního výzkumu

Případovou studii v pedagogickém výzkumu považuje Yin (2003, s. 9, podle Šedřová, Švaříček, 2014, s. 101) „za nejvýhodnější výzkumnou strategii v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec.“

Předností případové studie je možnost zpracovat rozmanité zdroje dat, jako jsou záznamy z pozorování, hloubkový polostrukturovaný rozhovor a obsahová analýza dat.

Tento výzkum byl realizován v jedné školní třídě, v níž bylo realizováno 21 pozorování.

5.8 Výzkumný vzorek

Výzkum byl uskutečněn na prvním stupni základní školy v B. p. H. ve Zlínském kraji a byl realizován online distanční formou. Jednalo se o klasickou základní školu, nebyla to škola s alternativním způsobem vyučování. Tato škola je zaměřená na rozšířenou výuku cizích jazyků – výuku metodou CLIL od prvního ročníku. Jedná se o jednu z možných strategií dvojazyčného vzdělávání, kdy se jednotlivé předměty a cizí jazyk plně integrují, dochází k propojení jazykové výuky a vyučovacího předmětu.

Byli pozorováni žáci 3. ročníku prvního stupně ZŠ. V ročníku bylo celkem 20 žáků, z toho 9 dívek a 11 chlapců. Tři žáci měli IVP plán. Žáci velice dobře ovládali aplikaci ZOOM.

Výzkumu se kromě žáků zúčastnila i třídní paní učitelka, u níž bylo realizováno zúčastněné pozorování. Paní učitelka souhlasila s hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem.

Celkem bylo pozorováno 21 vyučovacích hodin. Všechny tři vyučovací předměty byly pozorovány identicky.

Tabulka 5

Přehled vyučovacích předmětů a pozorovaných hodin

Vyučovací předměty	Počet pozorovaných hodin
Český jazyk	7
Prvouka	7
Matematika	7
Celkem	21

(Zdroj: vlastní)

5.9 Popis postupu při zpracování výsledků

Výzkum byl proveden netradiční distanční online formou. Pro realizaci online výzkumu byla použita aplikace ZOOM Cloud Meetings, protože základní škola B. p. H. využívala tuto aplikaci. Učitelé si tuto aplikaci pro online formu výuky velmi chválí. Tato aplikace je moderní a přehledná. Prostředí aplikace je dělené do 4 kategorií. V první kategorii je možné s žáky zahájit skupinový videohovor nebo se připojit k hovoru. Pokud učitelé učí ve více třídách, mají možnost si v této aplikaci připravit naplánování hovorů. Další kategorií je možnost sdílení obrazovky PC, což je pro učitele klíčové. Učitelé mají tak možnost si učivo nachystat dopředu, a poté ho žákům nasdílet při výuce. Další kategorií je chat, ve kterém se zobrazí veškeré kontakty a chatovací okna, které žáci využívají ke komunikaci s učiteli pro kladení otázek. Další možnosti, které tato aplikace nabízí, je bílá tabule, které je pro primární edukaci zásadní. Pro reflexi vyučovací hodiny je možnost využít řadu emotikonů. Další výhodou je bezplatná možnost vysílání po dobu 40 minut.

Hlavní výzkumnou strategií bylo zvoleno zúčastněné pozorování z pozice pozorovatele. Zúčastněné pozorování bylo realizováno online formou v měsících říjnu a listopadu 2020. Participanty výzkumu bylo zvoleno 20 žáků a jejich třídní učitelka 3. ročníku primární edukace. V této třídě bylo realizováno 21 zúčastněných pozorování. Jednalo se o hlavní vyučovací předměty jako matematika, český jazyk a prvouka. Z každé vyučovací hodiny byl pořízen velmi podrobný arch (Příloha P5), ve kterém je zaznamenán veškerý průběh vyučovací hodiny se zaměřením na řízení učebních činností žáků v primární edukaci a jeho následné posouzení, zda má celkově inovativní charakter. Pozorovací arch na výuku nahlížel z předem stanovených hledisek. Jednalo se o hlediska zabývající se tématem výuky, obsahem učiva, učebními cíli v jazyce žáka ve výuce, učebními úlohami, žákovskými otázkami, výukovými metodami a organizačními formami. Dále

se zde zaznamenávaly situace vytvářející prostor pro kladení žákovských otázek, pro inovativní postupy na úrovni kontroly výsledků výuky, pro autonomní strategie přístupu k výsledkům výuky, a také pro postřehy z online výuky.

Při výběru paní učitelky pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor bylo důležité zvolit takovou učitelku, která se danou problematikou tématu zabývá a bylo důležité zvolit obtížnost otázek pro rozhovor tak, aby následné odpovědi byly zaměřeny na toto téma. Polostrukturovaný rozhovor byl realizován v březnu 2021 s paní učitelkou opět online formou přes aplikaci Zoom Cloud Meetings a byl nahráván. Vybraná paní učitelka byla velmi otevřená, vstřícná a sdílná, o své prožité zkušenosti týkající se problematiky se ráda podělila. Rozhovor byl realizován při GDPR, tj. zachování ochrany osobních údajů. Vzor formuláře o souhlasu s poskytnutím rozhovoru pro účel výzkumu diplomové práce je uveden níže jako příloha P2.

Otázky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byly zaměřeny na to, jak učitelka primární edukace vytváří situace pro řízení učebních činností žáků z hlediska inovativního charakteru. (Příloha P1)

5.10 Podmínky výzkumu

Výzkum byl realizován a přizpůsoben možnostem a podmínkám distančního vzdělávání. Pomocí aplikace Zoom Cloud Meetings bylo možné zrealizovat zúčastněné pozorování jednotlivých vyučovacích hodin v 3. ročníku primární edukace. Dále byl i online formou proveden hloubkový polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.

Distanční vzdělávání vyjadřuje řada definic. Podle Průchy a Míky (2000, s. 3) je distanční vzdělávání „(...) *multimediální forma řízeného studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech distančních komunikačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo.*“

Rokem 2020 se pohled na distanční online formu studia zcela změnil. Vlivem okolností se stal klíčovou formou výuky i na základních školách, což vedlo k řadě nových doporučení týkajících se této formy výuky.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Z OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ

V této části diplomové práce jsme se zabývali obsahovou analýzou dat a interpretací výsledků výzkumu, které byly získány pomocí zvolené výzkumné strategie.

V první fázi obsahové analýzy bylo zkoumáno, zda jsou cíle výuky formulovány v jazyce žáků v pozorovaných vyučovacích hodinách.

Za novou kvalitu inovace považujeme v souvislosti s cíli výuky i nový přístup k učebním činnostem žáků. Pro inovaci ve výuce je klíčové, aby se žáci postupně zapojovali do volby učebních činností. Aby učitel formuloval **učební cíle v jazyce žáka**, tj. v jazyce učebních činností žáka.

Hledaným kritériem v rámci výzkumu bylo, zda řízení učební činnosti žáka v pozorovaných protokolech je učebním cílem v jazyce žáka. Při obsahové analýze nebyly formulovány žádné učební cíle v jazyce žáka.

Z výzkumu vyplynulo, že na úrovni učební činnosti žáka nebyly identifikovány učební cíle v jazyce žáka. Paní učitelka žákům pokaždé pouze představila výukový cíl dané vyučovací hodiny.

V druhé fázi bylo zjišťováno, jakou operační náročnost měly učební úlohy v pozorované výuce.

V rámci zúčastněného pozorování bylo pozorováno celkem 21 vyučovacích hodin, z toho 7 vyučovacích hodin českého jazyka, 7 vyučovacích hodin prvouky a 7 vyučovacích hodin matematiky.

Tabulka 6

Přehled identifikovaných učebních úloh získaných během 21 vyučovacích hodin pozorování

Vyučovací předmět	Počet identifikovaných učebních úloh
Český jazyk	70
Prvouka	55
Matematika	53
CELKEM	178

(Zdroj: vlastní)

Z výzkumu vyplynulo, že během zúčastněného pozorování bylo identifikováno 178 učebních úloh v rámci tří vyučovacích předmětů.

Tabulka 7

Celkový počet učebních úloh v rámci 3 vyučovacích předmětů dle kritéria kognitivní náročnosti

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet učebních úloh v rámci českého jazyka	Celkový počet učebních úloh v rámci prvouky	Celkový počet učebních úloh v rámci matematiky	Celkový počet učebních úloh v rámci všech 3 pozorovaných předmětů
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	14	5	9	28
2. Úlohy vyžadující	22	20	28	70

jednoduché myšlenkové operace s poznatky:				
3. Úlohy vyžadující složitě myšlenkové operace s poznatky:	21	16	12	49
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	6	8	0	14
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení:	7	6	4	17

(Zdroj: vlastní)

Uvedená taxace ukazuje, že **komplexně učební úlohy mají obtížnost 2 a 3, tj. zvládnání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky.**

Obtížnost jsme si dále ověřili výpočtem indexu variability pozorovaných vyučovacích hodin, tj. 21 vyučovacích hodin z českého jazyka, prvouky a matematiky.

Pokusili jsme se určit operační, myšlenkovou náročnost jednotlivých zkoumaných vyučovacích jednotek. Využili jsme předchozí taxaci učebních úloh a vypočítali index variability, která nám znázornila poznávací (operační) hodnotu souboru učebních úloh.

Index variability (IV) je výpočet, který jsme mohli provést, jestliže jsme přiřadili operační náročnost jednotlivým učebním úlohám, zkoumaných v hodinách českého jazyka, prvouky a matematiky.

Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v jednotlivých kategoriích učebních úloh rozdělených podle kritéria složitosti operací nutných k jejich řešení. (Lukášová, 2010) Ve jmenovateli je počet úloh, které se objevily v jednotlivých pozorovaných vyučovacích hodinách.

Index variability pro 21 pozorovaných vyučovacích hodin českého jazyka, prvouky a matematiky

V 21 pozorovaných vyučovacích hodinách českého jazyka, prvouky a matematiky bylo zaznamenáno celkově 178 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Do první kategorie řadíme 28 učebních úloh, do druhé kategorie řadíme 70 učebních úloh, do třetí kategorie řadíme 49 učebních úloh, v rámci členění učebních úloh do čtvrté kategorie bylo vysledováno 14 učebních úloh a v rámci páté kategorie bylo zaznamenáno 17 učebních úloh.

Výpočet indexu variability:

IV (1): Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii první, vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých bylo celkově 178.

Dvacet osm učebních úloh mělo v souboru obtížnost první a výpočet zlomku $28/178$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV (1) = 0,16 \times 100 = 16 \%$ **učebních úloh vyžadovalo reprodukci poznatků.**

IV (2) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii druhé, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 178.

Celkem sedmdesát učebních úloh mělo v souboru obtížnost druhou a výpočet zlomku $70/178$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV (1) = 0,39 \times 100 = 39 \%$ **učebních úloh vyžadovalo jednoduché myšlenkové operace s poznatků.**

IV (3) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii třetí, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 178.

Celkem čtyřicet devět učebních úloh mělo v souboru obtížnost třetí a výpočet zlomku $49/178$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,28 \times 100 = 28\%$ **učebních úloh vyžadovalo složité myšlenkové operace s poznatky.**

IV (4) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii čtvrté, vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 178.

Čtrnáct učebních úloh bylo identifikováno v souboru obtížnosti čtvrté a výpočet zlomku $14/178$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,07 \times 100 = 7\%$ **učebních úloh vyžadovalo sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti.**

IV (5) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii páté, vyžadující tvořivé myšlení. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 178.

Sedmnáct učebních úloh mělo v souboru obtížnost pátou a výpočet zlomku $17/178$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,10 \times 100 = 10\%$ **učebních úloh vyžadovalo tvořivé myšlení.**

Z výzkumu vyplynulo, že učitel zadává velké množství učebních úloh ve všech zkoumaných vyučovacích předmětech. Nejvíce jich bylo zaznamenáno v českém jazyce, tj. 70. Charakter učebních úloh se vyskytoval ve dvou kategoriích, tj. ve druhé a třetí kategorii z hlediska složitosti myšlenkových operací. Jednalo se o učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 17 učebních úloh této obtížnosti. Můžeme konstatovat, že učební úlohy aktivizují učení ve výuce.

Ve třetí fázi bylo zjišťováno, jakou operační náročnost měly učební úlohy v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Níže pro přehlednost jsou v jednotlivých tabulkách rozpracovány výsledky analýzy učebních úloh a jejich operační náročnosti v jednotlivých předmětech. Jednalo se celkem o tři vyučovací předměty (český jazyk, prvouka a matematika).

Jakou operační náročnost měly učební úlohy v českém jazyce?

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách českého jazyka. V rámci 7 pozorovaných hodin bylo identifikováno celkem 70 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Tabulka 8

Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin českého jazyka

Číslo vyuč. Hodiny	Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace
1.	Vysvětlete, kdo nás chrání ve společnosti.	3.2
	Vyberte si někoho, kdo nás chrání ve společnosti a napište úvahu o jeho povolání.	4.2
	Seřaďte povolání podle abecedy.	2.6
	Vysvětli, co je to nadřazené slovo.	3.2
	Vyjmenuj k nadřazenému slovu další povolání.	2.2

	Vyjmenuj a přečti jednotlivě seřazená slova.	3.2
	Řekni a popiš, jak se projevuje tvůj domácí mazlíček.	5.4
	Pokus se vyjádřit, co ses dozvěděl z textu: „Jak psi mluví?“	5.5
	Rozhodni a zdůvodni, která z těchto vět je pravdivá.	3.5
	Napiš vlastními slovy, co znamená slovo vizualizace.	3.2
	Zkus popřemýšlet o tom, o čem asi bude tvůj domácí úkol.	5.1
	Za domácí úkol nakresli obrázek, když pes chce něco nebo něco potřebuje.	4.3
	Uveď mi takovouto konkrétní situaci pejska.	5.5
	Porovnejte si vaše poznatky a dojmy o svých domácích mazlíčcích v rámci jednotlivých skupinek.	2.5
	Zhodnoťte, jak se projevují psi a jak je potřeba je cvičit.	2.7
	Zhodnoťte smajlíkem, jak jste porozuměli textu: „Jak psi mluví.“	3.6
2.	Řekněte mi básničku, kterou jsme se učili na škole v přírodě.	1.4
	Vyjádři na papíře svoje pocity, když si vzpomeneš na školu v přírodě.	2.8
	Zdůvodni, co mají tyto slova společného. (kořen slova)	2.4
	Vysvětli, proč a k čemu má rostlina kořen?	3.2
	Jak se nazývá část, která je společná pro všechny slova.	3.4
	Vysvětli, jak spolu souvisí kořen rostliny a kořen slova.	3.4
3.	Vysvětli, jak najdu kořen slova.	3.5
	Napiš na mazací tabulku pouze kořen těchto slov.	2.4
	Vyjmenuj tvrdé souhlásky.	1.4
	Vyjmenuj mi měkké souhlásky.	1.4

	Definuj, jak nazýváme skupinu souhlásek, která obsahuje měkké a tvrdé souhlásky.	2.1
	Doplň do vyjmenovaných slov po B y/ý.	2.2
	Napiš postupně řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4
	Slož z daných písmen vyjmenovaná slova a tvoř s nimi věty.	5.5
4.	Popiš, jakým způsobem můžeme řadit slova.	2.6
	Vysvětli, jak poznám podstatné jméno.	1.3
	Vyjmenuj celou abecedu.	1.4
	Popiš, jak řadíme slova podle abecedy.	2.6
	Seřaď daná slova podle abecedy pod sebe do sloupečku.	2.6
	Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4
	Vysvětli, co je to slovo příbuzné.	1.3
	Přiřaď k daným vyjmenovaným slovům slova příbuzná.	2.7
	Vymysli na tyto příbuzná slova vlastní věty.	4.2
	Vymysli větu se slovem neobyčejně.	3.2
	Vyhledej ve cvičení pouze kořen těchto slov.	2.4
5.	Vysvětli, co znamená slovo být.	1.3
	Vymysli pět vět se slovesem být.	4.2
	Vzpomeň si a vyjmenuj nějaký tvar slovesa být.	1.1
	Popiš, jak se cítí dvojice lidí na obrázku.	2.8
	Vyjmenuj, jaké existují druhy hodin.	2.2
	Zdůvodni, která z dané dvojice slov patří do věty a proč.	3.2
	Vyber z věty správný tvar slovesa být/bít.	3.2
	Vyber z nápovědy správné slovo a dopiš ho na vyznačenou linku.	3.3
	Rozlišuj v textu být (bude) a bít (bije, tluče).	2.5

	Vysvětli, co znamenají pro nás dušičky.	3.2
	Zdůvodni, proč po obojetných souhláskách píšeme měkké/ tvrdé i.	3.2
	Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4
	Vysvětli význam slova na kartičce.	3.2
	Doplň postupně písmena tak, abys uhodl zadané slovo.	5.5
	Vyhledej v textu všechna vyjmenovaná slova po B a doplň y/ý.	2.6
	Pokus se vymyslet, co budeme dělat se slovy v textu, které nejsou vyjmenovaná slova po B. (napíšu měkké i).	5.5
6.	Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4
	Vysvětli, co je to přesmyčka.	3.2
	Jak se nazývá slovo, když má stejný význam a stejný kořen. (příbuzné)	3.2
	Vysvětli, co jsou slova příbuzná.	1.3
	Přiřaď slovíčka z nabídky do čtyř kategorií.	2.6
	Škrtni slova, která do řady nepatří.	2.6
	Vymysli k příbuzným slovům slovo vyjmenované.	2.7
7.	Napiš krátké pozvání svému fiktivnímu kamarádovi.	4.2
	Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4
	Vymysli věty na tyto tři zadaná slova.	4.2
	Zdůvodni pravopis a doplň slova.	3.2
	Přiřaď slova z nabídky k vyjmenovaným slovům.	2.6
	Přečti větu a zdůvodni jaké i/y napíšeme po B.	3.2
Celkový počet učebních úloh v 7 vyučovacích hodinách českého jazyka		70

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené tabulky 8 vidíme, že v pozorovaných 7 vyučovacích hodinách českého jazyka bylo učitelkou celkově položeno 70 učebních úloh. Poté byla provedena jejich následná taxace.

Tabulka 9

Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet učebních úloh v 7 pozorovaných vyučovacích hodinách českého jazyka
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	14
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky:	22
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:	21
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	6
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	7

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené taxace vidíme, že **komplexně učební úlohy mají největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládnání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 7 učebních úloh této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)** Obtížnost jsme si dále ověřili výpočtem indexu variability pozorovaných vyučovacích hodin, tj. 7 vyučovacích hodin českého jazyka.

Pokusili jsme se určit operační, myšlenkovou náročnost jednotlivých zkoumaných vyučovacích jednotek. Využili jsme předchozí taxaci učebních úloh a vypočítali index variability, který nám znázorní poznávací (operační) hodnotu souboru učebních úloh.

Index variability (IV) je výpočet, který jsme mohli provést, jestliže jsme přiřadili operační náročnost jednotlivým učebním úlohám, zkoumaných v hodinách matematiky.

Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v jednotlivých kategoriích učebních úloh rozdělených podle kritéria složitosti operací nutných k jejich řešení. (Lukášová, 2010) Ve jmenovateli je počet úloh, které se objevily v jednotlivých pozorovaných vyučovacích hodinách.

Index variability pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin českého jazyka

V 7 pozorovaných vyučovacích hodinách českého jazyka bylo zaznamenáno celkově 70 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací jsou učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Do první kategorie řadíme 14 učebních úloh, do druhé kategorie řadíme 22 učebních úloh, do třetí kategorie řadíme 21 učebních úloh, v rámci členění učebních úloh do čtvrté kategorie bylo vysledováno 6 učebních úloh, v rámci páté kategorie bylo zaznamenáno 7 učebních úloh.

Výpočet indexu variability:

IV (1): Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii první, vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 70.

Čtrnáct učebních úloh mělo v souboru obtížnost první a výpočet zlomku $14/70$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,20 \times 100 = 20\%$ **učebních úloh vyžadovalo reprodukci poznatků.**

IV (2) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii druhé, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 70.

Celkem dvacet dva učebních úloh mělo v souboru obtížnost druhou a výpočet zlomku $22/70$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,31 \times 100 = 31\%$ **učebních úloh vyžadovalo jednoduché myšlenkové operace s poznatky.**

IV (3) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii třetí, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 70.

Celkem dvacet jedna učebních úloh mělo v souboru obtížnost třetí a výpočet zlomku $21/70$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,30 \times 100 = 30\%$ **učebních úloh vyžadovalo složité myšlenkové operace s poznatky.**

IV (4) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii čtvrté, vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 70.

Šest učebních úloh bylo identifikováno v souboru obtížnosti čtvrté a výpočet zlomku $6/70$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,09 \times 100 = 9\%$ **učebních úloh vyžadovalo sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti.**

IV (5) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii páté, vyžadující tvořivé myšlení. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 70.

Sedm učebních úloh mělo v souboru obtížnost pátou a výpočet zlomku $7/70$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,10 \times 100 = 10\%$ **učebních úloh vyžadovalo tvořivé myšlení.**

Jakou učební náročnost měly učební úlohy v prvouce?

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách prvouky. V rámci 7 pozorovaných hodin bylo identifikováno 55 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Tabulka 10

Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin prvouky

Číslo vyuč. Hodiny	Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace
1.	Popiš obec.	2.2
	Porovnej město a vesnici.	2.5
	Vysvětlete ve skupince výhody a nevýhody města.	3.3
2.	Vysvětlete výhody města a vesnice.	3.3
	Vysvětlete nevýhody vesnice a města.	3.3
	Napište ve skupince, co všechno je na vesnici.	4.1
	Napište ve skupince, co všechno je ve městě.	4.1
	Vytiskni si obrázek tvé obce.	4.3
	Napiš dopis kamarádovi, co všechno stojí za zhlédnutí v tvé obci.	4.2
3.	Vysvětli, co je to krajina.	3.2
	Vyjmenuj, co najdeme v okolí města.	2.2
	Popiš, co vidíš na obrázku.	5.5
	Pojmenuj stromy na obrázku.	2.2
	Popiš, co si představíš, když vidíš tento obrázek.	5.5
	Navrhni jedno slovo, které je typické pro orientaci v krajině.	5.5
	Připrav si na mazací tabulku světovou růžici.	4.1
	Zznač do ní hlavní světové strany.	2.8
	Vysvětli, proč existují i vedlejší světové strany.	3.5

4.	Napiš pár vět a přilož fotku, co jsi dělal o podzimních prázdninách.	5.5
	Vysvětli, jak vznikaly obce.	3.2
	Pokus se popsat, co znamená městys.	3.2
	Napiš si do sešitu, jak dělíme obce podle velikosti a počtu obyvatel.	2.6
	Zeleně vybarvi údaje, které patří k vesnici.	2.6
	Červeně vybarvi, co patří k městu.	2.6
	Vylušti z přesmyček názvy budov v obci.	2.4
	Připravte si ve skupince otázky o městě Bystřice.	5.3
5.	Přesuň ke směrové růžici zkratky hlavních světových stran.	2.2
	Doplň do textu vedlejší světové strany.	1.4
	Urči, na jakou stranu se vydáš, když pocestuješ z Prahy do ...	3.3
	Zjisti, podle čeho světové strany určujeme.	3.2
	Popiš, jak vypadá a k čemu slouží kompas.	3.2
	Zjisti, kam ukazuje štřelka kompasu.	3.2
	Poslechni si namluvený text.	1.4
	Popiš, jak vypadá lišejník.	3.2
	Udělej si poznámky toho, co uslyšíš v ukázce.	2.3
	Řekni, podle čeho se můžeme orientovat v krajině.	3.4
	Zjisti, jak se nazývá hvězda, která je koncovou hvězdou souhvězdí Malého vozu.	4.1
	Podívej se na obrázek a řekni, který typ krajiny znáš z vlastní zkušenosti.	3.4
	Pověz, kde jsi danou krajinu viděl.	1.1
	Přiřaď jednotlivé typy krajin k obrázkům.	2.7

6.	Sepiš, jaké typy krajiny podle vzhledu máme.	2.6
	Popiš vlastními slovy, jak vypadá krajina.	2.2
	Definuj, jaký je rozdíl mezi rovinou a nížinou.	2.7
	Popiš vlastními slovy, jak vypadá pahorkatina.	2.2
	Uvaž, v jaké krajině se snáze obdělávají pole.	3.2
	Vysvětli, která krajina bude spíše rájem turistů.	3.2
	Vzpomeň si, v jaké krajině trávíš prázdniny.	2.7
	Podle vlastní zkušenosti vytvoř jednotlivé typy krajiny jako koláž.	4.3
7.	Vyjmenuj a popiš jednotlivé typy krajin podle vzhledu.	2.6
	Vzpomeň si, jaká je krajina u tvého domova a zařaď ji k některému z typů krajiny.	1.1
	Napiš, jak člověk vyznačenou krajinou využívá.	2.7
	Rozhodni na základě vlastního názoru, co je pro danou krajinu typické.	5.5
	Podívej se na obrázek a dopiš do něj příslušná místa.	2.7
	Vyjmenuj, z jakých částí se skládá kopec.	1.2
	Napiš krátký příběh, ve kterém využiješ těchto slov: vrchol, úpatí, svah (úbočí).	4.2
Celkový počet učebních úloh v 7 vyučovacích hodinách prvouky		55

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené tabulky 10 vidíme, že v pozorovaných 7 vyučovacích hodinách prvouky bylo učitelkou celkově položeno 55 učebních úloh. Poté byla provedena jejich následná taxace.

Tabulka 11

Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet učebních úloh v 7 pozorovaných vyučovacích hodinách prvouky
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	5
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky:	20
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:	16
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	8
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	6

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené taxace vidíme, že **komplexně učební úlohy mají největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládnání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 6 učebních úloh této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)** Obtížnost jsme si dále ověřili výpočtem indexu variability pozorovaných vyučovacích hodin, tj. 7 vyučovacích hodin prvouky.

Pokusili jsme si určit operační, myšlenkovou náročnost jednotlivých zkoumaných vyučovacích jednotek. Využili jsme předchozí taxaci učebních úloh a vypočítali index variability, který nám znázornil poznávací (operační) hodnotu souboru učebních úloh.

Index variability (IV) je výpočet, který jsme mohli provést, jestliže jsme přiřadili operační náročnost jednotlivým učebním úlohám, zkoumaných v hodinách prvouky.

Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v jednotlivých kategoriích učebních úloh rozdělených podle kritéria složitosti operací nutných k jejich řešení. (Lukášová, 2010) Ve jmenovateli je počet úloh, které se objevily v jednotlivých pozorovaných vyučovacích hodinách.

Index variability pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin prvouky

V 7 pozorovaných vyučovacích hodinách prvouky bylo zaznamenáno celkově 55 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací jsou učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Do první kategorie řadíme 5 učebních úloh, do druhé kategorie řadíme 20 učebních úloh, do třetí kategorie řadíme 16 učebních úloh, v rámci členění učebních úloh do čtvrté kategorie bylo vysledováno 8 učebních úloh, v rámci páté kategorie bylo zaznamenáno 6 učebních úloh.

Výpočet indexu variability:

IV (1): Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii první, vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 55.

Pět učebních úloh mělo v souboru obtížnost první a výpočet zlomku $5/55$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,09 \times 100 = 9\%$ **učebních úloh vyžadovalo reprodukci poznatků.**

IV (2) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii druhé, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 55.

Celkem dvacet učebních úloh mělo v souboru obtížnost druhou a výpočet zlomku $20/55$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,36 \times 100 = 36\%$ **učebních úloh vyžadovalo jednoduché myšlenkové operace s poznatkem.**

IV (3) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii třetí, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkem. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 55.

Celkem šestnáct učebních úloh mělo v souboru obtížnost třetí a výpočet zlomku $16/55$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,29 \times 100 = 29\%$ **učebních úloh vyžadovalo složité myšlenkové operace s poznatkem.**

IV (4) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii čtvrté, vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 55.

Osm učebních úloh bylo identifikováno v souboru obtížnosti čtvrté a výpočet zlomku $8/55$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,15 \times 100 = 15\%$ **učebních úloh vyžadovalo sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti.**

IV (5) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii páté, vyžadující tvořivé myšlení. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 55.

Šest učebních úloh mělo v souboru obtížnosti pátou a výpočet zlomku $6/55$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,11 \times 100 = 11\%$ **učebních úloh vyžadovalo tvořivé myšlení.**

Jakou operační náročnost měly učební úlohy v matematice?

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách matematiky. V rámci 7 pozorovaných hodin bylo identifikováno 53 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Tabulka 12

Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin matematiky

Číslo vyuč. Hodiny	Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace
	Vyjmenuj násobky čtyř.	1.4
	Rozhodni, zda se jedná o násobky čtyř.	3.5
	Přesuň hvězdice s násobky 4 do správné truhly.	2.6

1.	Zvedni telefon, když zazní tvoje číslo.	5.5
	Vyber násobek nebo součin tohoto čísla.	2.7
	Budu říkat podíly a tvým úkolem bude, najít k nim příklad.	3.4
	Najdi k příkladu správný výsledek.	2.1
2.	Zapiš si svoje číslo.	1.2
	Čekej, až zazvoní telefon s tvým číslem.	5.5
	K příkladu najdi správný výsledek.	2.1
	Vezmi si mazací tabulku a piš na ni výsledky příkladů.	2.1
	Polož si na hlavu mazací tabulku a napiš na ni výsledek příkladu.	1.2
3.	Přesouvej hvězdice s čísly tak, abys správně vyřešil úkol.	2.9
	Pojmenuj tělesa na obrázku.	2.2
	Zjisti hodnotu jehlanu.	2.9
	Zjisti hodnotu kvádru.	2.9
	Jakou početní operaci zvolíš když: o 4 více, o 4 méně, o 4 krát více, o 4 krát méně.	3.3
	Vypočítej a porovnej slovní úlohu.	2.5
	Doplň tabulku o 4 méně, o 4 krát méně.	3.3
	Výsledky slovní úlohy znázorni na ose.	3.5
	Udělej si mřížku o 4 čtverečkách. Napiš si čísla od 0 do 10 do ní. (hra bingo)	1.2
	Urči, o jakou početní operaci se jedná, když...	2.3
	Najdi rozdíl čísel 10 a 5.	2.1
	Najdi podíl čísel 10 a 5.	2.1
	Najdi součet čísel 10 a 5.	2.1
	Najdi součin čísel 10 a 5.	2.1

4.	Když hledané číslo 3x zvětším, dostanu číslo 27. Napiš hledané číslo.	3.4
	Když k číslu přičtu 8, dostanu číslo 22. Napiš hledané číslo.	3.4
	Vyjmenuj násobky 10.	1.4
	Vymysli jednoduchou pomůcku pro násobení číslem 10.	5.5
	Ověř pravidlo pro dělení 10.	3.5
5.	Vyjmenuj násobky čísla 5.	1.4
	Vypočítej příklad na násobilku 5.	2.1
	Udělej si mřížku o 4 čtverečkách. Napiš si čísla od 0 do 10 do ní. (hra bingo)	1.2
	Spočítej, jakou hodnotu mají tyto tělesa.	2.9
	Pojmenuj tělesa na obrázku.	2.2
	Spočítej, jakou hodnotu má jehlan.	2.9
	Spočítej, jakou hodnotu má koule.	2.9
	Přesouvej balónky s čísly tak, abys správně vyřešil úkol.	2.9
	Nahraď tělesa čísly a dopočítej příklady.	3.3
	Napiš, co se děje při dělení s celkem.	3.2
6.	Doplň větu: Dělit pěti znamená rozdělit daný počet na _____ stejně velkých částí.	1.3
	Vymysli, jak z početní operace násobení převedu příklad na dělení.	5.3
	Zaměň u tohoto příkladu činitele.	2.7
	Vypočítej tyto příklady.	2.1
	Vyjmenuj, které spoje z násobilky 6 známe.	2.6
6.	Přečti nové spoje násobilky 6.	2.2
	Řekni, co se stane, když při násobení zaměníme činitele.	3.5

7.	Seřaď násobky šesti od nejmenšího po největší.	2.6
	Přesuň papoušky na oříšky pouze s násobky čísla 6.	1.4
	Vysvětli, na jakém principu platí pravidlo pro násobení.	3.5
	Vypočítej příklady a změň pořadí jejich činitelů.	2.7
	Vyřeš správně pexeso tak, aby se objevil obrázek.	2.1
Celkový počet učebních úloh v 7 vyučovacích hodinách matematiky		53

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené tabulky 12 vidíme, že v pozorovaných 7 vyučovacích hodinách matematiky bylo učitelkou celkově položeno 53 učebních úloh. Poté jsme provedli jejich následnou taxaci.

Tabulka 13*Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti*

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet učebních úloh v 6 pozorovaných vyučovacích hodinách matematiky
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	9
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků:	28
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků:	12
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	0
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	4

(Zdroj: vlastní)

Z uvedené taxace vidíme, že **komplexně učební úlohy mají největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládnání jednoduchých i složitých myšlenkových operací. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 4 učební úlohy této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)** Obtížnost jsme si dále ověřili výpočtem indexu variability pozorovaných vyučovacích hodin, tj. 7 vyučovacích hodin.

Pokusili jsme se určit operační, myšlenkovou náročnost jednotlivých zkoumaných vyučovacích jednotek. Využili jsme předchozí taxaci učebních úloh a vypočítali index variability, která nám znázornila poznávací (operační) hodnotu souboru učebních úloh.

Index variability (IV) je výpočet, který jsme mohli provést, jestliže jsme přiřadili operační náročnost jednotlivým učebním úlohám, zkoumaných v hodinách matematiky.

Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v jednotlivých kategoriích učebních úloh rozdělených podle kritéria složitosti operací nutných k jejich řešení. (Lukášová, 2010) Ve jmenovateli je počet úloh, které se objevily v jednotlivých pozorovaných vyučovacích hodinách.

Index variability pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin matematiky

V sedmi pozorovaných vyučovacích hodinách matematiky bylo zaznamenáno celkově 53 učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací jsou učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Do první kategorie řadíme 9 učebních úloh, do druhé kategorie řadíme 28 učebních úloh, do třetí kategorie řadíme 12 učebních úloh, v rámci členění učebních úloh do čtvrté kategorie nebyla vysledována žádná učební úloha, naopak v rámci páté kategorie byly zaznamenány 4 učební úlohy.

Výpočet indexu variability:

IV (1): Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii první, vyžadující pamětní reprodukci poznatků. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 53.

Devět učebních úloh mělo v souboru obtížnost první a výpočet zlomku $9/53$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV (1) = 0,17 \times 100 = 17 \%$ **učebních úloh vyžadovalo reprodukci poznatků.**

IV (2) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii druhé, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 53.

Celkem dvacet osm učebních úloh mělo v souboru obtížnost druhou a výpočet zlomku $28/53$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,52 \times 100 = 52$ % učebních úloh vyžadovalo jednoduché myšlenkové operace s poznatky.

IV (3) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii třetí, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 53.

Celkem dvanáct učebních úloh mělo v souboru obtížnost třetí a výpočet zlomku $12/53$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,23 \times 100 = 23$ % učebních úloh vyžadovalo složité myšlenkové operace s poznatky.

IV (4) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii čtvrté, vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 53.

Žádná učební úloha nebyla identifikována v souboru obtížnost čtvrtá a výpočet zlomku $0/7$ vynásobíme 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0 \times 100 = 0$ % učebních úloh vyžadovalo sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti.

IV (5) Index variability je zlomek, který vyjadřuje procento učebních úloh v kategorii páté, vyžadující tvořivé myšlení. Ve jmenovateli je počet všech úloh, kterých je celkově 53.

Čtyři učební úlohy měly v souboru obtížnost pátou a výpočet zlomku $4/53$ jsme vynásobili 100, abychom dostali procenta, tj. $IV(1) = 0,08 \times 100 = 8$ % učebních úloh vyžadovalo tvořivé myšlení.

Z uvedené taxace vidíme, že komplexně učební úlohy ve všech třech pozorovaných vyučovacích předmětech mají největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládání jednoduchých i složitých myšlenkových operací. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 17 učebních úloh této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5) Následující tabulka identifikuje typy a počet učebních úloh z hlediska největšího zastoupení dvou obtížnostmi, tj. 2 a 3 a jejich komparaci v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Tabulka 14

Přehled taxonomie učebních úloh obtížnosti 2

Jednalo se o úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky z hlediska největšího množství v 21 pozorovaných vyučovacích předmětech.

Narůstající složitost myšlenkové operace v rámci 2. obtížnosti	Typologie učební úlohy	Celkový počet dané učební úlohy v českém jazyce	Celkový počet dané učební úlohy v prvouce	Celkový počet dané učební úlohy v matematice	Celkový počet této učební úlohy ve 3 pozorovaných předmětech
2.1	Úlohy na zjišťování faktů	1	0	10	11
2.2	Úlohy na vyjmenování a popis faktů	3	6	3	12
2.3	Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti	0	1	1	2
2.4	Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)	3	1	0	4
2.5	Úlohy na porovnávání a rozlišování (Komparace a diskriminace)	2	1	1	4
2.6	úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace)	5	5	3	13

2.7	úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty	2	5	3	10
2.8	úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování	2	1	0	3
2.9	řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami)	0	0	7	7

(Zdroj: vlastní)

V rámci vyučovacího předmětu českého jazyka měly úlohy obtížnosti 2 vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami **největší** zastoupení učebních úloh na **třídění** (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **žádné** zastoupení měl český jazyk v typologii učebních úloh na **vyjmenování, popis procesů a způsobů činnosti (2.3)**, a také v **řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami) (2.9)**.

V rámci vyučovacího předmětu prvouky měly úlohy obtížnosti 2 vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami **největší** zastoupení učebních úloh na **třídění** (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **žádné** zastoupení měla prvouka v typologii učebních úloh na **zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty apod. (2.1)**, a také v **řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami) (2.9)**.

V rámci vyučovacího předmětu matematiky měly úlohy obtížnosti 2 vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami **největší** zastoupení učebních úloh na **zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty apod. (2.1)**. Naopak **žádné** zastoupení měla matematika v typologii učebních úloh na **rozběr a skladbu (analýzu a syntézu) (2.4)**, a také úlohy na **abstrakci, konkretizaci a zobecňování (2.8)**.

Z výzkumu vyplynulo, že úlohy obtížnosti 2, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami, měli celkově v rámci tří pozorovaných vyučovacích předmětů **největší zastoupení** v typologii učebních úloh na **třídění** (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **nejmenší zastoupení** v rámci tří předmětů mají v typologii učebních úloh na **vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti (2.3)**.

Tabulka 15

Přehled taxonomie učebních úloh obtížnosti 3

Jednalo se o úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky z hlediska největšího množství v 21 pozorovaných vyučovacích předmětech.

Narůstající složitost myšlenkové operace v rámci 3. obtížnosti	Typologie učební úlohy	Celkový počet dané učební úlohy v českém jazyce	Celkový počet dané učební úlohy v prvouce	Celkový počet dané učební úlohy v matematice	Celkový počet této učební úlohy ve 3 pozorovaných předmětech
3.1	Úlohy na překlad (translaci, transformaci)	0	0	0	0
3.2	Úlohy na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod.	11	9	1	21
3.3	Úlohy na vyvozování (indukci)	1	4	3	8
3.4	Úlohy na odvozování (dedukci)	2	2	2	6
3.5	Úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci)	2	1	5	8
3.6	Úlohy na hodnocení.	0	0	0	0

(Zdroj: vlastní)

V rámci vyučovacího předmětu českého jazyka měly učební úlohy obtížnosti 3 vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh na **výklad** (interpretaci), **vysvětlení smyslu**, **vysvětlení významu**, **zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **žádné** zastoupení měl český jazyk v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1), a také v **úlohách na hodnocení** (3.6).

V rámci vyučovacího předmětu prvouky měly učební úlohy obtížnosti 3 vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh na úlohy na **výklad** (interpretaci), **vysvětlení smyslu**, **vysvětlení významu**, **zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **žádné** zastoupení měla prvouka v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1), a také v **úlohách na hodnocení** (3.6).

V rámci vyučovacího předmětu matematiky měli učební úlohy kategorie 3 vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh na **dokazování a ověřování** (verifikaci) (3.5). Naopak **žádné** zastoupení měla matematika v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1), a také na **úlohách na hodnocení** (3.6).

Z výzkumu vyplynulo, že úlohy obtížnosti 3, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky, měly celkově v rámci tří pozorovaných vyučovacích předmětů **největší zastoupení** v typologii učebních úloh na **výklad** (interpretaci), **vysvětlení smyslu**, **vysvětlení významu**, **zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **nejmenší zastoupení** v rámci tří předmětů mají v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1) a na **úlohách na hodnocení** (3.6).

Ve čtvrté fázi byly identifikovány typy žákovských otázek v pozorované výuce.

V pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i otázky iniciované žáky. V rámci tohoto výzkumu byla identifikována a analyzována typologie žákovských otázek. V následující tabulce jsou uvedeny žákovské otázky a jejich zastoupení v jednotlivých vyučovacích předmětech. Poté byla analyzována typologie žákovských otázek z hlediska dvou charakteristik, a to zda se jednalo o autonomní (výukové) žákovské otázky nebo o mimovýukové žákovské otázky.

Tabulka 16

Celkový počet položených žákovských otázek

Vyučovací předmět	Počet žákovských otázek
Český jazyk	42
Prvouka	33
Matematika	34
Celkem	109

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 16 ukazuje, že během pozorovaných 21 vyučovacích hodin bylo identifikováno **celkem 109 žákovských otázek**. Největší zastoupení žákovských otázek bylo v **českém jazyce**, naopak **nejméně** iniciovaných žákovských otázek bylo v prvouce.

Byla provedena analýza a kategorizace identifikovaných žákovských otázek získaných zúčastněným pozorováním a jejich příklady dle dělení:

Šalamounová (2012, s. 142) rozděluje **žákovské autonomní otázky** na:

- Otázky zjišťující nezbytné informace;
- otázky ze zvědavosti;
- otázky vyžadující vysvětlení;
- konfrontaci porozumění.

Níže uvádíme několik **příkladů** získaných z pozorování k jednotlivým typům žákovských autonomních otázek:

Otázky zjišťující nezbytné informace: „Potřebuji vědět“

Příklady z pozorované vyučovací hodiny českého jazyka:

Ž1: Paní učitelko, na jaké slova máme vymyslet věty?

Ž2: Kam mám zapsat slovo bystřina?

Ž3: Kde zařadíme slovo Bystřice?

Příklady z pozorované vyučovací hodiny prvouky:

Nevyskytla se žádná žákovská otázka tohoto typu.

Příklady z pozorované vyučovací hodiny matematiky:

Ž1: Jaká tělesa budeme počítat?

Ž2: Jaké násobky to budou?

Ž3: Mám psát jenom výsledky?

Otázky ze zvědavosti: „Tohle bych chtěl vědět“

Příklady z pozorované vyučovací hodiny českého jazyka:

Ž1: Jaké máme příbuzné slovo k dobytku?

Ž2: Je naše květina také bylina?

Ž3: Proč je důležitý kořen v češtině?

Příklady z pozorované vyučovací hodiny prvouky:

Ž1: Jakou krajinou je Bystřice?

Ž2: Proč není ve městě družstvo?

Příklady z pozorované vyučovací hodiny matematiky:

Nevyskytla se žádná žákovská otázka tohoto typu.

Otázky vyžadující vysvětlení: „Nerozumím“

Příklady z pozorované vyučovací hodiny českého jazyka:

Ž1: Co znamená obyčej?

Ž2: Vybílit? Nerozumím tomu slovu.

Ž3: Kdo je to bytná?

Příklad z pozorované vyučovací hodiny prvouky:

Ž1: Co je to koláž?

Ž2: Co je to městys?

Ž3: Jak se orientovaly dávní cestovatelé?

Příklad z pozorované vyučovací hodiny **matematiky**:

Ž1: Můžete mi ještě jednou vysvětlit úkol?

Ž2: Co budu počítat, když je tam 4krát menší?

Otázky na konfrontaci porozumění „A není to jinak“

Příklady z pozorované vyučovací hodiny **českého jazyka**:

Ž1: Proč má řepa na obrázku lístečky se slovy?

Ž2: Paní učitelko, dávají ty slova smysl?

Příklady z pozorované vyučovací hodiny **prvouky**:

Ž1: Opravdu jsou ty města na mapě od sebe tak vzdálená?

Příklady z pozorované vyučovací hodiny **matematiky**:

Ž1: Je tohle číslo nějakým násobkem nebo není?

Ž2: Nemáš tam Ondro chybu? Bude to 9. (Žák opravuje spolužáka)

Tabulka 17

Přiřazení typů žákovských otázek během 21 vyučovacích hodin

Typologie žákovských otázek	Český jazyk	Prvouka	Matematika	Celkový počet
VÝUKOVÉ				
Otázky zjišťující nezbytné informace „Potřebuji vědět“	3	0	12	15
Otázky ze zvědavosti	6	3	0	9

„Tohle bych chtěl vědět“				
Otázky vyžadující vysvětlení „Nerozumím“	13	11	2	26
Konfrontaci porozumění „A není to jinak“	11	1	2	14
MIMOVÝUKOVÉ				
Organizační	9	18	18	45
Celkem	42	33	34	109

(Zdroj: vlastní)

Z tabulky 17 vyplývá, že **otázky zjišťující nezbytné informace** jsou **nejvíce** zastoupeny v **matematice** (12), v **českém jazyce** byly zastoupeny s počtem 3 a v **prvouce** se nevyskytla žádná.

Dále jednoznačně **nejvíce otázek ze zvědavosti** zaznělo v **českém jazyce** (6). V **matematice** se **nevyskytla žádná** takováto otázka.

Otázky vyžadující vysvětlení byly zastoupeny ve **velkém** počtu (13) v **českém jazyce**, naopak v **matematice** se vyskytly **pouze 2**.

Otázky týkající se konfrontace porozumění jednoznačně zazněly v **českém jazyce** (11), naopak s **nízkým počtem** jsou zastoupeny v **prvouce** (1) a **matematice** (2).

Mimovýukové žákovské otázky se stejným **nejvyšším** počtem (18) se vyskytly v **prvouce a matematice**, naopak **nejméně** jich bylo zaznamenáno v **českém jazyce** (8).

Tabulka 18

Identifikace autonomních a mimovýukových žákovských otázek

Typy otázek	Celkový počet
VÝUKOVÉ – AUTONOMNÍ	
Otázky zjišťující nezbytné informace „Potřebuji vědět“	15
Otázky ze zvědavosti „Tohle bych chtěl vědět“)	9

Otázky vyžadující vysvětlení „Nerozumím“	26
Konfrontaci porozumění „A není to jinak“	14
CELKEM AUTONOMNÍCH ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK	64
MIMOVÝUKOVÉ	
Organizační	45
CELKEM IDENTIFIKOVANÝCH ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK	109

(Zdroj: vlastní)

Z výzkumu vyplynulo, že bylo identifikováno komplexně 109 žákovských otázek, které měly autonomní nebo mimovýukový charakter. V rámci identifikovaných 64 autonomních žákovských otázek, měly **největší** zastoupení z hlediska typologie autonomních žákovských otázek, **otázky vyžadující vysvětlení**. Naopak **nejmenší** zastoupení z hlediska typologie autonomních otázek měly **otázky ze zvědavosti**.

V páté fázi bylo zjištěno, jaký typ učebních úloh vytváří prostor pro situace kladení žákovských otázek.

V pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i otázky iniciované žáky. V rámci tohoto výzkumu jsme provedli analýzu typologie učebních úloh ve vztahu k žákovským otázkám. Následující tabulky byly děleny z hlediska vyučovacího předmětu. Tyto tabulky ukázaly, jaká obtížnost učební úlohy se nejčastěji vázala k položené žákovské otázce. Poté byly vybrány ty učební úlohy, které byly s nejvyšším počtem opakovatelnosti ve výuce a byly identifikovány jako typ učebních úloh vytvářejí prostor pro kladení žákovských otázek ve výuce.

Jaký typ učebních úloh vytvářel prostor pro žákovské otázky v českém jazyce?

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách českého jazyka komplexně 33 žákovských otázek. Následující tabulka taxuje k žákovské otázce daný typ učební úlohy.

Tabulka 19

Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovské otázce v českém jazyce

Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace	Položená žákovská otázka
Vyberte si někoho, kdo nás chrání ve společnosti a napište úvahu o jeho povolání.	4.2	Ondro, čím bys chtěl být ty? (žák se ptal žáka)
		Proč jste se stala učitelkou?
Seřad'te povolání podle abecedy.	2.6	Paní učitelko, proč je abeceda takto seřazená?
Řekni a popiš, jak se projevuje tvůj domácí mazlíček.	5.4	Co pes dělá, když má potíže?
Zkus popřemýšlet o tom, o čem asi bude tvůj domácí úkol.	5.1	Proč máme číst o české vlajce?
Zdůvodni, co mají tyto slova společného. (kořen)	2.4	Proč má řepa na obrázku lístečky se slovy?
Jak se nazývá část, která je společná pro všechny slova.	3.4	Řepa v češtině?
Vysvětli, jak spolu souvisí kořen rostliny a kořen slova.	3.4	Proč je důležitý kořen v češtině?
		Kořen jako takový, který má rostlina?
Doplň do vyjmenovaných slov po B y/ý.	2.2	Jak to mám zdůvodnit, když to není vyjmenované slovo?
Popiš, jakým způsobem můžeme řadit slova.	2.6	Kdo je vodák?
Vysvětli, co znamená slovo být.	1.3	Co znamená slovo existovat?

Vzpomeň si a vyjmenuj nějaký tvar slovesa být.	1.1	Sloveso být má i tvary?
Vyber z věty správný tvar slovesa být/bít.	3.2	Jak rozpoznám být a bít?
Vyber z nápovědy správné slovo a dopiš ho na vyznačenou linku.	3.3	Je to zimní měsíc?
Vysvětli, co jsou a znamenají pro nás dušičky.	3.2	Proč se ten svátek jmenuje dušičky?
Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.	1.4	Je naše květina také bylina?
Doplň postupně písmena tak, abys uhodl zadané slovo.	5.5	Můžu zadávat indicie?
Vyhledej v textu všechna vyjmenovaná slova po B a doplň y/ý.	2.6	Co znamená obyčej?
Pokus se vymyslet, co budeme dělat se slovy v textu, které nejsou vyjmenovaná slova po B.	5.5	Co uděláme se slovy, která jsme nepodtrhli?
Vysvětli, co je to přesmyčka.	3.2	Může mi někdo vysvětlit, co je to ta přesmyčka?
		Paní učitelko, dávají ty slova smysl?
Vysvětli, co jsou slova příbuzná.	1.3	Jaké je příbuzné slovo k dobytku?
Přiřaď slovíčka z nabídky do 4 kategorií.	2.6	Kdo je to bytná?
Škrtni slova, která do řady nepatří.	2.6	Co je to obinadlo?
Vymysli k příbuzným slovům slovo vyjmenované.	2.7	To slovo příbuzné musí mít stejný význam?
		Kam mám napsat slovo bystrina?

		Kam zařadím slovo Bystřice?
Vymysli věty na tyto tři zadaná slova.	4.2	Na jaké slova máme vymyslet věty?
Zdůvodni pravopis a doplň slova.	3.2	Přebílil předsíň?
		Vybílit? Nerozumím tomu slovu.
Přečti větu a zdůvodni, jaké y/i napíšeme po B.	3.2	Jak si to mám zdůvodnit?

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 20*Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh*

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet žákovských otázek vztahující se k učební úloze z hlediska obtížnosti identifikovaný v hodinách českého jazyka
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	4
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky:	11
3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:	11
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	3
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	4

(Zdroj: vlastní)

Učební úlohy v **českém jazyce** vytvářely prostor pro situace v rámci největšího zastoupení v **obtížnosti 2 a 3**, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky ve **33 identifikovaných žákovských otázkách**. Konkrétně se jednalo

o 2 typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žákovských otázek. Z **obtížnosti 2** se jednalo o učební úlohy **kategorie 2.6, tj. úlohy na třídění** (kategorizace a klasifikace). Z **obtížnosti 3** se jednalo o **učební úlohy kategorie 3.2, tj. úlohy na výklad** (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod. Z **hlediska obtížnosti 5, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení**, byly zaznamenány v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 4 učební úlohy této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)

Jaký typ učebních úloh vytvářel prostor pro žákovské otázky v prvouce?

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách prvouky komplexně 15 žákovských otázek. Následující tabulka taxuje k žákovské otázce daný typ učební úlohy.

Tabulka 21

Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovské otázce v prvouce

Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace	Položená žákovská otázka
Popiš obec.	2.2	A jak vznikaly obce?
Vyjmenuj výhody města a vesnice.	3.3	Proč není ve městě družstvo?
Navrhni slovo, které je typické pro orientaci v krajině.	5.5	Jaké slovo mám vymyslet?
Pokus se popsat, co znamená městys.	3.2	Co je to městys?
Napiš si do sešitu, jak dělíme obce podle velikosti a počtu obyvatel.	2.6	Podle čeho dělíme obce?
	2.2	Co je to ta směrová růžice?

Presuň ke směrové růžici zkratky hlavních světových stran.		Jak se orientovaly dávní cestovatelé?
Urči, na jakou stranu se vydáš, když pocestuješ z Prahy do...	3.3	Opravdu jsou ty města od sebe tak vzdálená?
		Proč je i tady ta směrová růžice?
Zjisti, kam ukazuje střelka kompasu.	3.2	Střelka obsahu?
Udělej si poznámky toho, co uslyšíš v ukázce.	2.3	Co je to buzola?
		Jaký je rozdíl mezi kompasem a buzolou?
Přiřaď jednotlivé typy krajin k obrázkům.	2.7	Jakou krajinou je Bystřice?
Definuj, jaký je rozdíl mezi rovinou a nížinou.	2.7	Podle nadmořské výšky a jak?
Podle vlastní zkušenosti vytvoř jednotlivé typy krajiny jako koláž.	4.3	Co je to koláž?

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 22*Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh*

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet žákovských otázek vztahující se k učební úloze z hlediska obtížnosti identifikovaný v hodinách prvouky
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	0
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky:	8

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:	5
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	1
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	1

(Zdroj: vlastní)

Učební úlohy v **prvouce** vytvářely prostor pro situace v **obtížnosti 2 a 3**, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky, v **15 identifikovaných žákovských otázkách**. Konkrétně se jednalo o 2 typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žákovských otázek. Z **obtížnosti 2** se jednalo o učební úlohy **kategorie 2.2, tj. úlohy na vyjmenování a popis faktů** (výpočet, soupis apod.). Z **obtížnosti 3** se jednalo o učební úlohy **kategorie 3.3, tj. úlohy na vyvozování** (indukci). Z **hlediska obtížnosti 5, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení**, byla zaznamenána v rámci všech vyučovacích předmětů **pouze 1 učební úloha této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)**

Jaký typ učebních úloh vytvářel prostor pro žákovské otázky v matematice?

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách matematiky komplexně 16 žákovských otázek. Následující tabulka taxuje k žákovské otázce daný typ učební úlohy.

Tabulka 23

Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovské otázce v matematice

Taxace učební úlohy	Kritérium kognitivní náročnosti operace	Položená žákovská otázka
Zvedni telefon, když zazvoní tvoje číslo.	5.5	Jaké násobky to budou?
Vyber násobek nebo součin tohoto čísla.	2.7	To hrajeme online pexeso?
Budu říkat podíly a tvým úkolem bude najít k nim příklad.	3.4	Můžete mi vysvětlit ještě jednu úkol?
Zapiš si svoje číslo.	1.2	Jaké je moje číslo?
Čekej, až zazvoní telefon s tvým číslem.	5.5	Jaké máte vy paní učitelko číslo?
K příkladu najdi správný výsledek.	2.1	Jak se hrají kostky?
Přesouvej hvězdice s čísly tak, abys správně vyřešil úkol.	2.9	Na jaké násobky hrajeme?
Pojmenuj tělesa na obrázku.	2.2	Jaká tělesa budeme počítat?
Zjisti hodnotu kvádrů.	2.9	Mám psát jenom výsledky?
Doplň tabulku o 4 méně, o 4krát méně.	3.3	Co budu počítat, když je tam 4x menší? A jenom méně?
Vypočítej příklad na násobilku 5.	2.1	Nemáš tam Ondro chybu? Bude to 9. (žák opravuje spolužáka)
Spočítej, jakou hodnotu má koule.	2.9	To růžové je koule nebo kruh?
Přesouvej balónky s čísly tak, abys správně vyřešil úkol.	2.9	Je tohle číslo nějakým násobkem?

Vypočítej tyto příklady.	2.1	A máme to i porovnat?
Přečti nové spoje násobilky 6.	2.2	Co budeme dělat s těmi čísly v tabulce?

(Zdroj: vlastní)

Tabulka 24*Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh*

Obtížnost učebních úloh (podle kritéria kognitivní náročnosti)	Celkový počet žákovských otázek vztahující se k učební úloze z hlediska obtížnosti identifikovaný v hodinách matematiky
1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:	1
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků:	10
3. Úlohy vyžadující složitě myšlenkové operace s poznatků:	3
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků ze samostatné učební činnosti:	0
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení :	2

(Zdroj: vlastní)

Učební úlohy v **matematice** vytvářely prostor pro situace v **obtížnosti 2** tj. učební úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků, v **16 identifikovaných žákovských otázkách**. Konkrétně se jednalo o 2 typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žákovských otázek. Jednalo se o učební úlohy **kategorie 2.1, tj. úlohy na zjišťování faktů** (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.) a **kategorie 2.9, tj. úlohy na řešení jednoduchých příkladů** (s neznámými veličinami). **Z hlediska obtížnosti 5, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, byly zaznamenány v rámci všech vyučovacích**

předmětů pouze 2 učební úlohy této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)

Z výzkumu vyplynulo, že v každém vyučovacím předmětu se typologie učebních úloh, která vytvářela prostor pro situace při kladení žákovských otázek, zcela lišila.

V šesté fázi bylo zkoumáno, zda bylo možné identifikovat inovativní postupy v procesu výuky na úrovni volby metod a organizace.

Metodami výuky můžeme postupovat ke stanoveným cílům výuky. Jestliže jsou cíle výuky formulovány v jazyce žáka, pak nás bude zajímat, jak zvolené postupy napomáhají jejich učebním činnostem.

V rámci zúčastněného pozorování byly identifikovány učební činnosti žáků, které byly následně rozděleny do dvou odlišných přístupů, a to do povrchového a hloubkového.

1. Povrchový přístup

Tento přístup byl často identifikován v hodinách českého jazyka a matematiky.

Příklady:

U: Vyjmenuj řadu vyjmenovaných slov po B.

U: Jak zní násobky čísla 4?

U: Vyjádři slovy, co znamená pojem vizualizace.

U: Jak zní pravidlo pro násobení?

2. Hloubkový přístup

V porovnání s pozorovanými vyučovacími předměty byl tento přístup jednoznačně identifikován v hodinách prvouky.

Příklady:

Ž1: Paní učitelko, k čemu je ta směrová růžice?

Ž2: Opravdu ty zaznačená města na mapě jsou od sebe tak vzdálená?

Ž3: Jak vypadá a funguje ta buzola?

Ž4: Co je lepší buzola nebo kompas?

U: Víte, kam směřuje strelka kompasu?

U: Zkuste popřemýšlet, pomocí čeho a jak se můžeme orientovat v krajině.

U: Zamysli se, jak bys postavil včelí úl se vstupním otvorem.

U: Vysvětli ostatním, co ses dozvěděl z nahrávky.

U: Vyhledej, z jakého souhvězdí je hvězda polárka.

Z výzkumu vyplynulo, že učitel se snaží usnadňovat žákům cestu od povrchního k hloubkovému přístupu k učení. Snaží se volit takové aktivity a volí učební činnosti tak, že si žáci vytváří vztahy mezi dosavadními a novými poznatky, konstruují tak svůj obraz učiva. Žáci učivu rozumějí, pochopili jeho obsah i strukturu.

Výzkum identifikoval, že ve výuce neustále narůstá prostor pro samostatnou aktivitu žáků, pro jejich samostatné plánování učební činnosti, pro sebekontrolu.

„Dovednost žáků volit si samostatné postupy poznávání je pro učitele důležitým důkazem, že začíná fungovat jejich vzdělávací autoregulace, která může vést k autentickému učení.“ (Pasch et al., 1998, s. 149, podle Lukášová, 2010, s. 121)

Autentické učení je považováno za koncepci inovativního přístupu k učení v reálných situacích, při kterých dochází k osvojování znalostí, bezprostředního využití učiva.

Příklady autentického učení v pozorované výuce:

U: Přes prázdniny budete mít za úkol do českého jazyka napsat pár vět o kopci, ke kterému přiložíte fotku. Vyjdete si na nějaký kopec blízko vašeho bydliště a popíšete, proč jste si ho zvolili.

U: Do prvouky napíšete fiktivní dopis kamarádovi. Pozvete ho do své obce a popíšete, co je na ní zajímavé a čím je specifická.

U: Napište úvahu do českého jazyka na téma: Kdo nás chrání ve společnosti?

V rámci výzkumu byly zaznamenány metody, které **aktivizují** z hlediska seberozvoje žáka prostřednictvím učební činnosti.

Jednalo se o následující metody:

1. **Názorně – demonstrační (nejvíce v prvouce)** – zapojení smyslů, pozorování přírodních procesů (orientace v krajině), používá pojmů (světové strany), využívání vlastních zkušeností atd.
2. **Slovní metody výuky (ve všech vyučovacích předmětech)** – klíč k rozvoji jazyka žáků. „*Učitelova řeč je vzorem pro rozvoj jazykového kódu žáků, který jim otvírá cestu ke komunikaci s jinými žáky a dospělými.*“ (Lukášová, 2010, s. 125)
3. **Aktivizující metody – z nich: didaktická hra, diskuse a metoda situační.** Diskuse se objevovala ve všech pozorovaných vyučovacích hodinách. Didaktická hra převažovala v českém jazyce a matematice. Metoda situační se vyskytovala v hodinách prvouky.

Organizační forma byla ve všech vyučovacích předmětech identifikována jako vyučovací online hodina v distanční výuce.

Na základě výzkumu v rámci kvality výuky byly identifikovány didaktické prostředky, které zajišťovaly, podmiňovaly a zefektivňovaly průběh online distanční výuky.

Za inovativní didaktických prostředek byla považována aplikace EDUpage. Tato aplikace plnila **funkci komunikativní** mezi učitelkou a žáky, **funkci gnoseologickou** (přísun nových informací, spojení konkrétní reality s abstraktním zpracováním), dále pak **funkci organizačně řídicí** (poskytování zpětné vazby od učitelky, komunikace učitelky a rodiče, vyřizování absence, hodnocení výsledků). Další využití této aplikace spočívalo v **E – learningu**. Paní učitelka měla možnost vytvářet a sdílet elektronické učební materiály, které mohla použít ve vyučovací hodině nebo jako domácí úkol.

Jako **další inovační prvek učební činnosti žáků** bylo identifikováno využívání **vzdělávací technologie ve výuce**. Prostřednictvím online výuky a distanční formy vzdělávání se dovednost **počítačové gramotnosti** týkající se učitelky i žáků rozvíjela mnohem rychleji než během prezenční výuky.

V poslední sedmé fázi bylo zjišťováno, zda se vyskytly nějaké inovativní postupy na úrovni kontroly výsledků a hodnocení výuky.

V učebních činnostech žáků s obsahem výuky se vyskytují i znaky autoregulovaného (autonomního) učení. (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Ve zkoumaných hodinách bylo možné identifikovat charakteristiky autoregulovaného učení:

1. Vyučování autoregulačním strategiím.

„Není úkolem naučit žáky jen učivu, a dokonce ani ne tomu, jak se lépe učit, ale především jak řídit své vlastní učení.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Na začátku nového týdne, hned po zahájení výuky se paní učitelka zeptala některých žáků, proč neodevzdali zadané úkoly.

Ž1: Paní učitelko, já na ně zapomněl. Nedíval jsem na EDUpage.

Ž2: Paní učitelko, já myslela, že jsou až na středu. To mám ještě čas.

Ž3: To já si dělám úkoly hned po škole, nebo jak se objeví na EDUpage. Chci to mít hotové hned.

2. Praktické provádění autoregulačních strategií

„Žák musí mít dostatek příležitostí, aby si své jednotlivé strategie vyzkoušel, potřebuje zjistit, zda si je osvojil tak důkladně, aby mu nečinily problémy, a vědět, kdy je má použít.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Žáci se v hodině prvouky seznamovali s orientací pomocí přírodních úkazů. Jejich úkolem bylo udělat si vlastní seznam, podle čeho by se orientovali, kdyby se v přírodě ztratili.

Ž1: Mě tatínek říkal, že podle lišejníků. Rostou vždycky na sever. Mám to vyzkoušené.

Ž2: V lese jsem viděl mraveniště. Ta menší strana je jih.

3. Zpětná vazba o účinnosti autoregulačních strategií

Je taková, která „dává žákovi informaci, zda při nácviku postupuje správným směrem, jak dobře činnost provádí a jak výsledky, kterých dosáhl, posuzuje okolí.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Zadávání úkolu během hodiny prvouky: Byly vytvořené dvě skupiny. Paní učitelka dala žákům pokyn: Přejděte do jedné z nich, na základě toho, kde bydlíte. (Vesnice nebo město). V rámci skupiny sepište výhody a nevýhody.

Ž první skupiny: My jsme byli první skupina – vesničané. Výhody jsou: čistý vzduch, soukromí, méně odpadků, větší úkryt zvěře, více se známe, dostatek místa.

U: Jak na to bude reagovat druhá skupinka? Máte k tomu nějakou připomínku? Chcete něco dodat?

Ž druhé skupiny: Moc se mi líbí vaše výhody. Chtěl bych bydlet ve vaší vesnici. To my dostatek místa ve městě nemáme.

U: Moc chválím obě skupiny. Líbí se mi, jak jste prezentovali výhody a nevýhody. Pracovali jste aktivně a zapojovali jste se do diskuse.

4. Monitorování sebe samého.

„V jehož rámci se učí žák hodnotit, nakolik používanou strategii správně provádí, zda je adekvátní danému úkolu a danému kontextu a zda mu v případě nedostatků dovoluje včas zareagovat.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Na konci hodiny českého jazyka, kdy se žáci učili dvojice být x být, se paní učitelka zeptala žáků, jak by se ohodnotili v rámci této hodiny.

Ž1: Dal jsem si smutného smajlíka.

U: A proč jsi ho zvolil?

Ž1: Protože moc mi nejdou ty tvary slovesa být. To zdůvodnění je hrozně těžký.

U: A co proto můžeš udělat, aby Ti to šlo lépe?

Ž1: Budu trénovat na Školákově.

5. Sociální opora

„Žákovi poskytují jednak dospělí, jednak vrstevníci, je užitečná jen do určité etapy a pak by měla dostat prostor samostatnost a odpovědnost žáka.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Ž: Paní učitelko, kdy už půjdeme zase do školy a budeme se učit ve třídě?

U: Já vím, že Vám chybí škola a spolužáci. Nám je tady s lištičkou taky smutno po Vás. Ale my se nevzdáme, i takovouto formou to zvládneme a jak se zase sejdem ve škole, tak to oslavíme! Moc se na Vás s lištičkou těšíme!

6. Sebereflexe žáků

„Konečný krok, bez něhož by autoreglativní učení nebylo myslitelné. Žák se učí zamýšlet sám nad sebou, realisticky posuzovat sám sebe, své možnosti i meze, svou činnost i dosažené výsledky.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 519, podle Lukášová, 2010, s. 116)

Příklady:

Na konci hodiny českého jazyka se paní učitelka zeptala žáků. Probírali stavbu slova.

U: Co jste se dozvěděli nového? Co je pro nás nové?

Ž1: Dneska bych si dal palec nahoru. Bavila mě hra na detektiva. Je dobré luštit, co mají slova společného.

Ž2: Mně se dneska taky dařilo. Líbila se mi ta řepa. Budu si pamatovat, že kořen slova máme i v češtině.

Ž3: Pochopila jsem, co je to kořen. Ještě si budu muset zapamatovat ty další dvě části.

Z výzkumu vyplynulo, že **byly identifikovány charakteristiky autoregulovaného učení**, které přispívají k učebním činnostem řízení žákovského učení. Po obsahové analýze archů je možné zhodnotit některé kognitivní aktivity, které jsou potřebné pro autoregulované učení u žáků.

Například:

- Selekce učiva;
- porozumění učivu;
- zlepšování zapamatovatelnosti učiva;
- integrace učiva.

Inovace vyžaduje i nové strategie při kontrole a hodnocení výsledků výuky. Jako inovaci v primární edukaci bychom měli hledat takové postupy, které by umožnily přechod **od heteronomního přístupu k autonomnímu hodnocení výsledků**.

Během výzkumu bylo možné **identifikovat autonomní školní hodnocení**.

Příklady:

Ž1: Paní učitelko, řadu vyjmenovaných slov už umím. Ale ty dvojice jsou strašně těžké. Já tomu nemůžu nikdy porozumět.

Ž2: Bylo pro mě těžké vymyslet nevýhody města. Asi se mi to nepodařilo. Je to nějaký divný.

Ž3: Paní učitelko, tolik násobků se nikdy nemůžu naučit nazpaměť.

Autonomní přístup k hodnocení může podpořit **sebehodnocení žáka**. Bylo možné z výzkumu identifikovat zvláštnosti v sebehodnocení žáka. Domníváme se, že důležitou roli ve výuce hraje zpětná vazba a posouzení kvality učebního výkonu od učitele.

Hodnocení jako cíl učení bylo tematizováno a zvládáno pod formativním vedením učitele prostřednictvím žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo **sebehodnocení**. Důraz na tuto dimenzi je atributem **autonomního pojetí školního hodnocení**.

Didaktická hlediska výuky byla ovlivněna autonomním školním hodnocením. **Výsledky výuky s autentickým učením vedly žáky k sebekontrolě a sebehodnocení**.

Příklady sebekontroly:

Otázky typu:

U: Zkontrolujte si výsledky navzájem. Já Vám důvěřuji.

U: Přihlaste se, kdo měl všechno správně.

U: Kdo je spokojen se svým dopisem kamarádovi, tak ať nám ho přečte nahlas.

Sebekontrola a sebehodnocení žáků jsou považována za učební výsledky. Autentická sebekontrola a sebehodnocení se týká všech kvalit života žáků ve výuce.

Z výzkumu byla identifikována **kritéria učebních výsledků:**

- Žák dokázal rozpoznat a popsat co se mu nepovedlo a povedlo;
- žák se pokusil popsat, co mu pomohlo dosáhnout cíle;
- žák vyjádřil, co vnímal jako překážku;
- žák dokázal navrhnout postup do budoucna, aby odstranil tuto překážku;
- žák dokázal posoudit svůj učební výkon.

Z výzkumu vyplynulo a bylo možné konstatovat, že paní učitelka vede žáky k autonomnímu hodnocení, které odpovídá autentickému učení. Žáci se postupně učí rozpoznávat kritéria učební činnosti. Kritériem se může stát určitá kvalita učební činnosti.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Analýza polostrukturovaného rozhovoru začala otevřeným kódováním, kdy jsme se poprvé detailněji seznámili s nasbíranými daty. Otevřené kódování odhaluje v přepsaných transkriptech určitá témata, která jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce. Kódováním jednotlivých výpovědí je text rozdělen na jednotky (segmenty) a těmto jednotkám jsou přiděleny kódy. Kód reprezentuje nějaké klíčové téma či jev. Vzhledem k výzkumným otázkám byly vytvořeny jednotlivé kategorie. Označováním jednotlivých segmentů a následným přiřazením kódů (Příloha 4) dále vznikl seznam kódů. Jakmile byl vytvořen seznam kódů, bylo možno začít s jejich systematickou kategorizací. Jednotlivé kódy a kategorie vzniklé v otevřeném kódování byly seskupovány dle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti do nadřazených výsledných kategorií.

V rámci realizovaného hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, ve kterém bylo položených 19 otázek na učitelku primární edukace, bylo identifikováno celkově 36 kódů. Z tohoto počtu kódů vzniklo 6 výsledných kategorií.

Výsledná kategorie 1: úroveň obecnosti cíle výuky

Učitelka upřednostňuje výukové cíle, které jsou formulovány v kurikulárních dokumentech, včetně učebních osnov. Výukové cíle promýšlí především ve svém učitelském jazyce, tj. **v jazyce své vyučovací činnosti**. Občas dá příležitost i žákům. Není jisté, zda se učitelka s žáky snaží cíle formulovat v jejich jazyce, tj. v jazyce učebních činností žáků. Učitelka využívá pro formulaci výukových cílů Bloomovu taxonomii cílů.

Cíl výuky formuluji na začátku plánování výuky tak, aby byl v souladu s RVP, ŠVP. Při formulování cíle využívám aktivní slovesa Bloomovy taxonomie, jasně si stanovím, čeho chci dosáhnout a co se žák konkrétně má naučit.

Záleží podle situace, někdy cíle řeknu na začátku hodiny, někdy v průběhu hodiny, pokaždé k tomu volím přiměřené metody vyučování a hodnocení. Někdy je formuluji děti na konci vyučovací hodiny.

Výsledná kategorie 2: metody výuky vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů

„Vyučovací metoda je chápána jako způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků, který vede k dosažení plánovaných výukových cílů.“ (Lukášová, 2010, s. 119)

Učitel volí metody v souladu s vyučovacími a učebními cíli výuky, které vycházejí z vlastní strategie. Metodu výuky Lukášová (2010, s. 120) chápe jako *„způsob činností učitele při regulaci vyučovacích činností (vyučovací metody) a autoregulaci učebních činností žáků (učební metody).“*

Volím pokaždé různé metody a formy práce tak, aby byly děti aktivní a podněcovalo to jejich kritické myšlení. Metody a formy práce často střídám, a to kvůli větší pozornosti dětí, obzvláště teď při distanční výuce. Snažím se využívat takové metody a formy práce, které vedou k aktivitě žáků a dále k možnosti reflexe i sebereflexe.

Do **inovativních výukových metod** patří **aktivizační** výukové metody. V polostrukturovaném rozhovoru s učitelkou bylo možné identifikovat některé aktivizující výukové metody: **diskuse** a **didaktickou hru**.

Umění klást otázky ve výuce je podstatou dialogu, o který se žáci často snaží. Je třeba žáky pobízet, aby kladli otázky učiteli i mezi sebou navzájem. Postupně je vedeme k **diskusi**.

Při diskusi se žáci naučí etickým pravidlům, naučí se argumentovat, usilují o pravdivost.

Diskusi zařazují neplánovaně, zcela spontánně a denně. Vždy vyplyne z konkrétní situace v jednotlivém předmětu, děti jsou zvyklé, jak se do diskuse zapojit či ji zahájit. Můžu vlastně říct, že diskuse je každodenní součástí naší výuky.

Přínos didaktické hry vidíme v tom, že si žáci lépe a snadněji fixují učební látku, díky svému stimulačnímu náboji probouzí u žáků zájem, aktivizuje je, zvyšuje jejich motivaci a jejich participaci na prováděných činnostech.

Určitě bych je viděla v didaktických hrách typu: Kdo jsem, Myslím si nebo otázky k dokončení příběhu v rámci skupiny.

Níže je možné identifikovat klasickou výukovou metodu, do které patří **metoda práce s textem**, která je řazena do metod slovních. Výuka čtení a psaní s porozuměním je významná, neboť ovlivňuje celou řadu dalších učebních strategií žáků (předpovídat, co bude obsahově následovat, vizualizovat probrané učivo v mentální mapě, kresbě nebo malbě, propojovat učivo s dosavadní zkušenostmi a znalostmi a klást otázky).

Cíleně pracujeme s metodou Tvořivého psaní, a to paralelně v obou třídách v ročníku. Konkrétní situaci bych uvedla z hodiny českého jazyka – popis dortu. Pomocí návodné prezentace žáci vytvářeli představu barvy, tvaru, vůně, chutě a zvuků dortu, které si žáci zapisovali podle svých představy na papír.

Výsledná kategorie 3: Žákovská otázka jako inovativní prvek ve výuce

Žákovské otázky ve výuce většinou rozdělujeme na **otevřené a uzavřené**. V polostrukturovaném rozhovoru bylo možné identifikovat oba tyto typy žákovských otázek. Uzavřené otázky se zaměřují na určitý element učiva, mají **jednu správnou odpověď** a je možné na ně **odpovědět pouze krátkou větou**. Žáci většinou odpoví v podobě **ano** nebo **ne**. Mimo jiné se uzavřené otázky týkají také vyhledávání informací. Tyto otázky vyžadují pouze **nižší kognitivní procesy**. Zatímco pro otevřené otázky je charakteristické, že otázka začíná slovem **Proč?** vyžadující **vysvětlení** či **zdůvodnění**. Tyto otázky si vyžadují **více než reprodukci učiva**. Vyžadují **porovnávání, vyvozování, vyslovení názoru**. Mohou se sice opírat o zapamatované poznatky, ale žák je při odpovědi musí zpracovat. Vyžadují si **vyšší kognitivní procesy**.

Hmm, všechny. (kromě otázky, zda může jít na WC) Často jsou to otázky týkající se porozumění zadání, nejasnosti, problém se spoluprací ve skupině, málo kdy padne otázka z čisté zvědavosti žáka. Nejvíce otázek od žáků se týká organizace. Zaměřuji se na rozvoj čtenářské strategie, kde využívám žákovské kladení otázek vztahující se k textu. Na žákovskou otázku odpovídají nejdříve spolužáci, pokud nikdo odpověď nezná, kladu návodné otázky vedoucí k odpovědi. Máme pravidlo, že nepoužíváme, aby otázka začínala typu proč, kromě tedy pokud se nejedná o zdůvodnění nějakého jevu, třeba v českém jazyce. Nespokojím se s odpovědí od žáka typu ano nebo ne. Snažím se klást nejvíce otevřené otázky a podporuji žáky k tvorbě takových otázek.

Výsledná kategorie 4: Učební činnosti žáků

Pro pozorování učební činnosti žáků existují dva zcela odlišné přístupy k vlastnímu učení: povrchový a hloubkový. (Lukášová, 2010)

V rámci realizovaného polostrukturovaného rozhovoru byl identifikován pouze **hloubkový přístup z hledisek motivace, postupu při učení a výsledků učení**. Z hlediska

motivace se žáci o učivo zajímají, učí se proto, neboť se chtějí dozvědět něco nového, porozumět věcem, učení je pro ně vnitřní potřebou. Z hlediska postupu při učení žáci hledají poznatky k učivu také v jiných zdrojích a snaží se dobrat osobního smyslu učiva. Z hlediska výsledků učení žáci učivu rozumějí, pokud část zapomenou, dokážou si vyhledat zdroj, ve kterém si poznatky osvěží a doplní.

Hlubkový přístup žáků z hlediska motivace:

Kladení otázek zvyšuje motivaci žáků k učení, jelikož se snaží najít na své otázky odpovědi např. v textu, v řešení, nebo při spolupráci se spolužáky.

Hlubkový přístup žáka z hlediska postupu při učení:

Žák si položí otázku proto, aby na ni mohl odpovědět. Odpovědi pak hledá v různých zdrojích, které mu učitel nabídne.

Hlubkový přístup výsledků učení

(...) dále může využít odpovědi ze své vlastní zkušenosti nebo ze zkušenosti kohokoli ve třídě či doma.

Také pomocí společné činnosti učitele a žáků, které vedou k dosažení výukových cílů, volí učitel tak, aby jeho **zvolené postupy pomáhali učebním činnostem**.

Volím jasné a srozumitelné pokyny v ústní nebo písemné podobě. Žáci dostávají tímto způsobem i instrukce ve výuce. Zadávání instrukcí probíhá buď celkově jako většinou písemně nebo ústně, ale často volím zápis na tabuli po jednotlivých krocích.

Aktivita **autoregulovaného učení** se mohou stát cílem i obsahem výuky a dají se propojit s učivem v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Nejprve se snažím zopakovat cíle hodiny, když to nepomůže, tak znovu vysvětlím nebo shrnu zadání práce a nasměruji žáky zpět ke správnému postupu.

Novou strategií ve výuce, která vedou žáky k řízení vlastního učení, pomocí něhož se žáci mohou naučit autoregulovanému učení je **autoregulace učebních činností**. Vede žáky k aktivizaci ve výuce.

Naučila jsem se v době online výuky využívat nové aplikace a často hledám nové zdroje pro tvorbu úkolů vedoucích k aktivitě žáků a k rozvoji jejich myšlení. Nově také letos pravidelně zařazuji úkoly vedoucí k rozvoji konkrétních čtenářských strategií. Hledám

možnosti využití informačních zdrojů tak, aby vedly k efektivní výuce, sdílíme materiály s kolegy. Pracujeme s aplikacemi a platformami vhodnými pro práci s žáky.

Ve výuce se mohou vytvářet divergentní učební úlohy, které žáky podněcují k **produktivnímu myšlení**, k jejich novým nápadům a osobitým otázkám.

Součástí hodiny bylo také předvídání, které samo o sobě velmi podporuje metodu kreativního myšlení žáků.

Výsledná kategorie 5: Didaktické prostředky výuky

Správná volba didaktických prostředků je důležitá pro facilitaci učebních činností ve výuce. **Facilitace učebních činností je prospěšná při volbě učebních pomůcek.** Z polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou bylo možné zaznamenat několik druhů didaktických pomůcek.

První z nich byla kategorie **literární pomůcky**, do které řadíme knihy, učebnice, mapy, atlasy, sbírky úloh, časopisy a další.

Často využívám několik publikací, jako jsou: Čteme s porozuměním každý den, Tvořivé psaní, Píšeme příběh, Čteme a píšeme naučné texty.

Druhou identifikovanou kategorií z polostrukturovaného rozhovoru byly **technologické didaktické pomůcky**.

(...) videa, do českého jazyka, v této distanční době vytvářím prezentace, použítme si fotografie, do matematiky vyvážím i tabulky.

V dnešní době neustálých pokroků je pro učitele a jeho žáky zcela novou a zásadní výzvou **využití vzdělávací technologie ve výuce**. Cílem vzdělávací technologie by mělo být ve výuce využití bohatých zkušeností s informačními a komunikačními technologiemi. Paní učitelka v polostrukturovaném rozhovoru uvedla, jaké **inovativní postupy** používá ve vlastní výuce.

Při současné online výuce určitě práci s informačními technologiemi, a to jak pro posun učitele, tak i žáka. V současné době je obrovský posun do digitálního prostředí. Využíváme jako škola několik aplikací, které nám usnadňují výuku.

Účastním se workshopů pro práci s informačními technologiemi. Naučila jsem se v době online výuky využívat nové aplikace a často hledám nové zdroje pro tvorbu činností.

Hledám možnosti využití informačních zdrojů tak, aby vedly k efektivní výuce.

Výsledná kategorie 6: Autonomní školní hodnocení jako výsledek výuky

„Za výsledky výuky považujeme reálně dosažené cíle učebních činností žáků.“ (Lukášová, 2010, s. 155) Nové inovativní pojetí výuky vyžaduje i nové strategie při kontrole a hodnocení výsledků výuky. *„Za hodnocení ve výuce jsou považovány všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“* (Slavík, 1999, s. 23, podle Lukášová, 2010, s. 170)

Autonomní školní hodnocení *„je takové (...), které žák sám používá, zvládá, kterému do určité míry rozumí a jež dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat, a které je přímo součástí jeho osobnostních dispozic.“* (Slavík, 2003, s. 14, podle Lukášová, 2010, s. 171)

Sebehodnocení i ocenění samotného dítěte a ostatních je pravidelnou součástí naší výuky několikrát denně. Zařazujeme oceňování jednotlivců ve skupině, skupiny či celé třídy. Často děti pracují ve skupinách a navzájem se hodnotí. Snažím se vést děti k tomu, aby byli schopni se na závěr hodiny ohodnotit, posoudit, jak se jim dařilo, vyjádřit svůj názor a uměly pochválit druhé.

Potřeba posilovat autonomní školní hodnocení ovlivňuje všechna didaktická hlediska výuky. **Výsledky výuky s autentickým učením vedou žáky k sebekontrolě a sebehodnocení. Autonomní přístup k hodnocení může podpořit sebehodnocení žáka.**

Při **sebehodnocení** žák používá stav, kdy posuzuje a oceňuje vlastní JÁ. Žák se postupně naučí rozpoznávat kritéria učebních činností a jejich plnění, podle kterých žák pozná, že dosáhl výsledku učení. (Lukášová, 2010)

Také aby uměly vyjádřit, co je bavilo a nebavilo, v čem se jim dařilo a nedařilo. Teď to děláme pomocí emotikonů, protože ta online výuka to jinak neumožňuje. Ve třídě máme košíčky se sebehodnocením a nastavená pravidla, která visí na dveřích a pro děti jsou důležitá.

Sebekontrola dosažených výsledků u žáků je jednou z nejvýznamnějších kvalit jejich autentického učení.

Sebekontrola je pravidelnou součástí práce, systematicky jsou k ní děti vedeny již od první třídy. Znaří postup sebekontroly své práce podle daných kritérií. Snažím se děti neustále povzbuzovat, motivovat, aby se do práce pouštěly s radostí a nadšením.

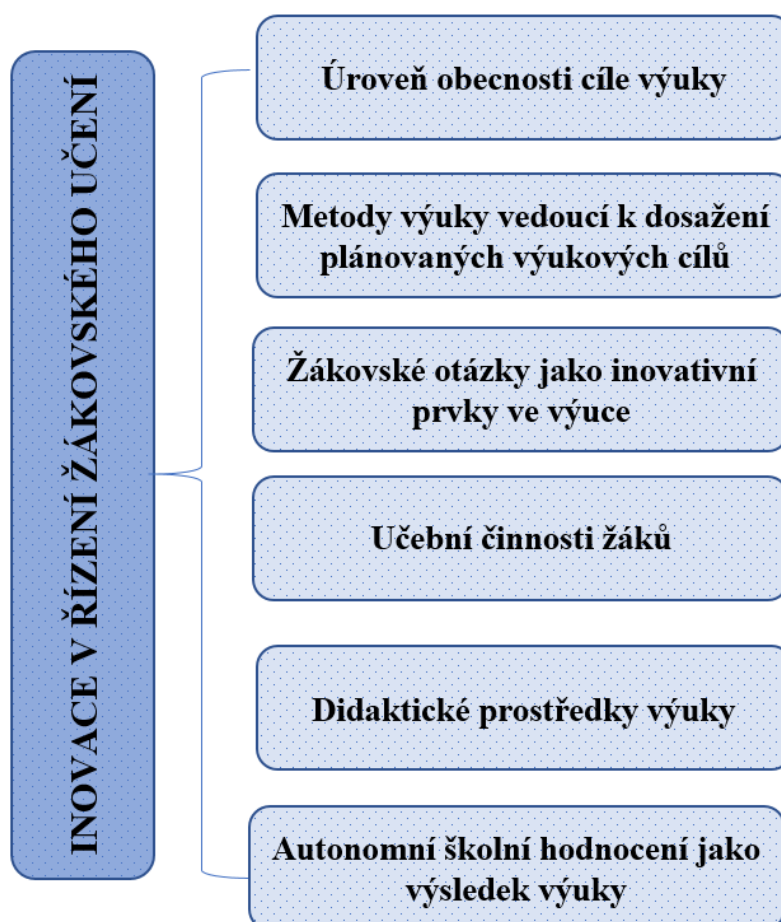
Sebekontrola a sebehodnocení žáků jsou cenným učebním výsledkem.

Jako další možnou **inovaci** ve výuce může být k **autentické kontrole a sebehodnocení výsledků výuky** použito **žakovské portfolio**. Portfolio může být nástrojem těchto dvou procesů. „*Žakovské portfolio je soubor dokladů o výsledcích žáka a cestě k nim za určité stanovené období, které žák sám shromažďuje. Je to věcný podklad, jenž mapuje individuální cestu žáka k cílům výuky, umožňuje posuzovat vlastní cestu a opírat se o věcné materiály. Portfolio dává možnost sledovat přiměřenost žakovy sebekontroly a sebehodnocení při učebních činnostech*“ (Lukášová, 2010, s. 180)

Začali jsme na něm pracovat v druhém ročníku, ale od té doby, co je online výuka, ho nepoužívám. Žáci mají složky s učebními materiály, činnostmi a hodnocením. Většina sebehodnocení je však zatím ústně.

Obrázek 7

Inovace v řízení žakovského učení – výsledné kategorie



(Zdroj: vlastní)

8 DISKUSE

Diplomová práce se zabývala inovací v řízení žákovského učení v primární edukaci.

První položenou výzkumnou otázkou bylo, zda byly cíle výuky formulovány v jazyce žáků.

V případové studii bylo posuzováno, zda řízení učební činnosti žáka je učebním cílem v jazyce žáka. Ani v jedné z použitých výzkumných metod nebyly identifikovány a formulovány učební cíle v jazyce žáka. Učitelka často vedla žáky tak, aby se výukové cíle (na různé úrovni obecnosti) formulované v **jazyce své vyučovací činnosti**, transformovaly do velmi konkrétních cílů, vyjádřených v jazyce žáků a jejich následné konkretizaci očekávaných výsledků výuky. Z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru bylo zjištěno, že učitelka využívá pro formulaci kognitivních cílů Bloomovu taxonomii.

V polostrukturovaném rozhovoru s učitelkou bylo zjištěno, že upřednostňuje výukové cíle, které jsou formulovány v kurikulárních dokumentech, včetně učebních osnov. **Výukové cíle promýšlela především ve svém učitelském jazyce, tj. v jazyce své vyučovací činnosti.** Občas dala příležitost i žákům. Z výzkumných použitých metod nebylo identifikováno, zda se učitelka s žáky snaží cíle formulovat v jejich jazyce, tj. v jazyce učebních činností žáků. Učitelka využívala pro formulaci výukových cílů Bloomovu taxonomii cílů.

Učitel by měl u žáka naplňovat všechny tyto kognitivní cíle, tedy vést žáka k tomu, aby byl schopen různě náročných myšlenkových operací. Je třeba nejprve dosáhnout nižší úrovně osvojení učiva u žáka z důvodu toho, aby učitel u žáka mohl rozvíjet vyšší úroveň osvojení učiva, neboť k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí učiva na nižší úrovni. Znamená to nutné zapamatování daného učiva, aby mu žák mohl porozumět, a aby ho mohl aplikovat v praxi. (Lukášová, 2010)

Výchovně – vzdělávací cíl patří mezi klíčové didaktické kategorie. Představuje účel, záměr výuky, výstup a výsledek výuky. Ve výuce je třeba dbát na naplňování všech typů cílů, tedy kognitivních, afektivních i psychomotorických, a to na všech úrovních. (Lukášová, 2010)

Z výsledků případové studie vyplynulo, že na úrovni učební činnosti žáka nebyly identifikovány učební cíle v jazyce žáka. Učitelka žákům pokaždé pouze představila výukové cíle.

Druhou položenou výzkumnou otázkou bylo, jakou operační náročnost měly učební úlohy pozorované ve výuce.

V rámci zúčastněného pozorování bylo pozorováno celkem 21 vyučovacích hodin, z toho 7 v českém jazyce, 7 v prvouce a 7 v matematice. **Z případové studie vyplynulo, že během zúčastněného pozorování bylo identifikováno komplexně 178 učebních úloh v rámci tří vyučovacích předmětů.** Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií v klasifikaci od Tollingerové, které obsahují další podkategorie. Učitelka zadávala velké množství učebních úloh ve všech zkoumaných vyučovacích předmětech.

Nejvíce učebních úloh bylo zaznamenáno v českém jazyce, tj. 70. Po provedené taxaci se ukázalo, že charakter učebních úloh se s **největším** počtem vyskytoval ve dvou kategoriích, tj. ve **druhé a třetí kategorii z hlediska složitosti myšlenkových operací.** Jednalo se o učební úlohy vyžadující **jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky.** **Z hlediska kategorie páté,** tj. úloh vyžadující **tvořivé myšlení,** bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 17 učebních úloh. **Můžeme konstatovat, že celková operační náročnost učebních úloh ve všech sledovaných předmětech aktivizuje učení ve výuce.**

Učební úlohy by měly být součástí každé vyučovací hodiny. Učební úlohy a jejich zadání úzce souvisí s učebními cíli, neboť slouží k jejich plánování. Jsou prostředkem **aktivizace** poznávací a myšlenkové činnosti žáků, jsou **prostředkem** učební činnosti žáků, a také nástrojem k řízení učení. (Wahla, podle Zormanová, 2014, s. 176)

Učební úlohy zastávají ve výuce důležitou roli jako jeden z didaktických prostředků sloužících k naplánování výchovně – vzdělávacího cíle vyučovací hodiny. Jsou prostředkem aktivizace a motivace žáků k činnosti. Taxonomie D. Tollingerové se také označuje jako taxonomie učebních úloh podle jejich operační struktury a je adaptací na Bloomovu taxonomii cílů. Tato taxonomie slouží ve výuce, v učitelově přípravě výuky. Má funkci diagnostickou a pomáhá tak učiteli si uvědomit, jak složité učební úlohy žákům zadává, a má také funkci prognostickou. Jde o to, že pokud má učitel definován cílový výkon, kterého chce učením se žáky dosáhnout, pak jednoduše přiřadí k cílovému výkonu učební úlohy dané kategorie.

Třetí položenou výzkumnou otázkou bylo, jakou operační náročnost měly učební úlohy v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Operační náročnost učebních úloh v českém jazyce:

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách českého jazyka. V **sedmi** pozorovaných hodinách bylo identifikováno **komplexně 70** učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že komplexně učební úlohy měly největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno pouze 7 učebních úloh této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah (5.5).

Operační náročnost učebních úloh v prvouce:

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách prvouky. V **sedmi** pozorovaných hodinách bylo identifikováno komplexně **55** učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že komplexně učební úlohy měly největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno pouze 6 učebních úloh této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah (5.5).

Operační náročnost učebních úloh v matematice:

Nejprve byla provedena taxace učebních úloh v pozorovaných hodinách matematiky. V **sedmi** pozorovaných hodinách bylo identifikováno komplexně **53** učebních úloh. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií. Dále byl vyjádřen celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní

náročnosti. Poté byla vyjádřena indexem variability operační náročnost jednotlivých kategorií učebních úloh.

Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že komplexně učební úlohy měly největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, byly zaznamenány pouze 4 učební úlohy této obtížnosti, konkrétně se nejvíce jednalo o úlohy na objevování na základě vlastních úvah (5.5).

Z výsledků případové studie vyplynulo, že komplexně učební úlohy ve všech třech pozorovaných vyučovacích předmětech měly největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládání jednoduchých a složitých myšlenkových operací. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 17 učebních úloh této obtížnosti, jednalo se o úlohy na objevování na základě vlastních úvah. (5.5)

Dále byla provedena analýza učebních úloh nejvyššího zastoupení z hlediska obtížnosti dvou kategorií ve všech pozorovaných předmětech.

V rámci českého jazyka měly učební úlohy **obtížnost 2** vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh **na třídění** (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **žádné** zastoupení měl český jazyk v typologii učebních úloh na **vyjmenování, popis procesů a způsobů činnosti** (2.3), a také v řešení **jednoduchých příkladů** (s neznámými veličinami) (2.9).

V rámci **prvouky** měly učební úlohy **obtížnost 2** vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh **na třídění** (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **žádné** zastoupení měla prvouka v typologii učebních úloh na **zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty apod.** (2.1), a také v řešení **jednoduchých příkladů** (s neznámými veličinami) (2.9)

V rámci **matematiky** měly úlohy **obtížnosti 2** vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky **největší** zastoupení učebních úloh na **zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty apod.** (2.1) Naopak žádné zastoupení neměla matematika v typologii učebních úloh **na rozbor a skladbu** (analýzu a syntézu) (2.4), a také úlohy na **abstrakci, konkretizaci a zobecňování** (2.8).

Z výsledků případové studie vyplynulo, že úlohy obtížnosti 2, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky, měly **celkově v rámci tří pozorovaných vyučovacích**

předmětů největší zastoupení v typologii učebních úloh na třídění (kategorizace a klasifikace) (2.6). Naopak **nejmenší** zastoupení v rámci tří předmětů měly v typologii učebních úloh **na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti** (2.3).

V rámci **českého jazyka** měly učební úlohy **obtížnost 3** složité vyžadující myšlenkové operace s poznatky největší zastoupení učebních úloh na **výklad** (interpretaci), **vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **žádné** zastoupení měl český jazyk v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1), a také v úlohách na **hodnocení** (3.6).

V rámci **prvouky** měly učební úlohy **obtížnost 3** vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky největší zastoupení učebních úloh na **výklad** (interpretaci), **vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **žádné** zastoupení měla prvouka v typologii učebních úloh na **překlad** (translaci, transformaci) (3.1), a také v úlohách na **hodnocení** (3.6).

V rámci **matematiky** měly úlohy **obtížnosti 3** vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky největší zastoupení učebních úloh na **dokazování a ověřování** (verifikaci) (3.5). Naopak **žádné** zastoupení neměla matematika v typologii učebních úloh **na překlad (translaci, transformaci) (3.1), a také na úlohách na hodnocení. (3.6).**

Z výsledků případové studie vyplynulo, že úlohy obtížnosti 3, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky, měly celkově **v rámci tří pozorovaných vyučovacích předmětů největší** zastoupení v typologii učebních úloh na **výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění** apod. (3.2). Naopak **nejmenší** zastoupení v rámci tří předmětů měly v typologii učebních úloh na **překlad (translaci, transformaci) (3.1)** a na úlohách na **hodnocení (3.6).**

Čtvrtou položenou výzkumnou otázkou bylo, jaké typy žákovských otázek se vyskytovaly v pozorované výuce.

V pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i **otázky iniciované žáky**. V rámci obsahové analýzy byla identifikována a analyzována **typologie žákovských otázek**. Byla analyzována typologie žákovských otázek z hlediska dvou charakteristik, a to, zda se jednalo o **autonomní (výukové) žákovské otázky** anebo o **mimovýukové žákovské otázky**.

Během pozorovaných 21 vyučovacích hodin bylo identifikováno celkem **109 žákovských otázek**. Největší zastoupení žákovských otázek bylo v českém jazyce, naopak nejméně iniciovaných otázek bylo v prvouce. Byla provedena obsahová analýza a kategorizace identifikovaných žákovských otázek získaných zúčastněným pozorováním jejich příklady dle dělení Šalamounové (2012, s. 142), která rozděluje žákovské autonomní otázky na: **Otázky zjišťující nezbytné informace, otázky ze zvědavosti, otázky vyžadující vysvětlení a konfrontaci porozumění.**

Z výsledků případové studie vyplynulo, že otázky zjišťující nezbytné informace byly nejvíce zastoupeny v matematice (12), v českém jazyce byly zastoupeny s počtem 3 a v prvouce se žádná nevyskytla. Dále jednoznačně nejvíce otázek ze zvědavosti zaznělo v českém jazyce (6), v prvouce to byly 3 otázky. V matematice se nevyskytla žádná takováto otázka. Otázky vyžadující vysvětlení byly zastoupeny ve velkém počtu (13) v českém jazyce, v prvouce (11), naopak v matematice se vyskytly pouze 2. Otázky týkající se konfrontace porozumění jednoznačně zazněly v českém jazyce (11), naopak s nízkým počtem byly zastoupeny v prvouce (1) a v matematice (2). Mimovýukové žákovské otázky se stejným nejvyšším počtem (18) se vyskytly v prvouce a v matematice, naopak nejméně jich bylo zaznamenáno v českém jazyce (8).

Z výsledků případové studie vyplynulo, že bylo identifikováno komplexně 109 žákovských otázek, které měly autonomní nebo mimovýukový charakter. V rámci identifikovaných 64 autonomních žákovských otázek, měly největší zastoupení z hlediska typologie autonomních žákovských otázek, otázky vyžadující vysvětlení. Naopak nejmenší zastoupení z hlediska typologie autonomních otázek měly otázky ze zvědavosti.

Žákovské otázky ve výuce většinou rozdělujeme na otevřené a uzavřené. Z **polostrukturovaného rozhovoru** bylo možné identifikovat oba typy žákovských otázek, přičemž učitelka konstatovala, že nejméně zaznívají otázky ze zvědavosti.

Pátou položenou výzkumnou otázkou bylo, jaký typ učebních úloh vytvářel prostor pro situace při kladení žákovských otázek.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že v pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i otázky iniciované žáky. V rámci tohoto výzkumu byla provedena obsahová analýza **typologie učebních úloh ve vztahu**

k **žakovským otázkám**. Případová studie ukázala, jaká obtížnost učební úlohy se nejčastěji vázala k položené žakovské otázce. Poté byly vybrány ty učební úlohy, které byly s nejvyšším počtem opakovatelnosti ve výuce a byly identifikovány jako typ učebních úloh vytvářející prostor pro kladení žakovských otázek ve výuce.

Typ učebních úloh vytvářející prostor pro žakovské otázky v českém jazyce:

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách českého jazyka komplexně **33 žakovských otázek**. Učební úlohy v českém jazyce vytvářely prostor pro situace v rámci největšího zastoupení v **obtížnosti 2 a 3, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky ve 33 identifikovaných žakovských otázkách**. Konkrétně se jednalo o dva typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žakovských otázek. Z **obtížnosti 2** se jednalo o učební úlohy kategorie 2.6, tj. úlohy na **třídění** (kategorizace a klasifikace). Z **obtížnosti 3** se jednalo o učební úlohy kategorie 3.2, tj. úlohy na **výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění** apod. Z hlediska **obtížnosti páté**, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, byly zaznamenány pouze 4 učební úlohy této obtížnosti. Jednalo se o učební úlohy kategorie 5.5, tj. **úlohy na objevování na základě vlastních úvah**.

Typ učebních úloh vytvářející prostor pro žakovské otázky v prvouce:

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách prvouky komplexně **15 žakovských otázek**. Učební úlohy v prvouce vytvářely prostor pro situace v rámci největšího zastoupení v **obtížnosti 2 a 3, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky v 15 identifikovaných žakovských otázkách**. Konkrétně se jednalo o dva typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žakovských otázek. Z **obtížnosti 2** se jednalo o učební úlohy kategorie 2.2, tj. **úlohy na vyjmenování a popis faktů** (výpočet, soupis apod.). Z **obtížnosti 3** se jednalo o učební úlohy kategorie 3.3, tj. **úlohy na vyvozování (indukci)**. Z hlediska **obtížnosti páté**, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, byla zaznamenána pouze 1 učební úloha této obtížnosti. Jednalo se o učební úlohu kategorie 5.5, tj. **úlohy na objevování na základě vlastních úvah**.

Typ učebních úloh vytvářející prostor pro žakovské otázky v matematice:

Pomocí zúčastněného pozorování bylo identifikováno v 7 vyučovacích hodinách matematiky komplexně **16 žakovských otázek**. Učební úlohy v matematice vytvářely prostor pro situace v rámci největšího zastoupení v **obtížnosti 2 a 3, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky v 16 identifikovaných**

žakovských otázkách. Konkrétně se jednalo o dva typy učebních úloh, které vedly žáky ke kladení žakovských otázek. Z **obtížnosti 2** se jednalo o učební úlohy kategorie 2.1, tj. úlohy na **zjišťování faktů** (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.) a kategorie 2.9, tj. úlohy na **řešení jednoduchých příkladů** (s neznámými veličinami). Z **obtížnosti 3** se jednalo o učební úlohy kategorie 3.3, tj. **úlohy na vyvozování** (indukci). Z hlediska **obtížnosti páté**, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, byly zaznamenány pouze 2 učební úlohy této obtížnosti. Jednalo se o učební úlohy kategorie 5.5, tj. **úlohy na objevování na základě vlastních úvah.**

Z výsledků případové studie vyplynulo, že v každém vyučovacím předmětu se typologie učebních úloh, která vytvářela prostor pro situace při kladení žakovských otázek zcela lišila.

Mareš (2013, s. 368 - 369) uvádí, že *„různé typy učebních úloh mají pochopitelně rozdílný motivační potenciál. Motivační potenciál jednotlivých typů učební úloh je třeba brát jako určitou inspiraci k tomu, jak se dá o učebních úlohách uvažovat. Může se jednat o typ učební úlohy vyžadující netradiční postup, autentické, otevřené, spoluvytvářené a hodnocené žákem, s mezipředmětovými vztahy, vedoucí žáky k reflexi a skupinové.*

Šestou položenou výzkumnou otázkou bylo, jaké inovativní postupy bylo možné identifikovat v procesu výuky na úrovni volby metod a organizace.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že v rámci zúčastněného pozorování byly **identifikovány učební činnosti žáků, které byly následně rozděleny do dvou odlišných přístupů k vlastnímu učení.** Jednalo se o **povrchový** a **hloubkový** přístup. (Lukášová, 2010)

V rámci obsahové analýzy byl povrchový přístup k vlastnímu učení identifikován v hodinách českého jazyka a matematiky. Naopak hloubkový přístup k vlastnímu učení byl zaznamenán v hodinách prvouky. Z případové studie vyplynulo, že učitelka se snažila usnadňovat žákům cestu od povrchního k hloubkovému přístupu k učení. Snažila se volit a zařazovat do výuky aktivity a učební činnosti tak, že si žáci vytvářely vztahy mezi dosavadními a novými poznatky, konstruovali tak svůj obraz učiva. Žáci učivu rozuměli, pochopili jeho obsah i strukturu.

V rámci realizovaného polostrukturovaného rozhovoru byl identifikován pouze **hloubkový přístup z hledisek motivace, postupu při učení a výsledků učení.**

Dále výsledky případové studie potvrdili, že ve výuce neustále narůstal prostor pro samostatnou aktivitu žáků, pro jejich plánování učební činnosti, pro sebekontrolu.

Mareš (2013, s. 79) zastává názor, že ve výuce je důležité smysluplné učení (meaningful learning). „*Je to učení aktivní, konstruující, kumulativní, autoregulované, zacílené, situované a individuálně odlišné.*“

Mareš (2013) říká, že je žádoucí, aby byl žák motivován, naladěný na učení, vyvinul potřebné úsilí, aby se začal učit a v učení poté vytrval. Žák během učení musí provádět kognitivní operace vyššího řádu, aby se poznatkům nejen naučil, ale také porozuměl jejich smyslu.

Z případové studie dále vyplynulo, že v pozorované výuce bylo identifikováno **autentické učení**, které je považováno **za koncepci inovativního přístupu k učení**.

Aktivity autoregulovaného učení se mohou stát cílem i obsahem výuky a dají se propojit s učivem v jednotlivých předmětech. (Lukášová, 2010)

Mareš (2013, s. 80) mluví o autoregulativnosti učení jako o „*učení, které postupuje, jak se žák vyvíjí a získává zkušenosti. Měl by to být více žák sám, kdo rozhoduje o tom, co je třeba v učení dělat dál. Je potřeba, aby se žák sám naučil řídit své vlastní učení, naučil se autoregulaci učení.*“

Z polostrukturovaného rozhovoru byla objevena **strategie ve výuce**, která vedla žáky k řízení vlastního učení, pomocí něhož se žáci mohli naučit autoregulovanému učení, je **autoregulace učebních činností**. Vedla žáky k **aktivizaci** ve výuce.

Z výsledků případové studie byly identifikovány **inovativní** výukové metody, které označuje Maňák a Švec (2003) jako **aktivizační výukové metody**. V rámci zúčastněného pozorování byly zjištěny následující metody – **diskusní metoda, didaktická hra a metoda situační**. Diskuse se objevovala ve všech pozorovaných vyučovacích předmětech. Didaktická hra převažovala v českém jazyce a matematice. Metoda situační se vyskytovala v prvouce.

„*Diskuse je výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, má obrovský přínos v aktivizaci žáků. Základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny.* (Pecina, 2008, podle Zormanová, 2014, s. 143)

„Didaktickou hru můžeme definovat jako aktivitu, jejímž produktem je fixace učební látky. Díky stimulačnímu náboji probouzí u žáků zájem, aktivizuje je, zvyšuje jejich motivaci a angažovanost na prováděných činnostech.“ (Zormanová, 2014, s. 150)

„Podstatou metody situační je, že žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi vybírají nejlepší z nich, čímž se u nich rozvíjí schopnost analyzovat danou problematiku, vyhledávat si informace potřebné k jejímu řešení a na základě těchto informací rozhodovat o dalším postupu.“ (Pecina, 2008, podle Zormanová, 2014, s. 147)

Kromě aktivizačních výukových metod byly v rámci případové studie identifikovány i **klasické výukové metody**. Jednalo se o **názorně – demonstrační (pozorování) a slovní metody výuky (vysvětlování, rozhovor, práce s textem)**.

Zormanová (2014) zmiňuje, že jsou důležitá kritéria volby metod ve výuce. *„Žádná výuková metoda se nehodí pro každou vyučovací hodinu, pro každou třídu, k naplnění jakéhokoli cíle a pro jakékoliv učivo. Volba metody musí vycházet z objektivních kritérií, mezi něž patří zejména cíl a obsah výuky, osobnost učitele a osobnost žáka.“ (Meyer, 2002, podle Zormanová, 2014, s. 171)*

Organizační forma byla ve všech vyučovacích předmětech, vzhledem k distančnímu vzdělávání, učitelkou zvolena jako vyučovací hodina neboli online distanční výuka.

Na základě případové studie v rámci kvality výuky byly identifikovány didaktické prostředky, které zajišťovaly, podmiňovaly a zefektivňovaly průběh online distanční výuky.

Za inovativní didaktický prostředek byla považována aplikace EDUpage. Tato aplikace plnila **funkci komunikativní** mezi učitelkou a žáky, **funkci gnoseologickou** (přísun nových informací, spojení konkrétní reality s abstraktním zpracováním), dále pak **funkci organizačně řídicí** (poskytování zpětné vazby od učitelky, komunikace učitelky a rodiče, vyřizování absence, hodnocení výsledků). Další využití této aplikace spočívalo v **E – learningu**. Paní učitelka měla možnost vytvářet a sdílet elektronické učební materiály, které mohla použít ve vyučovací hodině nebo jako domácí úkol.

Jako **další inovační prvek učební činnosti žáků** bylo identifikováno využívání **vzdělávací technologie ve výuce**. Prostřednictvím online výuky a distanční formy vzdělávání se dovednost **počítačové gramotnosti** týkající se učitelky i žáků rozvíjela mnohem rychleji než během prezenční výuky.

Správná volba didaktických prostředků je důležitá pro facilitaci učebních činností ve výuce. Facilitace učebních činností je prospěšná při volbě učebních pomůcek. Z polostrukturovaného rozhovoru bylo možné zaznamenat několik druhů didaktických pomůcek.

První kategorie byly literární pomůcky, do které řadíme knihy, učebnice, mapy, atlasy, sbírky, časopisy apod. Druhou kategorií byly technologické didaktické pomůcky. (Lukášová, 2010)

V dnešní době neustálých pokroků je pro učitele a jeho žáky zcela novou a zásadní výzvou **využití vzdělávací technologie ve výuce**. Cílem vzdělávací technologie ve výuce by mělo být využití bohatých zkušeností s informačními a komunikačními technologiemi. Paní učitelka v polostrukturovaném rozhovoru uvedla, jaké **inovativní postupy** používá ve vlastní výuce.

Sedmou položenou výzkumnou otázkou bylo, zda se vyskytly nějaké inovativní postupy na úrovni kontroly výsledků a hodnocení výuky.

V učebních činnostech žáků s obsahem výuky se vyskytovaly i znaky autoregulovaného (autonomního) učení. V obsahové analýze pozorovacích hodin bylo možné identifikovat charakteristiky autoregulovaného učení. Bylo nalezeno 6 charakteristik autoregulovaného učení: **vyučování autoregulačními strategiím; praktické provádění autoregulačních strategií; zpětná vazba o účinnosti autoregulační strategie; monitorování sebe samého; sociální opora a sebereflexe žáků.**

Z výsledků případové studie vyplynulo, že byly identifikovány charakteristiky autoregulovaného učení, které přispívaly k učebním činnostem řízení žákovského učení.

Inovace vyžaduje i nové strategie při kontrole a hodnocení výsledků výuky. Jako inovaci v primární edukaci byly hledány takové postupy, které by umožnily přechod od heteronomního školního hodnocení k autonomnímu školnímu hodnocení výsledků. Během obsahové analýzy bylo možné identifikovat autonomní školní hodnocení ve výuce. (Lukášová, 2010)

Autonomní přístup k hodnocení může podpořit sebehodnocení žáka. V obsahové analýze bylo možné identifikovat zvláštnosti v sebehodnocení žáka. Hodnocení jako cíl učení bylo tematizován a zvládáno pod formativním vedením učitele prostřednictvím

žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo sebehodnocení. Důraz na tuto dimenzi je atributem autonomního pojetí školního hodnocení.

Z případové studie vyplynulo, že didaktická hlediska výuky byla ovlivněna autonomním školním hodnocením. Výsledky výuky s autentickým učením vedly žáky k sebekontrolě a k sebehodnocení. Sebekontrola a sebehodnocení jsou považovány za učební výsledky.

Z případové studie bylo možné konstatovat, že učitelka vedla žáky k autonomnímu hodnocení, které odpovídá autentickému učení. Žáci se postupně učí rozpoznávat kritéria učební činnosti. Kritériem se může stát určitá kvalita učební činnosti.

Z polostrukturovaného rozhovoru bylo identifikováno jako další možnou **inovaci** ve výuce žákovské portfolio. **K autentické kontrole a sebehodnocení výsledků výuky** může být použito **žákovské portfolio**. Portfolio může být nástrojem těchto dvou procesů. *„Žákovské portfolio je soubor dokladů o výsledcích žáka a cestě k nim za určité stanovené období, které žák sám shromažďuje. Je to věcný podklad, jenž mapuje individuální cestu žáka k cílům výuky, umožňuje posuzovat vlastní cestu a opírat se o věcné materiály. Portfolio dává možnost sledovat přiměřenost žákovy sebekontroly a sebehodnocení při učebních činnostech.“* (Lukášová, 2010, s. 180)

Učitelka v polostrukturovaném rozhovoru vypověděla, že žákovské portfolio začali používat ve výuce již v druhém ročníku, ale od té doby, co je distanční vzdělávání, portfolio ve výuce nevyužívají.

9 LIMITY VÝZKUMU

Tato diplomová práce byla ovlivněna sedmi limity.

Největším a prvním limitem pro realizaci výzkumu bylo omezení provozu škol a školských zařízení. Z důvodu zhoršené epidemické situace na území České republiky, v souvislosti s výskytem koronaviru SARS-CoV-2 a vyhlášení nouzového stavu vládou České republiky o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon), ve znění pozdějších předpisů, pro řešení vzniklé krizové situace, rozhodla vláda České republiky o omezení provozu škol a školských zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy informovalo že, vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci vláda ČR přijala krizové opatření, které zakazuje osobní přítomnost žáků základní školy a zavedla povinné distanční vzdělávání.

Druhý limit byl, že vzhledem k nouzové situaci a omezeným možnostem sběru dat nebylo možné provést původní zamýšlený plánovaný výzkum v primární edukaci. Bylo zvoleno alternativní řešení v podobě distanční formy výzkumného šetření pomocí triangulace sběru dat a došlo k přehodnocení realizace výzkumu. Bylo nutné se přizpůsobit možnostem a podmínkám distančního vzdělávání.

Třetí limit se týkal malého výzkumného vzorku.

Čtvrtým limitem bylo technické omezení. Distanční výuka probíhala pouze pomocí aplikace Zoom Cloud Meetings. Museli jsme proto počítat s tím, že získaná výzkumná data pomocí online výuky jsou zcela odlišná a zkreslená, než by byla v prezenční formě vzdělávání. Z tohoto důvodu bylo zúčastněné pozorování realizováno pouze online formou a vzhledem k nelepším se podmínkám byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor také realizován distančně.

Pátý limit se týkal omezení zúčastněného pozorování. Bylo možné pozorovat pouze hlavní vyučovací předměty jako matematiku, český jazyk a prvouku.

Šestým limitem bylo online 21 vyučovacích hodin, které zachycují pouze pohled pozorovatele v momentě sběru dat. Jedná se tedy o náhled na pouhý zlomek edukační reality.

Sedmým limitem byla nemožnost pozorování žáků mimo jejich řízené žákovské učení přes dostupné technologie. Pozorovatel tak neměl možnost osobního kontaktu s žáky a navázáním vřelého vztahu s paní učitelkou.

ZÁVĚR

Výzkumné téma diplomové práce se týká zjištění využívání inovací v řízení žákovského učení v pedagogické praxi v primární edukaci. Výzkumným záměrem bylo zaměřit se na žákovskou otázku z hlediska obsahu výuky a operační náročnosti učební úlohy jako hlavní inovaci v primární edukaci. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda řízení učebních činností žáků v primární edukaci má celkově inovativní charakter. Výzkum byl proveden distanční online formou. Proběhl na prvním stupni základní školy v B. p. H. ve Zlínském kraji. K hlavnímu výzkumnému cíli bylo formulováno osm dílčích výzkumných cílů, které se podařilo vlastním výzkumem naplnit.

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo posoudit, zda se vyskytují ve výuce učební cíle v jazyce žáků.

Ani v jedné z použitých výzkumných metod nebyly identifikovány a formulovány učební cíle v jazyce žáka. Učitelka často vedla žáky tak, aby se výukové cíle (na různé úrovni obecnosti), formulované v jazyce své vyučovací činnosti, transformovaly do velmi konkrétních cílů, vyjádřených v jazyce žáka a jejich následné konkretizaci očekávaných výsledků výuky. Učitelka výukové cíle promýšlela především ve svém učitelském jazyce, tj. v jazyce své vyučovací činnosti. Učitelka využívala pro formulaci výukových cílů Bloomovu taxonomii cílů. Z případové studie vyplynulo, že na úrovni učební činnosti žáka nebyly identifikovány učební cíle v jazyce žáka. Učitelka žákům pokaždé pouze představila výukové cíle.

Druhým dílčím výzkumným cílem bylo popsat charakteristické učební úlohy, které pozorujeme ve výuce na 1. stupni ZŠ.

V rámci zúčastněného pozorování bylo pozorováno celkem 21 vyučovacích hodin, z toho 7 v českém jazyce, 7 v prvouce a 7 v matematice. Z případové studie vyplynulo, že během zúčastněného pozorování bylo identifikováno komplexně 178 učebních úloh v rámci tří vyučovacích předmětů. Podle narůstající složitosti myšlenkových operací byly učební úlohy dále rozděleny do pěti kategorií v klasifikaci od Tollingerové, které obsahují další podkategorie. Učitelka zadávala velké množství učebních úloh ve všech zkoumaných vyučovacích předmětech.

Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že komplexně učební úlohy měly největší zastoupení v obtížnostech 2 a 3, tj. zvládnání vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky. Z hlediska obtížnosti páté, tj. úlohy vyžadující tvořivé myšlení, bylo

zaznamenáno v rámci všech vyučovacích předmětů pouze 17 učebních úloh této obtížnosti, jednalo se o úlohy na objeovávání na základě vlastních úvah.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že učební úlohy obtížnosti 2, vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky, měly celkově v rámci tří pozorovaných vyučovacích předmětů největší zastoupení v typologii učebních úloh na třídění (kategorizace a klasifikace). Naopak nejmenší zastoupení v rámci tří pozorovaných předmětů měly v typologii učebních úloh na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že učební úlohy obtížnosti 3, vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky, měly celkově v rámci tří pozorovaných vyučovacích předmětů největší zastoupení v typologii učebních úloh na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod. Naopak nejmenší zastoupení v rámci tří předmětů měly v typologii učebních úloh na překlad (translaci, transformaci) a na úlohách na hodnocení.

Třetím dílčím výzkumným cílem bylo posoudit, jakou operační náročnost mají žákovské otázky ve vztahu k učebním úlohám.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že v pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i otázky iniciované žáky. V rámci tohoto výzkumu byla provedena obsahová analýza typologie učebních úloh ve vztahu k žákovským otázkám. Případová studie ukázala, jaká obtížnost učební úlohy se nejčastěji vázala k položené žákovské otázce.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že v každém vyučovacím předmětu se typologie učebních úloh zcela lišila. Učební úlohy vytvářely prostor pro žákovské otázky v rámci největšího zastoupení v obtížnosti 2 a 3, tj. učební úlohy vyžadující jednoduché a složité myšlenkové operace s poznatky komplexně v 64 identifikovaných žákovských otázkách.

Čtvrtým dílčím výzkumným cílem bylo rozlišit žákovské otázky a identifikovat typy žákovských otázek vyskytující se ve vybraných vyučovacích hodinách.

V pozorovaných vyučovacích hodinách (český jazyk, prvouka a matematika) se vyskytly i otázky iniciované žáky. V rámci obsahové analýzy byla identifikována a analyzována typologie žákovských otázek. Byla analyzována typologie žákovských otázek z hlediska dvou charakteristik, a to, zda se jednalo o autonomní (výukové) žákovské otázky, anebo o mimovýukové žákovské otázky.

Během pozorovaných 21 vyučovacích hodin bylo identifikováno celkem 109 žákovských otázek. Největší zastoupení žákovských otázek bylo v českém jazyce, naopak nejméně iniciovaných žákovských otázek bylo v prvouce. Byla provedena obsahová analýza a kategorizace identifikovaných žákovských otázek získaných zúčastněným pozorováním jejich příklady dle dělení Šalamounové.

Z výsledků případové studie vyplynulo, že byly identifikovány žákovské otázky, které měly autonomní nebo mimovýukový charakter. V rámci identifikovaných 64 autonomních žákovských otázkách, měly největší zastoupení z hlediska typologie autonomních žákovských otázek, otázky vyžadující vysvětlení. Naopak nejmenší zastoupení z hlediska typologie autonomních otázek měly otázky ze zvědavosti.

Pátým dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak ve výuce vznikají situace, které vytváří prostor pro kladení žákovských otázek.

Učitelka ve výuce při situaci, která vytvářela prostor pro kladení žákovských otázek, kdy ji žáci pokládali především mimovýukové otázky, reagovala zodpovědně a veškeré otázky žákům zodpověděla. Byla si vědoma, že se otázky vztahovali k obsahu učiva. Uvědomovala si, že pokud žák nebude vědět a znát, co má ve výuce dělat, a kam směřovat, bude to pro celou třídu a výuku znamenat časovou ztrátu, demotivaci žáků a žáci ztratí zájem o učivo.

Učitelka často vytvářela situace, které vytvářely podmínky pro to, aby žáci pokládali otázky. Často žáci participovali na průběhu výuky. Z případové studie vyplynulo, že během 21 pozorovaných vyučovacích hodin (v rámci tří vyučovacích předmětů), bylo komplexně identifikováno celkem 109 žákovských otázek, z toho bylo 64 autonomních a 45 mimovýukových žákovských otázek. Z případové studie vyplynulo, že většina žákovských otázek mířila spíše k výukovému obsahu, a ne k organizaci. Žáci kladou mimovýukové žákovské otázky, neboť je vnímají jako bezpečné území, na něž se se svými otázkami vydávají. Nicméně je u žáků primární edukace nezbytné autonomní žákovské otázky i nadále podporovat, neboť autonomní otázky směřují k hlubšímu porozumění učiva.

Šestým dílčím výzkumným cílem bylo popsat, jak se podílely na řízení aktivizace žákovského učení výukové metody.

Z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byla objevena strategie ve výuce, jednalo se o autoregulaci učebních činností. Vedla žáky k aktivizaci ve výuce.

Z výsledků případové studie byly identifikovány inovativní výukové metody, které označuje Maňák a Švec jako aktivizační výukové metody. V rámci zúčastněného pozorování byly zjištěny tyto metody, jako je diskusní metoda, didaktická hra a metoda situační. Diskuse se objevovala ve všech pozorovaných vyučovacích předmětech. Didaktická hra převažovala v českém jazyce a matematice. Metoda situační se vyskytovala v prvouce.

Kromě aktivizačních výukových metod byly v rámci případové studie identifikovány i klasické výukové metody. Jednalo se o názorně – demonstrační (pozorování) a slovní metody výuky (vysvětlování, rozhovor, práce s textem).

Sedmým dílčím výzkumným cílem bylo identifikovat, jaké organizační podmínky výuky přispěly k aktivizaci podmínek žákovského učení ve výuce.

Výsledky případové studie potvrdili, že ve výuce neustále narůstal prostor pro samostatnou aktivitu žáků, pro jejich plánování učební činnosti, pro sebekontrolu. Z případové studie dále vyplynulo, že v pozorované výuce bylo identifikováno autentické učení, které je považováno za koncepci inovativního přístupu k učení.

Organizační forma byla ve všech vyučovacích předmětech, vzhledem k distančnímu vzdělávání, byla učitelkou zvolena jako vyučovací hodina neboli online distanční výuka.

Na základě případové studie v rámci kvality výuky byly identifikovány didaktické prostředky, které zajišťovaly, podmiňovaly a zefektivňovaly průběh online distanční výuky. Za inovativní didaktický prostředek byla považována aplikace EDUpage.

Jako další inovační prvek učební činnosti žáků bylo identifikováno využívání vzdělávací technologie ve výuce. Prostřednictvím online výuky a distanční formy vzdělávání se dovednost počítačové gramotnosti týkající se učitelky i žáků rozvíjela mnohem rychleji než během prezenční výuky. V dnešní době neustálých pokroků je pro učitele a jeho žáky zcela novou a zásadní výzvou využití vzdělávací technologie ve výuce.

Správná volba didaktických prostředků je důležitá pro facilitaci učebních činností ve výuce. Facilitace učebních činností je prospěšná při volbě učebních pomůcek. Z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru bylo možné zaznamenat několik druhů didaktických pomůcek.

Osmým dílčím výzkumným cílem bylo posoudit, zda se autonomní strategie přístupu k výsledkům výuky podílela na řízení učebních činností.

V učebních činnostech žáků s obsahem výuky se vyskytovaly i znaky autoregulovaného (autonomního) učení. V obsahové analýze pozorovaných hodin bylo možné identifikovat charakteristiky autoregulovaného učení. Bylo nalezeno 6 charakteristik autoregulovaného učení: vyučování autoregulačními strategiím; praktické provádění autoregulačních strategií; zpětná vazba o účinnosti autoregulační strategie; monitorování sebe samého; sociální opora a sebereflexe žáků.

Výsledky případové studie ukázaly, že byly identifikovány charakteristiky autoregulovaného učení, které přispívaly k učebním činnostem řízení žákovského učení.

Z případové studie vyplynulo, že didaktická hlediska výuky byla ovlivněna autonomním školním hodnocením. Výsledky výuky s autentickým učením vedly žáky k sebekontrolě a k sebehodnocení. Sebekontrola a sebehodnocení jsou považovány za učební výsledky.

Z případové studie bylo možné konstatovat, že učitelka vedla žáky k autonomnímu hodnocení, které odpovídá autentickému učením. Žáci se postupně učí rozpoznávat kritéria učebních činností. Kritériem se může stát určitá kvalita učebních činností.

K autentické kontrole a sebehodnocení výsledků výuky může být použito žákovské portfolio.

Inovace v řízení žákovského učení se během distančního vzdělávání objevila a projevila v různých východiscích. Pro mou budoucí profesi učitele bude důležité, aby si žáci uvědomovali, že v procesech poznávání mají k dispozici více cest, a že každá situace má více řešení. Učitel by měl být ve výuce inovativní, měl by hledat nová řešení pro řízení výuky, vést žáky k motivaci, k autoregulaci učebních činností, k sebekontrolě, sebereflexi a sebehodnocení. Je třeba postupně hledat, zkoušet, nacházet možné cesty a tvořit různé možnosti, jak inovovat výuku v primární edukaci.

Zvolená triangulace sběru dat poskytla podklady potřebné k nalezení odpovědi na stanovené výzkumné otázky, a i k ověření platnosti výzkumných předpokladů a umožnila zjistit současnou situaci v oblasti inovací v řízení žákovského učení.

Ve výsledcích jsou nejzajímavější nálezy, které se týkají inovací ve výuce. Novou strategií ve výuce, která vede žáky k řízení vlastního učení, pomocí něhož se žáci mohou

naučit autoregulovanému učení, je autoregulace učebních činností. Vede žáky k aktivizaci ve výuce. Výsledky výuky s autentickým učním vedou žáky k sebekontrolé a sebehodnocení. Autonomní přístup k hodnocení může podpořit sebehodnocení žáka. Dalším inovativním postupem bude využití vzdělávací technologie ve výuce. Díky vzájemné činnosti učitele a žáků, v rámci zvolených postupů při učebních činnostech dochází k dosažení výukových cílů.

Tato diplomová práce pro další pedagogický výzkum poskytuje ucelený pohled na teoretická vymezení východisek pojetí inovace v primární edukaci a výuky v primárním vzdělávání z hlediska řízení žákovského učení. Vychází z konceptů inovovaného řízení učebních činností žáků z hlediska: cílů výuky, obsahu výuky, výukových metod v procesu výuky, nových forem výuky, prostředků a výsledků výuky v primární edukaci. Vyzdvihuje inovační strategie řízení výuky z hlediska obsahu výuky. Jedná se o problematiku učebních úloh vzhledem k činnosti žáků, k jejich parametrům, aspektům práce s nimi, vymezením dané taxonomie učebních úloh a dělením učebních úloh na základě jejich typologie.

Osobně považuji hlediska inovací v řízení učebních činností z hlediska obsahu výuky jako nejdůležitější při řešení problému diplomové práce. Diplomová práce klade důraz na žákovské otázky jako na inovace v primární edukaci a její typologie.

Jako doporučení pro praxi primární edukace považujeme za významné kladení žákovských otázek, neboť je důležité, aby vzdělávací proces rozvíjel myšlení žáků na mnoha úrovních. Žákovské otázky jsou přínosem jak pro proces vyučování, tak i pro samotné žákovské učení. Velkým přínosem pro kvalitu výuky ve vztahu k obsahu výuky považujeme tvorbu učebních úloh pro činnost žáka i spolupráci mezi žáky a učitelem při jejich řešení. Ve výuce je důležité záměrně budovat takové situace, které vytvářejí prostor pro kladení žákovských otázek.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Creswell, J. W. (1998). Podle Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
2. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
3. Čábalová, D. (2011). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
4. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
5. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
6. Černý, M., Chytková, D., Mazáčová P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
7. Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Olomouc: VUP.
8. Doležalová, J. (2009). *Vzdělávání – výuky – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
9. Fisher, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
10. Fisher, R. (2009). *Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom*. London, New York: Routledge.
11. Fisher, R. (2009). Podle Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
12. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido: Brno.
13. Grecmanová, H., Holoušová, D. & Urbanovská, E. (1999). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
14. Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová V., & Haviger J., (2013). *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing.
15. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
16. Henry, J. (2005). *Teaching Through Project*. London: Routledge.
17. Hsieh, H. - F., & Shannon, S., E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content

- Analysis, Forum: *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
18. Hrbáček, P. (2011). *Využití distančních studijních opor v prezenční výuce*. Brno: MSD.
19. Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N. ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
20. Kendrick, W. L. Podle Šedřová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
21. Kalhous, Z., & Obst. O. (2009). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
22. Kašpar, E. (1982). Podle Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
23. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
24. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
25. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
26. Lechta, V. (1990). Podle Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová V., & Haviger J., (2013). *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing.
27. Lerner, I. J. (1986). Podle Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
28. Lukášová – Kantorková, H. (2003). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
29. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
30. Maňák, J. (1993). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

31. Maňák, J. (1997). Podle Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
32. Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: PdF MU.
33. Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: PdF MU.
34. Maňák, J., & Švec, V. (2003). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
35. Maňák, J., & Švec, V. (2003). Podle Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
36. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
37. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
38. Mareš J., & Křivohlavý J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
39. Meyer, J. P. (2002). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
40. Miles, H. B., & Creswell J. W. (2003). Podle Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
41. Mitchell, I., & Carbone, A., (2011). Podle Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
42. Myhill, D. (2007). Podle Šedřová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
43. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
44. Opravilová, E., & Dostál, A. (1988). Podle Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
45. Pasch, M. (1998). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.

46. Pasch, M. (1998). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
47. Pecina, P. (2008). Podle Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
48. Pecina, P. (2008). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
49. Petlák, E. (1999). Inovácia výchovno – vzdelávacieho procesu. *Slovenská pedagogika.*, 2, (1-2), s. 5–10.
50. Pinker, S. (1996). Podle Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová V., & Haviger J., (2013). *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing.
51. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). Podle Doležalová, J. (2009). *Vzdělávání – výuky – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
52. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
53. Průcha, J., (2011). Podle Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová V., & Haviger J., (2013). *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing.
54. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
55. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
56. Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách: Průvodce studujícími a zájemci o studium*. Praha: NCDiV.
57. Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování: integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha: Grada.
58. Rakoušová, A. (2009). Podle Zormanová, L., (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
59. Rohlíková, L., & Vejvodová J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
60. Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství.

61. Sedláček, M., & Šedřová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*, 9(1), 83–101.
62. Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
63. Sikorová, Z., Biolek, M., Červenková, I., Sklenářová, N., & Světlák, M. (2007). Podle Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
64. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce ve skupinách*. Praha: Portál.
65. Skalková, J. (1978). *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN.
66. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
67. Slavík, M. (1999). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
68. Slavík, M. (2003). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
69. Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*. (3), 262–286.
70. Šedřová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
71. Šerák, M. (2016). Podle Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.
72. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
73. Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PfUK.
74. Tollingerová, D. (1986). *K teorii učebních činností*. Praha: SPN.
75. Vaculová, I., Trna, J. & Janík, T. (2008). Podle Zormanová, L. (2014) *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
76. Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada.
77. Vališová, A., & Kasíková H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

78. Vališová, A., Kasíková H. & Bureš M. (2011). *Pedagogika pro učitele* 2nd ed. Praha: Grada.
79. Walterová, E. (1994). Podle Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
80. Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
81. Yin, R. K. (2003). Podle Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
82. Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a elearning*. Praha: UJAK.
83. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.
84. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
85. Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U Učitelka

Ž Žák

Apod. A podobně

Aj. A jiné

Tj. To je, to jest

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 *Činitelé obsahu vzdělávání* **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Obrázek 2 *Zdroje vzdělávacího obsahu* **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Obrázek 3 *Didaktická transformace* **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Obrázek 4 *Parametry učební úlohy* **51.**

Obrázek 5 *Komunikační sekvence iniciovaná žákovskými otázkami* **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Obrázek 6 *Některé funkce otázek* **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Obrázek 7 *Inovace v řízení žákovského učení – výsledné kategorie* **133.**

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování v kognitivní oblasti..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 2 Bloomova taxonomie výukových cílů v afektivní oblasti **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 3 Bloomova taxonomie psychomotorických cílů..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 4 Běžná typologie učebních úloh..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 5 Přehled vyučovacích předmětů a pozorovaných hodin..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 6 Přehled identifikovaných učebních úloh získaných během 21 vyučovacích hodin **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 7 Celkový počet učebních úloh v rámci 3 vyučovacích předmětů dle kritéria kognitivní náročnosti **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 8 Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin českého jazyka **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 9 Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 10 Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin prvouky **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 11 Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 12 Taxace učebních úloh pro 7 pozorovaných vyučovacích hodin matematiky **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 13 Celkový počet učebních úloh dle kritéria kognitivní náročnosti..... **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 14 Přehled taxonomie učebních úloh dle obtížnosti 2. **Chyba! Záložka nie je definovaná.**

Tabulka 15 *Přehled taxonomie učebních úloh dle obtížnosti 3.* Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 16 *Celkový počet položených žákovských otázek.* Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 17 *Přiřazení typů žákovských otázek během 21 pozorovaných vyučovacích hodin.*
..... Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 18 *Identifikace autonomních a mimovýukových žákovských otázek.*..... Chyba!
Záložka nie je definovaná.

Tabulka 19 *Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovským otázkám v českém jazyce.* Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 20 *Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh.* Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 21 *Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovským otázkám v prvouce*
..... Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 22 *Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh*
..... Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 23 *Identifikované typy učebních úloh ve vztahu k žákovským otázkám v matematice.*
..... Chyba! Záložka nie je definovaná.

Tabulka 24 *Přehled celkového počtu žákovských otázek ve vztahu k obtížnosti učebních úloh*
..... Chyba! Záložka nie je definovaná.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Schéma rozhovoru s učitelkou primární edukace

Příloha P II: Souhlas se zpracováním poskytnutých informací GDPR

Příloha P III: Přepis polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P IV: Kódování polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P V: Struktura pozorovacího archu

PŘÍLOHA P 1: SCHÉMA ROZHOVORU S UČITELKOU PRIMÁRNÍ EDUKACE

Polostrukturovaný rozhovor s paní učitelkou byl realizován na prvním stupni základní školy ve Zlínském kraji v B.p.H. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak jako učitelka primární edukace vytváří situace pro řízení učebních činností žáků z hlediska inovativního charakteru.

Jak dlouho učíte?

Učila jste pouze na této škole?

Co Vás vedlo k tomu, abyste se stala učitelkou primární edukace?

Otázka č. 1: Jak přistupujete k cílům výuky?

Otázka č. 2: Jak sdělujete cíle výuky žákům?

Otázka č. 3: Jak volíte postupy výuky pro řízení učebních činností?

Otázka č. 4: Jakým způsobem zadáváte činnosti s učivem žákům?

Otázka č. 5: Jaké postupy zvolíte, když původní postupy učební činnosti nevedou žáky k cílům výuky?

Otázka č. 6: Jaké otázky žáků jsou pro vás důležité?

Otázka č. 7: Jak vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Otázka č. 8: Proč vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Otázka č. 9: Jaká výuková situace přiměla žáky diskutovat?

Otázka č. 10: Můžete popsat situaci, v níž jste registrovala tvořivá řešení žáků?

Otázka č. 11: Jak nejčastěji reagujete na žákovskou otázku?

Otázka č. 12: Jaké využíváte ve výuce otázky? (otevřené nebo uzavřené)

Otázka č. 13: Jaké využíváte didaktické pomůcky, abyste vyprovokovala žáky k tvorbě otázek?

Otázka č. 14: Můžete uvést nějaké výzvy pro žáky, které vyžadují od žáků kladení otázek?

Otázka č. 15: Co považujete v procesu výuky za inovativní?

Otázka č. 16: Jaké používáte inovativní postupy ve vlastní výuce?

Otázka č. 17: Jak vedete žáky k sebekontrolé?

Otázka č. 18: Jak vedete žáky k sebehodnocení?

Otázka č. 19: Používáte žákovské portfolio jako prostředek k sebekontrolé a sebehodnocení výsledků výuky?

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněly?

Chtěla byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavily?

Chtěla byste se na něco zeptat Vy?

PŘÍLOHA P 2: SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM POSKYTNUTÝCH INFORMACÍ – GDPR

Jmenuji se Veronika Stravová a jsem studentkou 5. ročníku magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Moje diplomová práce se zabývá inovací v řízení žákovského učení.

Pro praktickou část své diplomové práce, konkrétně pro vlastní výzkum se na Vás obracím s prosbou. Ráda bych s Vámi spolupracovala, a to formou strukturovaného rozhovoru. Rozhovor by byl zaměřen na hledisko obsahu výuky a kvality žákovských otázek. A také na to, jakým způsobem jako učitelka vytváříte prostor pro žákovské otázky.

Zjištěné údaje budou zpracovány autorkou a budou sloužit pouze pro účely vypracování diplomové práce.

Ano, souhlasím se zpracováním poskytnutých informací pro účely výše jmenované diplomové práce.

Podpis

Děkuji Vám za Vaši spolupráci a strávený čas.

Veronika Stravová

PŘÍLOHA P 3: TRANSKRIPT POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Jak dlouho učíte?

31 let

Učila jste pouze na této škole?

Ne, je to moje druhá škola.

Co Vás vedlo k tomu, abyste se stala učitelkou primární edukace?

Asi nejvíc mě ovlivnila práce mé maminky, byla také učitelka prvního stupně. Velice dlouho jsem také působila jako pionýrská vedoucí, jezdila jsem na prázdninové tábory, vedla různé kroužky, vždy to byly děti ve věku 6–8 let.

Otázka č. 1: Jak přistupujete k cílům výuky?

Cíl výuky formuluji na začátku plánování výuky tak, aby byl v souladu s RVP, ŠVP. Při formulování cíle využívám aktivní slovesa Bloomovy taxonomie, jasně si stanovím, čeho chci dosáhnout a co se žák konkrétně má naučit.

Otázka č. 2: Jak sdělujete cíle výuky žákům?

Záleží podle situace, někdy to řeknu na začátku hodiny, někdy v průběhu hodiny, pokaždé k tomu volím přiměřené metody vyučování a hodnocení. Někdy je formuluji děti na konci vyučovací hodiny.

Otázka č. 3: Jak volíte postupy výuky pro řízení učebních činností?

Volím pokaždé různé metody a formy práce tak, aby byly děti aktivní a podněcovalo to jejich kritické myšlení. Metody a formy práce často střídám, a to kvůli větší pozornosti dětí, obzvláště teď při distanční výuce. Snažím se využívat takové metody a formy práce, které vedou k aktivitě žáků a dále k možnosti reflexe i sebereflexe.

Otázka č. 4: Jakým způsobem zadáváte činnosti s učivem žákům?

Volím jasné a srozumitelné pokyny v ústní nebo písemné podobě. Žáci dostávají tímto způsobem i instrukce ve výuce. Zadávání instrukcí probíhá buď celkově jako většinou písemně nebo ústně, ale často volím zápis na tabuli po jednotlivých krocích.

Otázka č. 5: Jaké postupy zvolíte, když původní postupy učební činnosti nevedou žáky k cílům výuky?

Nejprve se snažím zopakovat cíle hodiny, když to nepomůže, tak znovu vysvětlím nebo shrnu zadání práce a nasměruji žáky zpět ke správnému postupu.

V prvé řadě třeba nechám vyhodnocení a posouzení na samotných žácích, zda ve výuce směřujeme k cíli. Pokud ne, hledají žáci sami či ve skupinách, jak se na cestu k cíli znovu vrátit, jelikož aktivity jsou vždy připraveny tak, aby k cíli vedly.

Otázka č. 6: Jaké otázky žáků jsou pro vás důležité?

Hmm, všechny. (kromě otázky, zda může jít na WC) Často jsou to otázky týkající se porozumění zadání, nejasnosti, problém se spoluprací ve skupině, málo kdy padne otázka z čisté zvědavosti žáka. Nejvíce otázek od žáků se týká organizace.

Otázka č. 7: Jak vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Součástí našeho ŠVP je přímo rozvíjet tuto čtenářskou strategii – kladení otázek. Zaměřuji se na rozvoj čtenářské strategie, kde využívám žákovské kladení otázek vztahující se k textu. Jako zdroj využívám nakladatelství Šafrán, Čteme s porozuměním každý den. Na těchto aktivitách přímo trénujeme tuto dovednost a dále ji aplikujeme do další úkolů a vyučovacích předmětů. Ke kladení otázek připravuji pro žáky většinou aktivity ve skupinách.

Otázka č. 8: Proč vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Kladení otázek zvyšuje motivaci žáků k učení, jelikož se snaží najít na své otázky odpovědi např. v textu, v řešení, nebo při spolupráci se spolužáky. Žák si položí otázku proto, aby na ni mohl odpovědět. Odpovědi pak hledá v různých zdrojích, které mu učitel nabídne,

dále může využít odpovědi ze své vlastní zkušenosti nebo ze zkušenosti kohokoli ve třídě či doma.

Otázka č. 9: Jaká výuková situace přiměla žáky diskutovat?

Diskusi zařazuji neplánovaně, zcela spontánně a denně. Vždy vyplývá z konkrétní situace v jednotlivém předmětu, děti jsou zvyklé, jak se do diskuse zapojit či ji zahájit. Můžu vlastně říct, že diskuse je každodenní součástí naší výuky.

Otázka č. 10: Můžete popsat situaci, v níž jste registrovala tvořivá řešení žáků?

Cíleně pracujeme s metodou Tvořivého psaní, a to paralelně v obou třídách v ročníku. Konkrétní situaci bych uvedla z hodiny českého jazyka – popis dortu. Pomocí návodné prezentace žáci vytvářeli představu barvy, tvaru, vůně, chutě a zvuků dortu, které si žáci zapisovali podle svých představ na papír. Součástí hodiny bylo také předvídání, které samo o sobě velmi podporuje metodu kreativního myšlení žáků. Nebo je často využívána v hodině anglického jazyka, a to s prací komiksu. Žáci si vybrali postavičky do svého komiksu, doplňovali texty v anglickém jazyce do bublin, museli použít takový jazyk, který dokážou sami přeložit, ale zároveň musel text dávat smysl.

Otázka č. 11: Jak nejčastěji reagujete na žákovskou otázku?

Na žákovskou otázku odpovídají nejdříve spolužáci, pokud nikdo odpověď nezná, kladu návodné otázky vedoucí k odpovědi. Někdy mohou žáci využít materiál, který mají po ruce a odpověď v něm hledají.

Otázka č. 12: Jaké využíváte ve výuce otázky?

Snažím se klást nejvíce otevřené otázky a podporuji žáky k tvorbě takových otázek. Nespokojím se s odpovědí od žáka typu ano nebo ne. Podporuji žákovské bádání, a chci, aby si žáci dokázali mezi sebou navzájem odpovědět. Máme pravidlo, že nepoužíváme, aby otázka začínala typu proč, kromě tedy pokud se nejedná o zdůvodnění nějakého jevu, třeba v českém jazyce.

Otázka č. 13: Jaké využíváte didaktické pomůcky, abyste vyprovokovala žáky k tvorbě otázek?

Často využívám několik publikací, jako jsou: Čteme s porozuměním každý den, Tvořivé psaní, Píšeme příběh, Čteme a píšeme naučné texty (nakladatelství Šafrán), a také vlastní vytvořené materiály, které si vytvářím sama, hodně žákům pouštím i videa do českého jazyka, v této distanční době vytvářím prezentace, pouštíme si i fotografie, do matematiky vytvářím tabulky.

Otázka č. 14: Můžete uvést nějaké výzvy pro žáky, které vyžadují od žáků kladení otázek?

Určitě bych je viděla v didaktických hrách: typu Kdo jsem, Myslím si, otázky k dokončení příběhu v rámci skupiny, dávám za úkol žákům vytvořit otázky pro spolužáky vedoucí k ověření znalostí. Často kladou žáci otázky týkající se využití informačních technologií.

Otázka č. 15: Co považujete v procesu výuky za inovativní?

Při současné online výuce určitě práci s informačními technologiemi, a to jak pro posun učitele, tak i žáka. V současné době je obrovský posun do digitálního prostředí. Využíváme jako škola několik aplikací, které nám usnadňují výuku.

Otázka č. 16: Jaké používáte inovativní postupy ve vlastní výuce?

Účastním se workshopů pro práci s informačními technologiemi. Naučila jsem se v době online výuky využívat nové aplikace a často hledám nové zdroje pro tvorbu úkolů vedoucích k aktivitě žáků a k rozvoji jejich myšlení. Nově také letos pravidelně zařazuji úkoly vedoucí k rozvoji konkrétních čtenářských strategií. Hledám možnosti využití informačních zdrojů tak, aby vedly k efektivní výuce, sdílíme materiály s kolegy. Pracujeme s aplikacemi a platformami vhodnými pro práci s žáky.

Otázka č. 17: Jak vedete žáky k sebekontrolě?

Sebekontrola je pravidelnou součástí práce, systematicky jsou k ní děti vedeny již od první třídy. Znají postup sebekontroly své práce podle daných kritérií. (začátek věty, konec věty,

vyznačení důležitých věcí v zadání. Snažím se děti neustále povzbuzovat a motivovat, aby se do práce pouštěly s radostí a nadšením.

Otázka č. 18: Jak vedete žáky k sebehodnocení?

Sebehodnocení i ocenění samotného dítěte a ostatních je pravidelnou součástí naší výuky několikrát denně. Zařazujeme oceňování jednotlivců, jednotlivců ve skupině, skupiny či celé třídy. Vždy dbáme na popisný jazyk a pozitivní smysluplné hodnocení. Volíme různé formy jako cupwork, škála, balanční kruh a další. Často děti pracují ve skupinách a navzájem se hodnotí. Snažím se děti vést k tomu, aby byly schopni se na závěr každé hodiny ohodnotit, posoudit, jak se jim dařilo, vyjádřit svůj názor a uměly pochválit i druhé. Také aby uměly vyjádřit, co je bavilo a nebavilo, v čem se jim dařilo a nedařilo. Teď to děláme pomocí emotikonů, protože ta online výuka to jinak neumožňuje. Ve třídě máme košíčky se sebehodnocením a nastavená pravidla, které visí na dveřích a pro děti jsou důležitá. Přece jenom se musí respektovat navzájem a budovat si mezi sebou důvěru.

Otázka č. 19: Používáte žákovské portfolio jako prostředek k sebekontrolě a sebehodnocení výsledků výuky?

Začali jsme na něm pracovat v druhém ročníku, ale od té doby, co je online výuka ho nepoužívám. Žáci mají složky s učebními materiály, činnostmi a hodnocením. Většina sebehodnocení je však zatím ústně. Bylo by pro žáky časově náročné taková hodnocení formulovat písemně, zvláště kvůli online způsobu výuky a zdlouhavému vyplňování hodnocení na papír. Teď během distančního vzdělávání jsme přešli na slovní hodnocení žáka a snažila jsem hodnotit i takové stránky žáka, ať už to byla práce s počítačem, práce s vyplňováním online úkolů, prostě i veškeré jeho přípravy na výuku. Na všem je důležité hledat něco pozitivního a žáky motivovat.

PŘÍLOHA P 4: KÓDOVÁNÍ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Jak dlouho učíte?

31 let

Učila jste pouze na této škole?

Ne, je to moje druhá škola.

Co Vás vedlo k tomu, abyste se stala učitelkou primární edukace?

Asi nejvíc mě ovlivnila práce mé maminky, byla také učitelka prvního stupně. Velice dlouho jsem také působila jako pionýrská vedoucí, jezdila jsem na prázdninové tábory, vedla různé kroužky, vždy to byly děti ve věku 6–8 let.

Otázka č. 1: Jak přistupujete k cílům výuky?

Cíl výuky formuluji na začátku plánování výuky tak, aby byl v souladu s RVP, ŠVP. Při formulování cíle využívám aktivní slovesa Bloomovy taxonomie, jasně si stanovím, čeho chci dosáhnout a co se žák konkrétně má naučit.¹

Otázka č. 2: Jak sdělujete cíle výuky žákům?

Záleží podle situace, někdy to řeknu na začátku hodiny, někdy v průběhu hodiny, pokaždé k tomu volím přiměřené metody vyučování a hodnocení.² Někdy je formuluji děti na konci vyučovací hodiny.³

Otázka č. 3: Jak volíte postupy výuky pro řízení učebních činností?

Volím pokaždé různé metody a formy práce tak, aby byly děti aktivní a podněcovalo to jejich kritické myšlení. Metody a formy práce často střídám, a to kvůli větší pozornosti dětí,

¹ Výukový cíl v jazyce učitele

² Formulace cílů podle situace

³ Cíl v jazyce učebních činností žáků

obzvláště teď při distanční výuce. Snažím se využívat takové metody a formy práce, které vedou k aktivitě žáků⁴ a dále k možnosti reflexe i sebereflexe.⁵

Otázka č. 4: Jakým způsobem zadáváte činnosti s učivem žákům?

⁶Volím jasně a srozumitelné pokyny v ústní nebo písemné podobě. Žáci dostávají tímto způsobem i instrukce ve výuce. Zadávání instrukcí probíhá buď celkově jako většinou písemně nebo ústně, ale často volím zápis na tabuli po jednotlivých krocích.

Otázka č. 5: Jaké postupy zvolíte, když původní postupy učební činnosti nevedou žáky k cílům výuky?

Nejprve se snažím zopakovat cíle hodiny, když to nepomůže, tak znovu vysvětlím nebo shrnu zadání práce a nasměřuji žáky zpět ke správnému postupu.⁷

V prvoce třeba nechám vyhodnocení a posouzení na samotných žácích, zda ve výuce směřujeme k cíli. Pokud ne, hledají žáci sami či ve skupinách, jak se na cestu k cíli znovu vrátit,⁸ jelikož aktivity jsou vždy připraveny tak, aby k cíli vedly.

Otázka č. 6: Jaké otázky žáků jsou pro vás důležité?

Hmm, všechny. (kromě otázky, zda může jít na WC) Často jsou to otázky týkající se porozumění zadání, nejasnosti, problém se spoluprací ve skupině, málo kdy padne otázka z čisté zvědavosti žáka⁹. Nejvíce otázek od žáků se týká organizace.¹⁰

Otázka č. 7: Jak vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Součástí našeho ŠVP je přímo rozvíjet tuto čtenářskou strategii – kladení otázek. Zaměřuji se na rozvoj čtenářské strategie, kde využívám žakovské kladení otázek vztahující se k textu¹¹.

⁴ Hlediska rozlišení volby metod a forem

⁵ Charakteristika autoregulovaného učení

⁶ Zadávání učební činnosti

⁷ Regulace učební činnosti

⁸ Autoregulace učební činnosti žáků

⁹ Autonomní výukové žakovské otázky

¹⁰ Mimovýukové žakovské otázky

¹¹ Prostor pro kladení žakovských otázek

Jako zdroj využívám nakladatelství Šafrán, Čteme s porozuměním každý den. Na těchto aktivitách přímo trénujeme tuto dovednost a dále ji aplikujeme do další úkolů a vyučovacích předmětů. Ke kladení otázek připravuji pro žáky většinou aktivity ve skupinách.

Otázka č. 8: Proč vytváříte situace, které žáky vedou ke kladení otázek?

Kladení otázek zvyšuje motivaci žáků k učení¹², jelikož se snaží najít na své otázky odpovědi např. v textu, v řešení, nebo při spolupráci se spolužáky. Žák si položí otázku proto, aby na ni mohl odpovědět. Odpovědi pak hledá v různých zdrojích¹³, které mu učitel nabídne, dále může využít odpovědi ze své vlastní zkušenosti¹⁴ nebo ze zkušenosti kohokoli ve třídě či doma.

Otázka č. 9: Jaká výuková situace přiměla žáky diskutovat?

Diskusi¹⁵ zařazuji neplánovaně, zcela spontánně a denně. Vždy vyplývá z konkrétní situace v jednotlivém předmětu, děti jsou zvyklé, jak se do diskuse zapojit či ji zahájit.¹⁶ Můžu vlastně říct, že diskuse je každodenní součástí naší výuky.

Otázka č. 10: Můžete popsat situaci, v níž jste registrovala tvořivá řešení žáků?

Cíleně pracujeme s metodou Tvořivého psaní,¹⁷ a to paralelně v obou třídách v ročníku. Konkrétní situaci bych uvedla z hodiny českého jazyka – popis dortu. Pomocí návodné prezentace žáci vytvářeli představu barvy, tvaru, vůně, chutě a zvuků dortu, které si žáci zapisovali podle svých představ na papír. Součástí hodiny bylo také předvídání, které samo o sobě velmi podporuje metodu kreativního myšlení žáků¹⁸.

Nebo je často využívána v hodině anglického jazyka, a to s prací komiksu. Žáci si vybrali postavičky do svého komiksu, doplňovali texty v anglickém jazyce do bublin, museli použít takový jazyk, který dokážou sami přeložit, ale zároveň musel text dávat smysl.

¹² Hlubkový přístup k učení z hlediska motivace

¹³ Hlubkový přístup k učení z hlediska postupu při učení

¹⁴ Hlubkový přístup k učení z hlediska výsledků učení

¹⁵ Dialog ve výuce

¹⁶ Participace žáků ve výuce

¹⁷ Aktivizující metoda

¹⁸ Tvořivá výuka

Otázka č. 11: Jak nejčastěji reagujete na žákovskou otázku?

Na žákovskou otázku odpovídají nejdříve spolužáci, pokud nikdo odpověď nezná, kladu návodné otázky vedoucí k odpovědi.¹⁹ Někdy můžou žáci využít materiál, který mají po ruce a odpověď v něm hledají.

Otázka č. 12: Jaké využíváte ve výuce otázky?

²⁰Snažím se klást nejvíce otevřené otázky a podporuji žáky k tvorbě takových otázek.

²¹Nespokojím se s odpovědí od žáka typu ano nebo ne. Podporuji žákovo bádání, a chci, aby si žáci dokázali mezi sebou navzájem odpověď. Máme pravidlo, že nepoužíváme, aby otázka začínala typu proč,²² kromě tedy pokud se nejedná o zdůvodnění nějakého jevu, třeba v českém jazyce.

Otázka č. 13: Jaké využíváte didaktické pomůcky, abyste vyprovokovala žáky k tvorbě otázek?

Často využívám několik publikací, jako jsou Čteme s porozuměním každý den, Tvořivé psaní, Píšeme příběh, Čteme a píšeme naučné texty (nakladatelství Šafrán),²³ a také vlastní vytvořené materiály, které si vytvářím sama, hodně žákům pouštím i videa do českého jazyka, v této distanční době vytvářím prezentace, pouštíme si i fotografie, do matematiky vytvářím i tabulky.²⁴

Otázka č. 14: Můžete uvést nějaké výzvy pro žáky, které vyžadují od žáků kladení otázek?

Určitě bych je viděla v didaktických hrách typu Kdo jsem, Myslím si, otázky k dokončení příběhu v rámci skupiny, dávám za úkol žákům vytvořit otázky pro spolužáky vedoucí k ověření znalostí.²⁵ Často kladou žáci otázky týkající se využití informačních technologií.²⁶

¹⁹ Reakce na žákovskou otázku

²⁰ Typ žákovské otázky - otevřené

²¹ Typ žákovské otázky - uzavřené

²² Typ žákovské otázky - otevřené

²³ Literární didaktické pomůcky

²⁴ Technologické didaktické pomůcky

²⁵ Aktivizující metoda

²⁶ Počítačová gramotnost

Otázka č. 15: Co považujete v procesu výuky za inovativní?

²⁷Při současné online výuce určité práci s informačními technologiemi, a to jak pro posun učitele, tak i žáka. V současné době je obrovský posun do digitálního prostředí. Využíváme jako škola několik aplikací, které nám usnadňují výuku.

Otázka č. 16: Jaké používáte inovativní postupy ve vlastní výuce?

Účastním se workshopů pro práci s informačními technologiemi.²⁸ Naučila jsem se v době online výuky využívat nové aplikace a často hledám nové zdroje pro tvorbu úkolů vedoucí k aktivitě žáků a k rozvoji jejich myšlení. Nově také letos pravidelně zařazuji úkoly vedoucí k rozvoji konkrétních čtenářských strategií.²⁹

Hledám možnosti využití informačních zdrojů tak, aby vedly k efektivní výuce, sdílíme materiály s kolegy. Pracujeme s aplikacemi a platformami vhodnými pro práci s žáky.³⁰

Otázka č. 17: Jak vedete žáky k sebekontrolě?

Sebekontrola je pravidelnou součástí práce, systematicky jsou k ní děti vedeny již od první třídy. Znaří postup sebekontroly své práce podle daných kritérií. (začátek věty, konec věty, vyznačení důležitých věcí v zadání. Snažím se děti neustále povzbuzovat a motivovat, aby se do práce pouštěly s radostí a nadšením.³¹

Otázka č. 18: Jak vedete žáky k sebehodnocení?

Sebehodnocení i ocenění samotného dítěte a ostatních je pravidelnou součástí naší výuky několikrát denně. Zařazujeme oceňování jednotlivců, jednotlivců ve skupině, skupiny či celé třídy. Vždy dbáme na popisný jazyk a pozitivní smysluplné hodnocení³². Volíme různé formy – cupwork, škála, balanční kruh a další. Často děti pracují ve skupinách a navzájem se hodnotí. Snažím se děti vést k tomu, aby byly schopni se na závěr každé hodiny ohodnotit,

²⁷ Počítačová gramotnost týkající se učitelky i žáků

²⁸ Vzdělávací technologie jako výzva pro učitele

²⁹ Strategie učitele pro podporu autoregulovaného učení žáků

³⁰ Zavádění informačních a komunikačních technologií do učebních činností žáků

³¹ Sebeřízení vlastního učení

³² Sebehodnocení

posoudit, jak se jim dařilo, vyjádřit svůj názor a uměly pochválit i druhé.³³ Také aby uměly vyjádřit, co je bavilo a nebavilo, v čem se jim dařilo a nedařilo. Teď to děláme pomocí emotikonů, protože ta online výuka to jinak neumožňuje. Ve třídě máme košíčky se sebehodnocením a nastavená pravidla, které visí na dveřích a pro děti jsou důležitá.³⁴ Přece jenom se musí respektovat navzájem a budovat si mezi sebou důvěru.

Otázka č. 19: Používáte žákovské portfolio jako prostředek k sebekontrolě a sebehodnocení výsledků výuky?

Začali jsme na něm pracovat v druhém ročníku, ale od té doby, co je online výuka ho nepoužívám. Žáci mají složky s učebními materiály, činnostmi a hodnocením³⁵. Většina³⁶ sebehodnocení je však zatím ústně. Bylo by pro žáky časově náročné taková hodnocení formulovat písemně, zvláště kvůli online způsobu výuky a zdlouhavému vyplňování hodnocení na papír. Teď během distančního vzdělávání jsme přešli na slovní hodnocení žáka a snažila jsem hodnotit i takové stránky žáka, ať už to byla práce s počítačem, práce s vyplňováním online úkolů, prostě i veškeré jeho přípravy na výuku. Na všem je důležité hledat něco pozitivního a žáky motivovat.

³³ Kritéria autonomního školního hodnocení

³⁴ Sebehodnocení žáků

³⁵ Individuální cesta žáka k žákovskému portfolio

³⁶ Sebehodnocení jako výsledek výuky

Pomocí otevřeného kódování byl vytvořen seznam 36 kódů:

Výukový cíl v jazyce učitele

Formulace cílů podle situace

Cíl v jazyce učební činnosti žáků

Hlediska rozlišení volby metod a forem

Charakteristika autoregulovaného učení

Zadávání učební činnosti

Regulace učební činnosti

Autoregulace učební činnosti žáků

Autonomní výukové žakovské otázky

Mimovýukové žakovské otázky

Prostor pro kladení žakovských otázek

Hlubkový přístup k učení z hlediska motivace

Hlubkový přístup k učení z hlediska postupu při učení

Hlubkový přístup k učení z hlediska výsledků učení

Dialog ve výuce

Participace žáků ve výuce

Aktivizující metoda

Tvořivá výuka

Reakce na žakovskou otázku

Typ žakovské otázky – otevřené

Typ žakovské otázky – uzavřené

Typ žakovské otázky - otevřené

Literární didaktické pomůcky

Technologické didaktické pomůcky

Aktivizující metoda

Počítačová gramotnost

Počítačová gramotnost týkající se učitelky i žáků

Vzdělávací technologie jako výzva pro učitele

Strategie učitele pro podporu autoregulovaného učení žáků

Zavádění informačních a komunikačních technologií do učebních činností žáků

Sebeřízení vlastního učení

Sebehodnocení

Kritéria autonomního školního hodnocení

Sebehodnocení žáků

Individuální cesta žáka k žakovskému portfoliu

Sebehodnocení jako výsledek výuky

Proces tvorby kategorie

Modrá barva: Výukový cíl v jazyce učitele, formulace cílů podle situace, cíl v jazyce učební činnosti žáků.

Fialová barva: Hlediska rozlišení volby metod a forem, charakteristika autoregulovaného učení, aktivizující metoda, aktivizující metoda, participace žáků ve výuce.

Červená barva: Autonomní výukové žakovské otázky, mimovýukové žakovské otázky, prostor pro kladení žakovských otázek, typ žakovské otázky – otevřené, typ žakovské otázky – uzavřené, typ žakovské otázky – otevřené, reakce na žakovskou otázku.

Zelená barva: Zadávání učební činnosti, regulace učební činnosti, autoregulace učební činnosti žáků, hloubkový přístup k učení z hlediska motivace, hloubkový přístup k učení z hlediska postupu při učení, hloubkový přístup k učení z hlediska výsledků učení, zavádění informačních a komunikačních technologií do učebních činností žáků, tvořivá výuka.

Oranžová barva: Literární didaktické pomůcky, technologické didaktické pomůcky, počítačová gramotnost, počítačová gramotnost týkající se učitelky i žáků, vzdělávací technologie jako výzva pro učitele.

Hnědá barva: Sebeřízení vlastního učení, sebehodnocení, kritéria autonomního školního hodnocení, sebehodnocení žáků, individuální cesta žáka k žakovskému portfoliu, sebehodnocení jako výsledek výuky.

Výsledné kategorie:

Modrá barva: úroveň obecnosti cíle výuky

Fialová barva: metody výuky vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů

Červená barva: žakovské otázky jako inovativní prvek ve výuce

Zelená barva: učební činnosti žáků

Oranžová barva: didaktické prostředky výuky

Hnědá barva: autonomní školní hodnocení jako výsledek výuky

PŘÍLOHA P 5: STRUKTURA POZOROVACÍHO ARCHU

PROTOKOL K ZÚČASTNĚNÉMU POZOROVÁNÍ č.	
Datum realizace	
Vyučovací hodina	
Počet žáků	
Téma	
Obsah = učivo	
Učební cíle v jazyce žáka ve výuce	
Učební úlohy	

Žákovské otázky
Výukové metody
Organizační podmínky výuky
Situace vytvářející prostor pro kladení žákovských otázek

Inovativní postupy na úrovni kontroly výsledků výuky
Autonomní strategie přístupu k výsledkům výuky
Postřehy z online výuky