



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MSMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávání 2.0 – Rozvoj klíčových kompetencí
prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl
(reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000662)

NÁVRH NA REVIZI/AKTUALIZACI OBOROVÝCH DIDAKTIK

Doporučení pracovní skupiny
pro profesní přípravu budoucích pedagogů

KOLEKTIV AUTORŮ



Následující studie byla zpracována v rámci projektu *Vzdělávání 2.0: Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl* (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000662).

Editoři studie:

Slavomír Lesňák (PdF MU), Irena Kapustová, Michal Strobach, Hana Šebestová (všichni FF UHK)

OBSAH

Úvod	4
------------	---

VANDA VANIČKOVÁ

Oborová didaktika společenských věd:

Co reflektovat v přípravě budoucích učitelů?	6
--	---

PETR JEMELKA

K otázce didaktiky společenských věd

v kontextu rozvíjení klíčových kompetencí.	13
---	----

RADIM ŠTĚRBA

Výchova k občanství v kurikulu a její revize	15
--	----

PŘEMYSL ŠTINDL – EVA ŠVARCOVÁ

„Quo vadis?“ aneb jak posílit dovednosti budoucích učitelů v oblasti hodnocení, reflexe a sebereflexe se zaměřením na humanitní obory	21
--	----

JAN ŠTÁVA

Problémy s hodnocením žáka	30
----------------------------------	----

TEREZA KOLIÁŠOVÁ – KATEŘINA JOSEFOVÁ VIŠKOVÁ

Jak posílit schopnost budoucích pedagogů v oblasti práce s heterogenní skupinou žáků	39
---	----

JANA NOVOTNÁ

Informační a komunikační technologie ve výchově k občanství

(Posilování schopností práce s těmito technologiemi u studentů učitelství).	44
---	----

SVATOPLUK NOVÁK

K možnostem hodnocení občanské kompetence	52
---	----

SLAVOMÍR LESŇÁK

Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence

cestou formování identity a odpovědnosti za budoucnost	56
--	----

Když oborovou didaktiku chápeme jako sociální komunikaci, klademe si při vzdělávání hlavně otázku JAK? Tato otázka není jenom o metodě přenosu informací a o způsobu rozvoje myšlení, je i o hodnotách, které při komunikaci se žáky učitel buduje, potvrzuje, nebo nakonec i relativizuje.

Částečně souhlasíme s teoretikem oborové didaktiky Zdenkem Benešem v názoru, že hlavním problémem humanitních a sociálních vzdělávacích oborů je informační otevřenost, se kterou souvisí rozvoj kritického myšlení a interpretace informací: „Mezi jednotlivými oborovými didaktikami existuje v tomto bodě značná rozdílnost: zatímco didaktiky exaktních a přírodovědných oborů musí řešit především problém abstraktní náročnosti transformace systému mateřského oboru do didaktického systému, stojí před didaktikami sociálně-humanitních oborů v první řadě problém informační otevřenosti didakticko-odborného systému, který vytvářejí a který tvoří jejich vlastní badatelské pole. Své uplatnění tu tak nachází ‚mediální logika‘ (termín Jana Jiráka). Ústředním problémem se tak stává interpretace.“¹ (Beneš, 2015, s. 6) V tomto smyslu je důležitý rozvoj klíčových kompetencí, a to u studentů všech stupňů škol včetně pedagogických fakult: při práci s kompetencemi, jejich hodnocením i sebehodnocením je zásadní přesnější diagnostika jejich dosažení.

Naše směřování je ve smyslu identifikace přístupu k oborové didaktice přístupem chápání oborové „didaktiky jako studium vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí“.² Takto vnímána oborová didaktika usiluje o spoluutváření sociálního pole pro dialog a rozvoj porozumění otázkám všeobecné vzdělanosti s ohledem na odborné disciplíny.³ Hlavní otázkou, kterou si klade tento přístup, je podle Janíka postavení vzdělanosti v kontextu konkrétního historického a kulturního prostoru. O takový přístup se v dalším textu částečně pokusíme.

V následujícím textu se tedy budeme snažit přispět k aktualizaci oborových didaktik z hlediska rozvoje kompetencí, jejich hodnocení, ale i z hlediska hodnotové konotace interpretace informací a rozvoje myšlení žáků a učitelů.

Odborný text otvírají zamyšlení nad vymezením oborové didaktiky společenských věd a úvodní analýza s kritickým komentářem s názvem K otázce didaktiky společenských věd v kontextu rozvíjení klíčových kompetencí, která odhaluje kompetenční nedostatky u vysokoškolských studentů.

Text dále pokračuje částmi Výchova k občanství v kurikulu a její revize, dále se věnuje otázce, jak posílit dovednosti budoucích učitelů v oblasti hodnocení, reflexe a sebereflexe se zaměřením na humanitní obory a problémům s hodnocením žáka. S ohledem na měnící se charakter tříd – heterogenní skupiny žáků – byla rovněž zařazena část věnující se schopnostem budoucích učitelů pracovat s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Pronikání informačních a komunikačních technologií do vyučovacího procesu je pak věnována samostatná stať zaměřená na pozitivní motivaci využívání ICT.

¹ Beneš, Z. *Co je a co není oborová didaktika. Teze a podněty k diskusi*, 2015, s. 6. Dostupné online: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf

² Janík, T. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů*. Dostupné online: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf

³ Tamtéž, s. 7.

Aktualizace pokračuje diskuzí o stanovování kritérií občanské kompetence pro základní školy s názvem Komentář k možnostem hodnocení občanské kompetence, ve které autor kritizuje stávající znění občanské kompetence. Text uzavírá příspěvek s názvem Rozvíjení kompetencí cestou formování identity a odpovědnosti za budoucnost, který navrhuje rozvíjení intrapersonálních, interpersonálních a sociálních kompetencí z hlediska formování identity žáků, rozšiřování vnímání jejich odpovědnosti za svět, včetně pohledu do budoucnosti.

Editoři vnímají, že tento výstup projektu svou realizací dobíhá za reformou veřejných vysokých škol, která se dotkla rovněž profesní přípravy budoucích pedagogů, a vzniká v okamžiku nové společenské diskuse nad problematikou koncepce klíčových kompetencí v souvislosti s plánovanou revizí RVP. V tomto kontextu tedy nelze výstup brát čistě jako *Návrh na revizi/aktualizaci oborových didaktik*, neboť problematika oborových didaktik tvoří spojité nádoby s celou koncepcí učitelského vzdělávání. Výstupem je tedy celkové doporučení pracovní skupiny pro profesní přípravu budoucích pedagogů v oblasti společenských věd.

OBOROVÁ DIDAKTIKA SPOLEČENSKÝCH VĚD: CO REFLEKTOVAT V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ?

VANDA VANÍČKOVÁ

Předkládaná kapitola přináší pohled na současný stav oborové didaktiky společenských věd s akcentem na tři stěžejní oblasti. Nejprve je pozornost věnována terminologickému sjednocení, dále jsou představeny odborné publikace a výzkumy zaměřené na tuzemské oblasti didaktiky společenských věd. Nejrozsáhlejší část studie je zaměřena na dílčí faktory ovlivňující charakter společenských věd se zaměřením na konkrétní body v přípravě budoucích učitelů.

Úvod aneb sjednocené pojmy

Dobrým zvykem jakékoli odborné studie je sjednotit a vysvětlit užívané termíny. Předkládaná studie poskytuje mnoho míst, v nichž by mohlo nejasné vymezení ovlivnit interpretaci obsahu. Stěžejním předmětem zájmu textu je *oborová didaktika společenských věd*, proto začnu pojmem didaktika. **Didaktika** představuje teorii učení a vyučování a je považována za základní pedagogickou disciplínu; základním, respektive obecným, didaktickým otázkám se věnuje **obecná didaktika** (Janík, 2013, online). **Didaktika oborová** je věda interdisciplinárního charakteru, jejímž cílem je zprostředkovat daný obor různým adresátům (Janík, 2013, online). Historický vývoj a vymezení oborové didaktiky jsou rozsáhlá témata, souhrnné zachycení vývojových specializačních trendů například viz Slavík, Janík, 2005. Aktuální pohled na dílčí oborové didaktiky přináší publikace *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (Stuchlíková, Janík et al., 2015), v níž je pojednáno i o didaktice společenských věd⁴. Staněk (s. 328, 2015) používá termín **didaktika společenských věd** a označuje jím vzdělávací disciplíny zaměřené na „*didakticky zpracované vyjadřování odborných obsahů společenskovědných disciplín. Typickou oblastí, které se tyto vzdělávací disciplíny dotýkají a na níž jsou zacíleny, je osobnost žáků – jde o rozvíjení jejich osobnostních a občanských kompetencí.*“ Toto pojmenování považuji za vhodné, neboť na rozdíl od *oborové didaktiky společenskovědního vzdělávání* odkazuje k faktu, že **oborová didaktika dějepisu** je samostatná a svébytná disciplína, o jejíž rozvoj se zasazují například práce B. Gracové, D. Labischové, F. Parkana či V. Čapka, a není ji třeba s ničím slučovat, byť rámcové vzdělávací programy tyto dva vzdělávací obory spojují do společné vzdělávací oblasti.

⁴ Vývoj didaktiky společenských věd od počátků Československa, podrobněji pak od 2. poloviny 20. století, do současnosti viz Staněk (2015). Autor se v textu zároveň věnuje terminologické rozkolísanosti, která tuto oborovou didaktiku provází.

Oborová didaktika společenských věd

Oborová didaktika společenských věd, jak napovídá mimo jiné i nejednoznačné pojmenování disciplíny odbornou veřejností, nepatří mezi tradiční oborové didaktiky. Důsledkem toho je dle Staňka (2015) absence výchozího odborného základu disciplíny a opora v realizovaných výzkumech. Za hlavní příčinu současného stavu považuje Staněk (2015) povahu oboru, která přímo podléhá změnám v uspořádání společnosti, s níž se československá a česká historie nejednou setkala. Největší vliv má na současné pojetí didaktické transformace vzdělávacích obsahů politická a společenská změna v roce 1989 představující v kontextu školství zejména zvýšení kompetencí učitelů tvořících školní vzdělávací programy a osnovy vyučovacích předmětů. S postupem času se rozrůstá počet odborných prací, výzkumů i akademických pracovišť, která se oborové didaktice společenských věd věnují. Vybrané výzkumy prezentují následující podkapitoly.

Odborná literatura

Vzhledem k charakteru sledovaného oboru a jeho závislosti na proměnách společnosti řadím do následujícího výčtu „současnosti“ publikace vydané po roce 2002. Zároveň uvádím pouze publikace zaměřené na oborovou didaktiku společenských věd obecně, ne například na didaktiku politologie, filosofie, občanské vzdělávání či jiná zúžená témata. Pro popis ryze tuzemského stavu obsahují následující řádky pouze aktivity z českých pracovišť.

Jakbylo již zmíněno výše, ucelené a relativně aktuální pojednání o oborové didaktice společenských věd přináší kapitola *Didaktika společenských věd* Antonína Staňka (2015) v monografii věnované komplexně oborovým didaktikám. Mezi obecněji zaměřené publikace lze zařadit i další Staňkovu monografii *Výchova k občanství a evropanství* (2007a) a publikaci *Výchova k občanství pro 21. století* (2008), jejímž je Staněk spolueditorem. K rozvoji oborové didaktiky přispívá studijní text *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd* Ivany Havlínové (2014), který je metodickou podporou sledovaného oboru. S ohledem na chybějící fundamentální vymezení oboru považují za přínosnou i disertační práci *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ* (Vaníčková, 2017), která přináší zakotvenou teorii popisující, čemu se věnuje a čím je ovlivněn vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Ze zmíněné zakotvené teorie vychází část předkládaného textu.

Výzkumná šetření

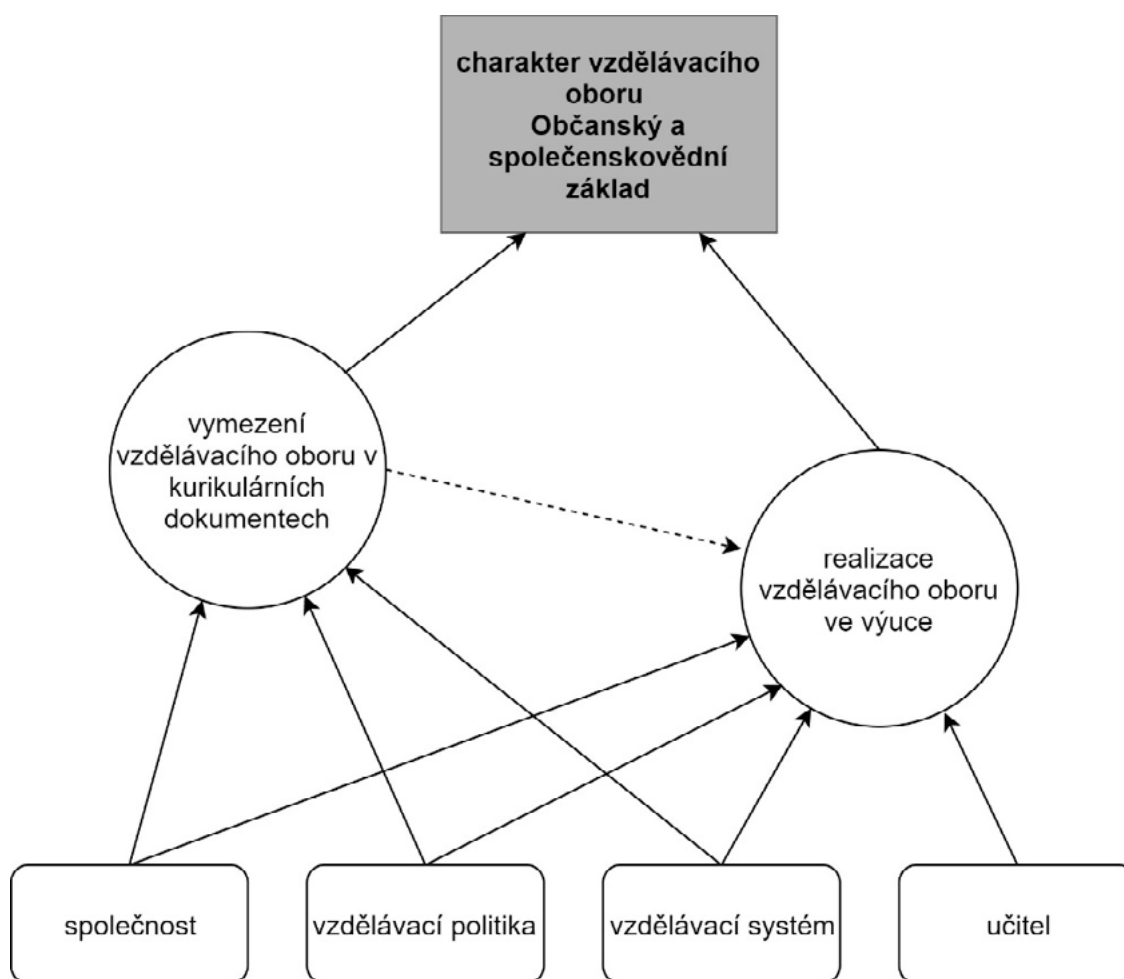
Cennou a značně četnější součástí oborové didaktiky společenských věd jsou výzkumy z tuzemských akademických pracovišť. Předmět jejich zkoumání lze rozdělit do dvou stěžejních oblastí – učitel a žák. Neméně potřebnou je pro oborovou didaktiku i kategorie výzkumů věnujících se primárně oboru, ta však prozatím schází.

Mezi významné **výzkumy zaměřené na učitele** patří práce Dopity a Skopalové (2002); Vašátové (2012); Staňka (2009, 2010), Chudého, Szotkowského a Vašátové (2013, online); Murada (2002), Soukupa (2010) či Hruběše a Vávrové (2015).

Výzkumy orientované **na žáka, studenta** představují různě zaměřené práce Staňka (2007b, 2010); statistická zpráva z mezinárodního testování CivEd od Kelblové a kol. (2006); Dopity a Skopalové (2002, 2004) či Dvořákové (2008, 2009).

Na co připravovat budoucí učitele?

Didaktiku společenských věd vnímá Staněk (2015) jako reflexi jevů, které se v dílčích rovinách věnují zprostředkování kultury, vedení k soudržnosti společnosti, demokracii a občanské společnosti, výchově k lidským právům, spolupráci na lokální, evropské i globální úrovni. Vymezení vychází z *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001). Konkrétnější popis, čemu by se sledovaná oborová didaktika měla věnovat, lze nalézt díky definování **charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ** (Vaníčková, 2017). Jedná se o pojmenování čtyř faktorů, které ovlivňují realizaci oboru, tím pádem i jeho oborovou didaktiku. Byť hovořím o vzdělávacím oboru realizovaném na gymnáziu, obsahově a ideově vychází z obdobného oboru (Výchova k občanství) na základní škole, proto považuji uvedené platné pro primární i sekundární úroveň.



Obrázek 1. Charakter Občanského a společenskovědního základu, schéma.
Zdroj: Vaníčková, 2017

Dvousložkový model (Obr. 1) vychází z vymezení oboru v kurikulárním dokumentu státní úrovně (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia) a reflexe učitelů sledovaného vzdělávacího oboru, a proto ho lze považovat za jedno z možných východisek i pro oborovou didaktiku. Při pojmenování oblastí a témat, kterým by se měla didaktika společenských věd věnovat, jsou klíčové vnitřní a vnější faktory ovlivňující charakter vzdělávacího oboru. Ty představuje **společnost, vzdělávací politika, vzdělávací systém a učitel**. Podrobnější pojednání v následujících podkapitolách.

Společnost jako předmět zájmu

Společnost je vymezena jako hlavní předmět zájmu vzdělávacích oborů, které zastřešuje sledovaná oborová didaktika, a to jak podle kurikulárních dokumentů, tak i podle učitelů z praxe. V současné podobě rámcových vzdělávacích programů se vývoj společnosti nejvíce odráží v **průřezových tématech**, jejichž posláním je dle autorů kurikulárních dokumentů vnést do vzdělávání aktuálnost, protože některé obsahové oblasti učiva jsou neměnné desítky let. V případě didaktiky společenských věd jsou klíčová všechna průřezová témata, ta se pro svůj **interdisciplinární charakter** prolínají s učivem příslušných vzdělávacích oborů v primárním i sekundárním vzdělávání nejvíce ze všech vzdělávacích oborů⁵. I přesto je třeba mít na paměti nutnost spolupracovat napříč obory, uměle neizolovat poznatky, naopak pomoci žákům chápat provázanost informací a dílčích složek reálného světa.

Důležitější než rozsah cílového zaměření průřezových témat je **aktuálnost jejich pojetí a specifikace učiva s ohledem na společenský vývoj**. Například jedním z dlouhodobých cílů mediální výchovy je *mediální gramotnost*. Dle mého názoru se ovšem pod vlivem proměny společnosti, potažmo mediálního prostoru, mění obsah definice, co všechno mediální gramotnost zahrnuje. Na počátku platnosti rámcových vzdělávacích programů po roce 2000 se jednalo zejména o schopnost pracovat se sdělením v tištěných médiích, v roce 2019 považuji za klíčové rozvíjet mediální gramotnost prací se sociálními sítěmi, virálním obsahem a dalšími věcmi, které dříve ještě neexistovaly. S tímto faktem úzce souvisí i využívání informačních technologií a stav informační gramotnosti učitelů.

Vzdělávací politika

Pojetí a obsah vzdělávací politiky po roce 1989 vychází podle Staňka (2009) ze zahraničních i tuzemských dokumentů zaměřených na rozvoj kompetencí žáka, celoživotní učení a uplatnění se v běžném i profesním životě, s čímž souvisí **podpora vlastního kritického myšlení žáků, formování postojů a posilování dovedností**. Analýza rámcových vzdělávacích programů dokládá, že největší prostor pro naplnění vzdělávací vize orientované tímto směrem poskytují právě společenské vědy (Vaníčková, 2017). Efektivního výsledku u vzdělávaných lze dosáhnout pouze při spolupráci všech vzdělávacích oborů, nicméně nejvíce témat rozvíjejících kritické myšlení a formujících postoje je,

⁵ Pro ilustraci podrobnější analýza tematických průniků průřezových témat a vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ viz Vaníčková, s. 66-67, 2017.

jak bylo zmíněno, ve společenských vědách. Oborová didaktika by na takovou skutečnost měla reagovat odpovídající **metodickou průpravou budoucích učitelů**. Z pestré nabídky výukových metod je stěžejní volit takové výukové metody a postupy, které mají ambice cílit nejen na kognitivní, ale i na psychomotorické a afektivní cíle. Příprava učitelů by měla být upravena ve smyslu oslabit pouhé prohlubování a přijímání odborných znalostí oborů a namísto toho se **zaměřit na schopnost relevantní znalosti transformovat do vhodné podoby pro žáky různých stupňů, druhů vzdělávání a vzdělávacích potřeb**.

S různorodostí příjemců vzdělávacích obsahů je spojena podpora tvůrčí invence a kreativity učitelů při průpravě transformace učiva. Kromě akcentu na učivo je nutné směřovat budoucí učitele k **přirozenému zapojování činností rozvíjejících klíčové kompetence**. Podporovat postup, kdy je vše logicky provázáno, namísto zpětného a pouze formálního „šroubování kompetencí“ do již hotových vzdělávacích aktivit. S tím souvisí i budování postojů u budoucích učitelů k těmto konceptům – pochopit význam klíčových kompetencí (ideálně se s ním i ztotožnit) a jejich přínos pro žáky.

Vzdělávací systém

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3, vymezení sledovaných vzdělávacích oborů na sebe v **primárním a sekundárním vzdělávání navazuje, mnohdy se překrývá**. Příprava budoucích učitelů by se měla právě na tuto skutečnost zaměřit a postavit ji do pozice výhody. Opakování témat by ve škole nemělo znamenat prostor pro to vyložit vše znovu. Naopak je třeba pracovat s tímto faktem jako s možností využít návaznost a v duchu Komenského didaktických zásad prohloubit přístup k učivu, aplikovat přechod od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního ke složitějšímu, od pasivního příjmu informací po aktivní práci. Oprostit se od povrchní roviny a badatelsky přistoupit k hlubšímu poznání daného jevu. V rámci oborové didaktiky je opět potřebné **naučit budoucí učitele aplikovat odpovídající metody a postupy, seznamovat je s problémovým vyučováním, badatelsky orientovanou výukou, prací v terénu atd.**

Učitel

Dle uvedeného dvousložkového modelu (obr. 1) představuje působení učitele faktor přímo ovlivňující pouze realizaci vzdělávání, ne jeho kodifikaci v kurikulárních dokumentech státní úrovně. Pro didaktiku společenských věd je však učitel klíčovým aktérem, který působí na žáky, didakticky transformuje odborný obsah učiva a předává ho. Cílem budoucí přípravy učitelů by měla být snaha zohlednit veškeré výše uvedené faktory a **pomoci učitelům s transformací učiva, a to jak obsahově, tak metodicky**. Po zvládnutí transformace učiva by mělo zákonitě následovat i osvojení efektivních nástrojů hodnocení, včetně reflexe a sebereflexe práce učitele.

Součástí profesní průpravy učitele je přímý kontakt se vzdělávací praxí, a to jak na formálním, tak i neformálním vzdělávacím poli. Budoucí učitelé nejlépe pochopí zákonitosti a mechanismy vzdělávací praxe při přímém kontaktu s ní. Ovšem za komentovaného doprovodu mentorů, supervizorů či reflexe zkušených učitelů.

Didaktika společenských věd by dle mého názoru měla vnímat učitele i jako osobu, které je třeba poskytnout určitou duševní katarzi. V rámci přípravy budoucích učitelů doporučuji zaměřit se i na **psychohygienu učitelů**. Psychohygienu lze vnímat jako prevenci proti syndromu vyhoření, zároveň se ale jedná i o jedno z témat, které obsahují společenské vědy. Učitel by neměl být v praxi vystaven paradoxu, že má učit něco, co sám neovládá, nezažil nebo tomu nevěří.

Závěrem

Oborová didaktika společenských věd je spolu se svými specifiky předmětem celého textu. I v jeho závěru nelze jinak než připomenout, že navržené oblasti zájmu jsou dílčími podněty, kterými by se měl obor dle mého názoru s podporou kurikulárních dokumentů a reflexe učitelů zabývat. Představeny jsou oblasti, kterým se já sama jako didaktička aktivně při přípravě budoucích učitelů věnuji. Limitem možnosti „obsáhnout vše“ je multioborovost a rozsáhlost společenských věd. Témata patřící společenským vědám souvisí s dalšími obecnými částmi vzdělávání, které se nabízí (mnohdy je nutností) v rámci společenských věd implementovat. Jedná se o průřezová témata, rozvoj klíčových kompetencí a gramotností. Společenské vědy poskytují široké pole působnosti, což nesmí jejich oborová didaktika a budoucí učitel opomenout.

Následující řádky jednotlivých autorů se věnují představení konkrétních témat, která by měla být zohledněna v přípravě budoucích učitelů Výchovy k občanství či Občanského a společenskovědního základu. Jak je přímo naznačeno i ve výše uvedeném textu, vše spolu obsahově souvisí a napomáhá k utváření komplexního pojetí profesní přípravy ve sledované oblasti.

Seznam použitých zdrojů

- DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost. In HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0475-3. s. 176–181.
- DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Politika v životě dětí. In NOSÁL, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister&Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2. s. 141–171.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Znalost obsahu společenskovědních předmětů u studentů učitelství primární školy: příklady pojetí tématu rodina. In T. Janík, P. Brebera, R. Bromme, M. Brückmannová, L. Dobrý, D. Dvořák, ... M. Tichá. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. s. 103–112.
- DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík, M. Černá, M. Dvořáková, A. Hosperová, M. Janíková, M. Kattmann, U., ... M. Tichá. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*, Brno: Paido, 2009. s. 129–137.

- HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2014.
- HRUBEŠ, Milan, VÁVROVÁ, Terezie. *Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání*. Centrum občanského vzdělávání. Praha: 2015.
- CHUDÝ, Štefan, SZOTKOWSKI, René, VAŠÁTOVÁ, Pavlína [online]. Didaktické znalosti obsahu společenskovedního předmětu výchova k občanství – výzkumná sonda. *Paidagogos*, aktualizováno [2013-12-31], [cit. 2017-12-05], roč. 2013, č. 2. Dostupné na WWW: <<http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=23>>
- JANÍK, Tomáš [online]. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů*. Akreditační komise [2013-12-27]. Dostupné na WWW: <https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf>
- KELBLOVÁ, Lucie a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.
- MURAD, Salim. Evropská unie a učitelé občanské výchovy a základů společenských věd v Jihočeském kraji. In SAPÍK, Miroslav, MURAD, Salim. *Evropská dimenze výchovy k občanství*. 1.vyd. České Budějovice: Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2002. s. 38–45.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001.
- SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- SLAVÍK, Jan, JANÍK, Tomáš. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354.
- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007a.
- STANĚK, Antonín. Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu – výsledky interpretace. In STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007b..
- STANĚK, Antonín. Výchova k občanství ve vzdělávání pro 21. století. In STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. století*. 1. vyd. Praha: SPHV, o. s. 2008.
- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: EPOCH, 2009.
- STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: EPOCH, 2010.
- STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- VANÍČKOVÁ, Vanda. *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017.
- VAŠÁTOVÁ, Pavla. *Didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a společenskovedního základu*. *Civilia*, 3(1), 37-60. Praha: 2012.

K OTÁZCE DIDAKTIKY SPOLEČENSKÝCH VĚD V KONTEXTU ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

PETR JEMELKA

Některé aktuální obecněji platné problémy a obtíže

V souvislosti s těmito obtížemi je důležité neupadnout do planého moralizování. Spíše by mělo jít o to pokusit se o nalezení smysluplného východiska.

V souvislosti s úvahami o didaktických možnostech spojených s budováním kompetencí (personálních, sociálních a občanských) v oblasti přípravy učitele společenských věd (občanská výchova, ZSV) by mělo hrát roli i to, že se u studentů setkáváme stále častěji s problematickou podobou informovanosti o stále větším okruhu problémů („fuzzy“ informovanost – neurčitá, vágní). Jednou z příčin je zdánlivě obrovské množství dostupných (často však redundantních) informací v internetovém prostředí, které v důsledku přinášejí permanentní koexistenci často protichůdných informací. Problémy proto působí nedostatek kritického myšlení při vyhodnocování internetových zdrojů.

S tím je spojeno pro dnešní dobu charakteristické „cenzorské“ úsilí o nastolení jakési pseudokorektnosti. Toto úsilí se zaštiťuje snahou o spravedlivou distribuci vyvážených faktů ve výpovědi o určitém tématu, reálně však často zbavuje informace jejich konkrétnosti (např. úsilím o genderově neutrální podobu výpovědi, formulací tzv. neurážejícího sdělení apod.), popř. určitou výpověď vyřadí zcela (typické je vyřazování tzv. nevhodných knih z veřejných knihoven – týká se často literatury pro děti a mládež).⁶ V důsledku tohoto trendu se ovšem bude postupně ztrácet schopnost rozlišovat důležité a nedůležité informace v jakémkoliv sdělení. Pro oblast výuky občanské výchovy je příkladem problematika tzv. aktualit.

Proto je třeba věnovat značnou pozornost problematice manipulativního ovlivňování lidského rozhodování a jednání: „Manipulace může využívat různé metody: může postupovat čistě persvazivně, přičemž v tomto případě se může opírat jak o pravdivé důvody, tak o lži; může také využívat nepersvazivní metody, jakými jsou přímé ovlivňování emocí či jejich biologického základu nebo změna okolností manipulované osoby; může využívat rozumových schopností manipulované osoby, ale také je může částečně obcházet či podrývat. Za vši touto variabilitou forem se však skrývá jedna podmínka, která je od manipulace neodmyslitelná. Manipulace je vždy charakteristická určitým nádechem úskočnosti či vychytralosti. Ta je vystižena v podmínce, podle které manipulátor usiluje vždy o vyvolání dojmu, že chce dosáhnout něčeho jiného, než o co mu jde ve skutečnosti. Usiluje tedy o zatajení skutečné intence svého vlivu. To nemá žádný vliv na to, zda manipulátor manipuluje proto, aby ovlivňované osobě ublížil, nebo proto, že jí chce manipulací pomoci (tzv. paternalistická manipulace).“⁷

⁶ Příklad pro představu – pokusme se takto korektně převyprávět jakoukoliv anekdotu.

⁷ Bělohrad, R., *Manipulace – konceptuální analýza*. FČ 2019, 1, s. 24-46.

Další závažnou okolností s dalekosáhlými důsledky je sledovatelný trend narůstajících obtíží žáků (i studentů – včetně vysokoškolských) se čtením a porozuměním textu. I zde nabývá vnímání textu neurčité mlhavé podoby. Navíc zmenšující se slovní zásoba brání porozumění; je kompenzována slangovými novotvory přejatými vesměs z angličtiny (typický příklad – použití výrazu „3d“). Závažné je i to, že někteří vysokoškolští studenti nejsou s to rozlišit kladný a záporný význam věty, což se negativně projevuje např. při tvorbě závěrečných prací.

Obdobné potíže se týkají i schopnosti ústní komunikace – opět je promluva zahlcována slangovými přejatými výrazy s velmi neurčitým významem (např. „cool“). V každém případě se ony komunikační obtíže (mlhavé, přibližné chápání významu slov) následně promítají i do omezenosti celkového přehledu – a tedy následně i do omezenosti zájmů a hodnotových preferencí.

Dalším z obecněji formulovaných problémů je také to, že občanská výchova (i ZSV) přes četné proklamace zůstává ve školách na okraji zájmu. Velké obtíže plynou z toho, že se tento předmět velice často učí neaprobovaně – a proměňuje se v ono předcítání aktualit.

Další závažnou otázkou je samotný přístup k pojetí didaktiky. Jde v podstatě o otázku, zda by měla být didaktika v přípravě budoucích učitelů pojímána jako věda či jako průprava pro výkon povolání. Samozřejmě lze rozvíjet její teoretickou bázi (především pro rozvíjení schopnosti zpětnovazebného hodnocení společenské situace). Jinak ovšem přílišný důraz na teoretickou stránku oborové didaktiky hrozí odtržením od reality (reality společenské a konkrétněji pak od reality školní praxe). Typickým problémem je tu fakt, že didaktiku často vyučují lidé bez konkrétních (a nezprostředkovaných) pedagogických zkušeností z provozu ZŠ či SŠ. Jako nezbytné se proto jeví výraznější zapojení didaktiků z praxe, kteří jediní dokáží realisticky reflektovat stav a potřeby školní praxe, byť budou k didaktické přípravě budoucích učitelů přistupovat méně teoreticky a více „technologicky“.

Konkrétní příklady pro realizaci lepšího propojení oborové didaktiky s teoretickým obsahem studia:

- **projektová výuka** – přenesená ovšem následně až na úroveň ZŠ či SŠ (příklad staršího komplexního přístupu – projekt Tulipán)
- ad **téma globální problémy** (ve vazbě i na další nosná témata OV – obec, region, vlast aj.) – využití výpočtu tzv. ekologické stopy (vyhodnocení spotřebního koše a celku životního stylu). Zde by didaktik měl vybrat předem z více možností výpočtových formulářů ten, který bude považovat za realistický; měl by být schopen citlivě zvážit privátní rozměr takovéto sondy (zda lze konkretizovat údaje o životních poměrech studentů – následně žáků – viz např. bydlení, doprava, město – venkov – satelit, řešení odpadů a recyklace atd.)
- ad **finanční gramotnost** – také se týká spotřebního koše. Cílem finanční gramotnosti není naučit děti počítat, ale hospodařit a správně se rozhodovat. Týká se tedy celku kompetencí personálních, sociálních i občanských.

Tematika občanského vzdělávání se již několik let stává v jakýchsi „vlnách“ určitým středobodem společenského zájmu. Například před dvěma lety rozvířily mediální prostředí zprávy a diskuse, které souvisely s tvorbou „koncepce občanského vzdělávání v ČR“. Již prvotní diskuse⁸ a následné výstupy poukázaly na jistá úskalí, která jsou s touto tematikou spojena.⁹ Přestože u nás neexistuje nějaká jednotnější specifikace občanského vzdělávání, můžeme vymezit určitá východiska, která mohou být s koncipováním občanského vzdělávání spojena. V následném textu se zaměříme na formální občanské vzdělávání, které je dle našeho názoru jeho klíčovou součástí.

Občanská výchova v rámci formálního vzdělávání, dnes výchova k občanství, prošla u nás zajímavým vývojem. Se vznikem samostatného československého státu v roce 1918 bylo spojeno i vytvoření samostatného povinného vyučovacího předmětu Občanská nauka a výchova (jeho vyučování bylo zahájeno ve školním roce 1922/1923). Tento předmět byl ve své době v evropském kontextu zcela unikátní. Již ze samotného názvu vyplýval jeho dvojí cíl – naukový a výchovný. Kromě předávání vědomostí o státních a občanských zřízeních (života politického, sociálního, kulturního a hospodářského) „aby si žák vytvořil určitý poměr ke všem státním zřízením i právům a povinnostem občanů“¹⁰ směřoval předmět také k vytváření postojů, kdy si autoři jeho koncepce uvědomovali, že „smysl pro dobré občanství nevznikne jen přednášením a poučováním, nutno zároveň vyvíjeti zvyky dobrého občanství, a to zejména soustavnými cviky“.¹¹ Unikátnost předmětu byla patrna zejména v jeho multidisciplinárnosti. Předmět v sobě integroval obsahy několika v té době relevantních společenskovedních disciplín (politologie, právo, národohospodářská nauka, státověda) a usiloval o těsné propojení s dalšími předměty – dějepis, český jazyk, učení počtům. O mimořádné důležitosti předmětu, která mu byla připisována, svědčí také jeho hodinová dotace – vyučoval se na všech stupních dvě hodiny týdně.¹²

Po roce 1989 došlo v souvislosti s předmětem občanská výchova k určité analogii s rokem 1918 – tzn. nově formovat vztah občanů ke státu, jak toto reflektoval jeden z hlavních autorů nové koncepce předmětu prof. Piřha: „vztah občanů ke státu bylo třeba radikálně změnit. Nebylo možno vytvářet svobodný stát s lidmi, kteří by dále zachovávali typické postoje z Rakouska-Uherska“.¹³ Předmět si zachoval výrazné multidisciplinární/interdisciplinární rysy a usiloval o vytvoření uceleného a komplexního pohledu na realitu, zde navíc opřeného o etický základ. Jak opět uvádí Piřha, „výchova

⁸ Viz např. https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jan_chvojka/aktualne/ministr-jan-chvojka-koncept-obcanskeho-vzdelavani-predlozime-v-zari-158661/, dále <https://zpravy.aktualne.cz/diskuze-sodborniky-je-nutna-rika-chvojka-jejich-podnety-ale/r~19285fa672b211e79c3f0025900fea04/?redirected=1555762217>

⁹ Viz např. https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/Obcanske_vzdelavani/Shrnuti-setkani-k-OV-16--4--2018PK.pdf

¹⁰ Staněk, A. (2007). *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s. 22.

¹¹ Tamtéž, s. 22.

¹² Tamtéž, s. 18–23.

¹³ Piřha, P. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, s. 11.

*k občanství... je předmětem integrujícím poznatky z mnoha předmětů do celku vzdělanosti... Právě zde může vznikat ucelený názor člověka na skutečnost a společnost, která nás obklopuje... Potřebu takového integrujícího předmětu dokládají i nejnovější výsledky kognitivních věd, kde se ukazuje, že lidské poznání nemá charakter mozaiky složené z diskrétních oddělitelných plošek, ale má charakter složitých sítí vzájemně se prostupujících sémantických polí.*¹⁴

Jednalo se s ohledem na dobu a místo o víceméně až revoluční koncepci, která by si zasloužila mnohem více pozornosti i metodické podpory. Zejména otázka metodiky, tedy toho, jak toto zprostředkovat žákům, se zde jevila jako klíčová.

Je všeobecné známo, že ve školství došlo k poměrně zásadní „reformě shora“ prostřednictvím zavádění tzv. rámcových vzdělávacích programů (RVP). Tento RVP je závazným centrálním dokumentem, který vymezuje cíle, obsah, rozsah a další podmínky jednotlivých vzdělávacích oborů. Tematika občanské výchovy se stala náplní vzdělávacího oboru Výchova k občanství (Vko). RVP se pak stal východiskem a určitým závazným rámcem pro vytváření jednotlivých školních vzdělávacích programů (ŠVP). Výuka dle nově vzniklých ŠVP na většině škol začala ve školním roce 2007/2008.

Jak již bylo uvedeno, je interdisciplinarita a poskytnutí komplexního obrazu o sociální realitě jednou z podstatných deviz Vko. Je však nutné, aby všechna další doplnění, případně revize, byla promyšlená, koncepční a nezneužívala tuto komplexnost a respektovala celkové pojetí předmětu. Z Vko by se neměl stát „odpadkový koš“ pro aktuální témata, která jsou obtížněji zařaditelná. Pokud je rozšíření rozsáhlejšího charakteru, je nutné pamatovat například i na rozšíření minimální časové dotace pro Vko, která i přes dřívější doplnění a rozšíření RVP (např. v roce 2013) zůstala bohužel nezměněna.

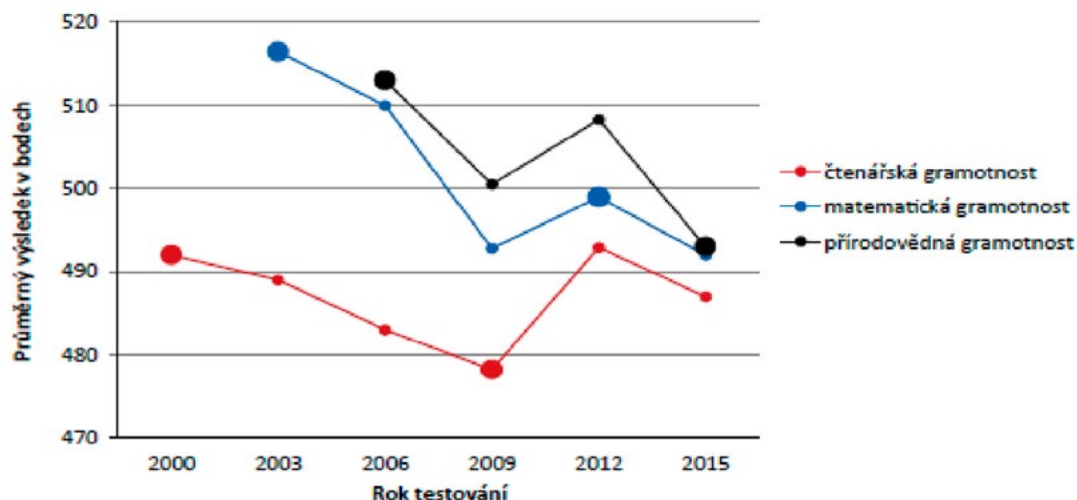
Nyní nás čeká další, mnohem zásadnější úprava – revize RVP – s jejími východisky se můžeme seznámit na portále Národního ústavu pro vzdělávání v sekci Revize RVP.¹⁵ I když je důvod revizí vymezen jen vágně: „*Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty, které je nutné po určitém čase podrobit revizi. Změny, které se ve společnosti odehrávají, mění se sociální, ekonomické a politické, ale i přírodní podmínky, proměny deklarovaných hodnot a sdílené kultury je potřebné promítat souběžně do všech RVP, které vymezují a popisují předškolní, základní a střední vzdělávání. Úkolem je nově, jednoznačně a závazně vymezit rozsah a obsah vzdělávání společný pro všechny, který by měl být základem pro individuální rozvoj každého žáka.*“¹⁶, můžeme říci, že jsou nutné přinejmenším úpravy RVP. Závěry několika relevantních výzkumů, šetření a zpráv naznačují minimálně určité problémy v rámci formálního vzdělávání.

Například výsledky prestižního mezinárodního šetření PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*) v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti ukazují, že se kvalita českého školství dlouhodobě snižuje (viz obr. 1).

¹⁴ Piřha, P. (1992). Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost. Praha: Orbis, s. 22–23.

¹⁵ Dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rrvp>

¹⁶ Tamtéž – cit [online] <http://www.nuv.cz/t/rrvp>.



Obr. 1 – Mezinárodní šetření PISA 2015, s. 9.17

Z interpretace výsledků vyplývá, že naši (čeští) učitelé upřednostňují obsahovou znalost předmětů. „Proto je potřeba se zaměřit na hledání a rozvíjení postupů, kde budou také rozvíjet dovednosti a schopnosti žáků řešit problémy vycházející z reálných životních situací.“¹⁸ Ve výuce v podstatě schází funkční propojení mezi znalostmi a dovednostmi, případně postoji. Kromě rozvoje porozumění informacím, tzn. dosahování vyšších úrovní kognitivních procesů, je zapotřebí se zaměřit na rozvoj dovedností, jejich aplikovatelnost, využití ve školní, ale zejména v mimoškolní činnosti.

Další relevantní šetření, ze kterého můžeme vycházet, je Mezinárodní studie občanské výchovy z roku 2009 – ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*).¹⁹ Tato studie mimo jiné zjišťovala změny úrovně občanských znalostí od roku 1999, kdy byla v ČR provedena studie CIVED (*The Civic Education Study*) srovnatelná s ICCS. Provedená komparace svědčí o výrazném poklesu občanských znalostí českých žáků, jenž byl prokázán ve všech sledovaných skupinách (chlapci, dívky, žáci základních škol i gymnázií). Z mezinárodního srovnání navíc vyplývá, že pokles v ČR byl jeden z nejvýraznějších.²⁰ Byla zjištěna poměrně nízká občanská angažovanost žáků, kdy studie považuje za prokázané, že občanské znalosti žáků mají vazbu na jejich postoje k demokratickým hodnotám i zájem o politická a sociální témata.²¹

Rovněž můžeme vycházet také z tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI) Občanské vzdělávání v základních a středních školách z roku 2016.²² Zpráva konstatuje, že by měl být akcentován větší rozvoj dovedností při osvojování občanských kompetencí žáky. S tím také souvisí větší zastoupení takových metod výuky, které rozvíjejí především dovednosti žáků.²³ Toto doplňuje

¹⁷ Dostupné na https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD_NZ_PISA_2015.pdf

¹⁸ Tamtéž cit [online], s. 46.

¹⁹ Dostupné na <https://docplayer.cz/20091270-Narodni-zprava-z-mezinarodni-studie-obcanske-vychovy-ustavpro-informace-ve-vzdelavani-petr-soukup-ed.html>

²⁰ Tamtéž, cit [online], s. 41.

²¹ Tamtéž, cit [online], s. 164.

²² Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf

²³ Tamtéž, cit [online], s. 36.

rovněž výstup z Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2017/2018, který přímo uvádí, že současné RVP jsou obsahově velmi předimenzovány, což spolu s vysokými počty žáků ve třídách vede k tomu, že jsou učeni pouze frontálně, výuku se nedaří individualizovat a nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků a schází podpora funkční gramotnosti žáků. Je proto zapotřebí „posilovat právě onu aplikační složku (gramotnosti, kompetence) ve vzdělávání“.²⁴

Jako eficientní možnost pro řešení stávající situace v občanském formálním vzdělávání, která reaguje na nedostatky v českém vzdělávacím systému zjištěné ve výzkumech/šetřeních PISA, ICCS, ČŠI, je využití „kompetenčního modelu pro odpovědné občanství“ (KMOO). Tento model vychází z rakouského oborově kompetenčního modelu pro občanské vzdělávání. Jeho autorem je Reinhard Krammer a v Rakousku je používán od roku 2008, kdy jej vydalo tamní ministerstvo školství. Model je složen ze čtyř navzájem propojených kompetencí: kompetence odborné, kompetence metodické, kompetence k vytvoření si vlastního názoru a kompetence k jednání. Kompetence odborná zahrnuje znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou nutné pro porozumění politickým pojmům, kategoriím a konceptům. Kompetence metodická představuje znalosti, dovednosti a schopnosti, které žáku umožňují pracovat s informacemi, aby je dokázal interpretovat a analyzovat. Kompetence k vytvoření si vlastního názoru představuje takové znalosti, dovednosti a schopnosti, které slouží jednak k posouzení již existujících politických názorů, ale také formulování vlastních názorů. Kompetence k jednání je takovým souhrnem znalostí a dovedností, jež jedinci umožní adekvátně jednat a řešit problémy ve školním i mimoškolním prostředí.²⁵

Přestože je cíl revizí RVP formulován víceméně vágně (viz výše), můžeme se opřít o několik relevantních dokumentů, ze kterých lze při tvorbě koncepce občanského vzdělávání v kurikulu vycházet. Jedním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha, který základ tvorby kurikula staví na tzv. čtyřech Delorsových pilířích vzdělávání.²⁶ Tyto čtyři pilíře jsou: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.²⁷ V rámci implementace těchto principů do stávajících kurikul, např. RVP SOV, můžeme pilíř „učit se žít společně“ vymezit jako „učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo“.²⁸ Zde učit se žít s ostatními znamená být odpovědným občanem.²⁹ Dalším ze zdrojů je doporučení Rady EU pro formulování kompetence občanské: „schopnost jednat jako zodpovědný občan a plně se podílet na občanském a společenském životě na základě porozumění sociálním, ekonomickým a politickým pojmům a strukturám, jakož i celosvětovému vývoji a udržitelnosti.“³⁰

Můžeme konstatovat, že ústředním cílem občanského vzdělávání, minimálně v rámci formálního vzdělávání, má být odpovědný občan. Toto odpovědné občanství pak máme vymezeno např.

²⁴ Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Soucasne-nastaveni-RVP-zhorsuje-kvalitu-vzdelavani>

²⁵ Více viz <http://odpovedneobcanstvi.cz/wp-content/uploads/2019/01/Kompetence-proodpov%C4%9Bdn%C3%A9-ob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf>, s. 5-10.

²⁶ Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceskerepublice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-davakonkretni-podnety-k-praci-skol>, s. 38.

²⁷ Srovnej *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. (1997). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

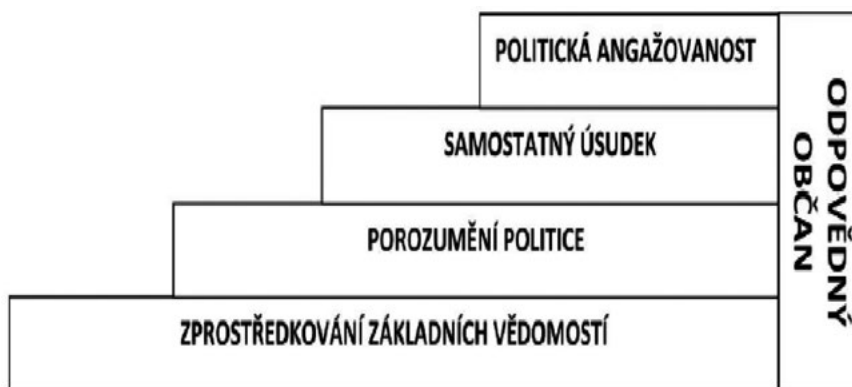
²⁸ Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531J01%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf,

²⁹ Viz *Zpravodaj oborové skupiny* č.14/2017, dostupné z <http://www.nuv.cz/file/806/>

³⁰ Dostupné z <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/CS/COM-2018-24-F1-CS-ANNEX-1-PART1.PDF>, s. 5.

v komparativní studii *Citizenship Education at School in Europe*, 2005.³¹ Aspekty odpovědného občanství tvoří politická gramotnost (znalosti zejména v oblasti občanských práv a povinností, občanských, politických a sociálních institucí, národního a kulturního dědictví), hodnotový rámec a kritické myšlení (vytvoření si vlastního úsudku, hodnoty demokracie, lidských práv, sociální soudržnosti), aktivní participace (zapojení se do společenského života).³¹

S těmito závěry a vymezeními koresponduje právě KMOO založený na rakouském oborovém kompetenčním modelu. Toto také koresponduje se „*schody odpovědného občanství*“, kdy odpovědné občanství lze považovat za konečný cíl občanského vzdělávání (viz obr 2).



Obr. 2. – Schody k odpovědnému občanství³²

Rozvíjením kompetence odborné lze dosáhnout „prvního schodu“ odpovědného občana, a to zprostředkování základních vědomostí. Tento stupeň spolu s metodickou kompetencí vede k většímu porozumění politice – „druhý schod“. Kompetence k vytvoření si vlastního názoru je spojena se „třetím schodem“. „Poslední schod“, tedy politická angažovanost, odpovídá kompetenci k jednání. Pokud žák rozvíjí své kompetence k jednání, může se stát politicky angažovaným – aktivním občanem.

Tento kompetenční přístup zároveň umožní dát roztržštěným formulacím očekávaných výstupů z učení (OVU) jednotnou strukturu, zajistí zastoupení jak deklarativních znalostí, tak zejména znalostí procesních, což opět zdůrazňuje poslední zpráva ČŠI. Odstranění zmiňovaných OVU při redukcích by znesnadnilo dosahování vyšších úrovní poznávacích procesů, kdy předpokladem dosažení vyšší úrovně poznávacího procesu je adekvátní obsáhnutí nižší úrovně tohoto procesu. Nelze tedy redukovat nižší úrovně, redukce vyšších úrovní poznávacích procesů jde pak proti samotnému kompetenčnímu pojetí.

Na základě výše uvedeného můžeme formulovat pracovní definici kompetence občanské (kompetence pro odpovědné občanství): „*Občanská kompetence je souhrn navzájem provázaných*

³¹ Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>. 31 Tamtéž, s. 10-11. Podobně také v *Citizenship Education at School in Europe* 2017, dostupné z <https://publications.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1>.

³² Müller Ragnar: *Aufgaben und Ziele politischer Bildung* [on-line]. Dostupné z: http://www.onlinedissertation.de/politische_bildung/aufgaben_ziele.htm, také <http://odpovedneobcanstvi.cz/wpcontent/uploads/2019/01/V%C3%BDchova-k-ob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf>, s. 6-7.

znalostí, dovedností a postojů, které vedou jedince k odpovědnému občanství. Základním pilířem odpovědného občanství jsou znalosti, které jedinci umožňují si tvořit vlastní politický názor a postoj, na jejichž základě se pak odpovědně podílí na společenském životě. Znalosti na základě odborné kompetence zahrnují vědomosti zejména o politických a právních, ale také ekonomických a mediálních pojmech a strukturách, v hodnotové oblasti vycházejí z Ústavy ČR. Dovednosti odpovědného občana vycházejí především ze schopností analytického a kritického myšlení. Jsou součástí kompetence metodické a kompetence k vytvoření si vlastního názoru. Mezi dovednosti odpovědného občana patří samostatné posuzování správnosti/věrohodnosti názorů na společenské dění, práce s informacemi, jejich analýza a interpretace, kritické posouzení předložených názorů, na základě znalostí formulování názorů vlastních. Postoje vycházejí z kompetence k jednání a zahrnují aktivní participaci a motivaci k ní. Vlastní postoj a participace jsou založeny na předchozích kompetencích, tudíž odborná znalost a schopnost práce s ní jsou podmínkou pro odpovědné zapojení a angažování se v občanském a společenském životě. Občanská kompetence nám bude zároveň vymezovat cílovou (OVU) obsahovou i metodickou stránku.³³

Závěrem si dovoluujeme konstatovat, že vytváření struktury občanského vzdělávání v RVP by mělo vycházet z určité koncepce, která bude obsažena ve formulování klíčové kompetence občanské, na základě které se bude občanské vzdělávání v RVP dále koncipovat, tzn. formulování OVU, obsahů, tvorba metodik. Jelikož prozatím nemáme sepsanu Strategii vzdělávací politiky 2030, můžeme se při zpracovávání občanského vzdělávání opřít o výše uvedené studie a podkladové materiály. V souladu s panem prof. Arnoštem Veselým, předsedou skupiny pro tvorbu Strategie, se domníváme, že by práci na revizích kurikula bylo vhodné přerušit a počkat na základní výstupy Strategie.³⁴

³³ Dostupné z <http://odpovedneobcanstvi.cz/wp-content/uploads/2019/01/V%C3%BDchova-kob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf>, s. 9-10.

³⁴ Srovnej s <https://www.eduin.cz/clanky/ihned-cz-meli-bychom-se-snazit-aby-zaci-neutikali-naviceleta-gymnazia-rika-odbornik-ktery-pripravuje-vzdelavaci-strategii/>

aneb jak posílit dovednosti budoucích učitelů v oblasti hodnocení, reflexe a sebereflexe se zaměřením na humanitní obory

PŘEMYSL ŠTINDL – EVA ŠVARCOVÁ

Úvodem

Mnohé z odborných nebo popularizačních článků často začínají charakterizováním proměny společnosti a změnami nové doby. Dobře. Čas běží. Společnost se mění. Měníme se v informační společnost. Probíhá proces směřující k „udržitelnému“ pokroku. Setkáváme se s novými fenomény, zapomínáme na minulost, hledáme, znovu objevujeme a ověřujeme informace. Učíme se pro 21. století. A to celoživotně. *Long-life learning, blended learning, e-learning, vzrůstající virtualita, digitalizace, i viralita*, odklon od *face to face* komunikace, postupná ztráta soukromí pro blaho všech? Očekávaná *flexibilita* uspokojující poptávku trhu práce! „*Kam kráčíš Proměno, Proměno společnosti?*“ Kam směřují proměny hodnot, které se v lidské společnosti budovaly dlouhá staletí? Kam kráčí naše životy – abychom flexibilně uspokojili potřeby *trhu práce* lačnického po *lidských zdrojích*? Jakým směrem se ubírá touha po vzdělávání, po moudrosti, po umu? Jakou váhu má vzdělání a vzdělavatel v těchto proměnných dobách? A jak se má na svou pouť vybavit ten odvážlivec, který se vydá vstříc pedagogickým, dnes *edukačním*, zážitkům? Koho asi tak na té své celoživotní cestě potká?

Čím podrobněji se proměnami společnosti a světa budeme zabývat v souvislostech a pragmaticky, tím více se budeme chtít na nové trendy či změny připravit. Budeme chtít naučit se reagovat na nové situace, úspěšně čelit novým výzvám, zvládat procesy inovace. A jako učitelé budeme chtít na takové změny připravit naše děti, naše žáky. Současnost i nedávná minulost posilují význam humanitního a společenskovedního vzdělávání. Proto, abychom opravdu chtěli, musíme vědět, musíme znát, musíme rozumět, musíme hledat souvislosti... A úkolem pedagoga je, aby nás, tak jak umí, prováděl světem změn, abychom se lépe orientovali v současném světě, abychom byli připraveni na budoucnost světa, i svou vlastní...

V souvislosti s tématem proměny doby a neustále se vyvíjející společností si můžeme položit otázku: „O kterých aktuálních problémech, tématech, bychom měli s žáky ve výuce hovořit? Která témata z běžného života jsou pro edukaci žáka významná? Které z událostí nestojí za zmínku? Jaký typ aktivit u žáků posiluje jejich porozumění lidským hodnotám, lidským právům, hodnotě lidského života, ale i života jako takového? Jaký význam přikládáme schopnosti žáka vyjádřit vlastní názor korespondující s obecně sdílenými společenskými hodnotami? Jaký cíl má mít vlastně současné vzdělávání?“

Jak nás vidí zvenku, aneb ze zprávy OECD

Výsledky vzdělávání žáků jsou v ČR dlouhodobě na průměru či mírně pod průměrem, tvrdí závěrečná zpráva OECD (*Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, z angl. Organisation for Economic Cooperation and Development*), rozsáhle popisuje svá zjištění a možné důvody možného selhávání vzdělávacího systému a navrhuje opatření ke zlepšení (Santiago et al., 2012). Z mezinárodních studií vyplývá, že v posledním desetiletí je ve výsledcích žáků patrné významné zhoršení. Doporučením je „**zaměření se na zlepšování výsledků žáků a posílení rámce hodnocení vytvořením uceleného rámce hodnocení a budováním kapacit pro hodnocení v celém školství!**“ (Santiago et al., 2012). Na všech úrovních hraje hlavní roli při hodnocení a při poskytování informací o výsledcích žáků učitel. Santiago (2012) dále uvádí: v Českých školách **převládá tradiční přístup**. Hodnocení, které podporuje učení žáků, není systematicky využíváno, je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Proto by mohlo být východiskem ze současné situace zaměřit se na **podporu takového hodnocení, které zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, kde se zlepšit, tedy podpořit hodnocení formativní**. Sumativní hodnocení výsledky zaznamenává a vykazuje, nic žákovi, učiteli ani rodiči neříká o procesu učení, o kvalitách žáka a o jeho slabých stránkách, nedostacích, na kterých je potřeba nadále pracovat. Doporučením je připravit rozumné standardy, aby se způsoby, jak učitelé hodnotí a známkuje žáky, tolik nerůznily a zvýšila se tudíž spravedlnost v této oblasti. Současně by měly být vytvořeny národní metodické pokyny pro hodnocení podle vzdělávacích cílů (Santiago, 2012). Formativnímu hodnocení a nástroji pro zpětnovazebné učení se věnuje Lukáš Rokos a Iva Žlábková (2013) ve své analýze pohledů na formativní a sumativní hodnocení v ČR.

Další prioritou by mělo být v souvislosti s tvorbou standardu učitele **posilování pravidelného formativního hodnocení učitelů zaměřeného na jejich další profesní rozvoj**, které by probíhalo odděleně od sumativních hodnotících postupů. Hodnocení, které vede ke zkvalitňování práce učitelů, se obvykle daří v neohrožujícím prostředí, kde je pěstována kultura vzájemného poskytování a přijímání zpětné vazby, jasně stanovené individuální a kolektivní cíle, jednoduché hodnotící nástroje, podporující vedení školy, srozumitelný a transparentní management školy, příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji a úzká vazba na vlastní hodnocení školy.³⁵ Tedy **posílení možnosti zpětné vazby pro učitele**. Vynikajícím nástrojem pro realizaci reflexe je **portfolio**. Portfolio představuje soubor prací vzniklých za určitou dobu výuky, který je uspořádaný a poskytuje informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka, případně studenta (Rokos, Žlábková, 2013). Práce s portfoliem může být různá.

Stávající externí evaluační mechanismy prováděné ČŠI zaměřují pozornost na soulad se zákony, na předpisy, spíše než na zlepšování kvality škol. Měl by se odklonit od kontroly „dodržování

³⁵ V rámci realizace interní evaluace je nezbytné sledovat míru souznění učitelů se společnými cíli. Zvnitřnění poslání a úlohy školy, schopnost zpětné vazby, nadhledu, vhledu, propojování, kolegiální podpory... to vše ovlivňuje průběh nejen hodnocení, ale zejména má vliv na vlastní výuku. Když sám tyto dovednosti nemám, neumím je používat, nemohu je ani umět rozvíjet u jiných, tedy u svých žáků.

předpisů“ (Santiago et al., 2012) a zaměřit se na zkvalitňování práce škol. **Trendem je podpora vlastního hodnocení školy, tzv. interní evaluace.** Školy většinou vytvářejí vlastní evaluační tým. Doporučením je provázat vnitřní i vnější hodnocení zejména v oblasti posuzovaných aspektů. Významnou součástí hodnocení jsou hospitace a realizované ČŠI, nebo vedením školy. Hospitace jsou stále chápány jako nástroj kontroly, nástroj posuzování dodržování předpisů a často formálních požadavků. Méně je věnováno kvalitě postupů či způsobů, jak je zlepšit. Obecně **změna přístupu budoucích učitelů k hospitacím by prospěla kultuře vzdělávání** v České Republice. Podmínky ve školách by měly vést k tomu, aby **učitelé dokázali vnímat hospitaci jako nástroj k reflexi, k zlepšení, zkvalitnění a dosahování individuálního i společného cíle.** Přístup učitelů k hodnocení žáků je tradiční. Převažují písemné testy, pak ústní zkoušení. Přestože to systém umožňuje, není u nás systematicky používáno hodnocení, jehož smyslem je pomoci žákovi v jeho učení. Tedy takové hodnocení, které dokáže pracovat s chybou, učí žáka vlastní chyby hledat, identifikovat, opravovat a nebát se jich, ale vnímat je jako nedílnou součást vzdělávacího procesu.

Jak to vidí žáci, studenti, učitelé a akademici? A ptá se někdo rodičů?

Žáci se učí, učitelé vyučují, evaluátoři hodnotí a „jejda“, není to ono.... Pohled žáků je přímý, trochu krátkozraký. Ale jasný. Jejich **cílem je projít vzdělávacím procesem co možná nejspíše, na střední škole dojít k maturitě, odmaturovat a v ideálním případě se dostat na vysokou školu.** Vše se podřizuje tomuto schématu. Při diskuzích s žáky někdy narazíme na osobnosti, které opravdu chtějí na sobě pracovat, chtějí posilovat své individuální dovednosti. Dejme zodpovědnost a respekt žákovi! Odnaučme je opisovat a ulehčovat si práci, podvádět sama sebe. Přibližně po půl roce začnou žáci chápat (někteří), že opisování při stejném zadání písemné práce je opravdu nikam neposouvá. Nakonec si mohou test sestavit i sami... V oblasti hodnocení tedy převládá testování (písemné sumativní hodnocení), které se dobře vykáže a pro žáky i rodiče je srozumitelné. Proč? Protože je dobře porovnatelné... Slovní hodnocení, nebo formativní – zdržuje, neříká jen pěkné věci... Úkoluje... Žáci, kteří jsou zaměřeni na úspěch v přijímacích testech na VŠ, preferují testování (chápu potřebu tréninku práce s odpovědí při různých typech testových úloh) a akceptují je. Žáci orientovaní na maturitu, či jen k přežití docházky sledují jediný cíl – získat jedničku, která jim sníží průměr. A je jedno, zda používáme procenta, body, váhy známek – pořád jim jde o jedničku. O tu hodnotu, která změní průměr – zase nějakou číselnou hodnotu. **Nejde jim samotným o změnu kvality v sobě samých. To ve škole nevnímají jako podstatné. Podstatná je ta známka – JEDNIČKA!**

„Už máš zapsané známky? Každý žák, podle klasifikačního řádu, musí mít minimálně tři známky! Jak je možné, že nemají ještě známku? Ještě jsem nezapsal ty známky“... Učitelé řeší také známky! Hlavně, aby byly správně zapsané. Učitelé se snaží, aby byli také dobří. Tak mají zapsané známky jako první, nebo nejlépe a bez chyb. Zaznamenávají výsledky vzdělávání svých žáků. Jaký je rozdíl mezi dvojkou Aničky a Pepíka? V katalogu žádný, ale učitel dokáže popsat, že ta dvojka je spíš už skoro trojka, ale snaží se v hodinách a plní úkoly... a... ale nikdo se toho učitele neptá a dokonce ani nechce slyšet, jak na tom doopravdy daný žák je. Nebo je to jinak? Jak by měl své žáky učitel hodnotit? Jak by

jim hodnocení měl sdělovat? Jak by měl učitel vést své žáky k poslouchání s porozuměním, když jim sděluje hodnocení? Základem je dobrá komunikace... Základem je nastavení kritérií hodnocení na začátku roku. A v neposlední řadě je důležitá důslednost učitele vyžadovat dodržování stanovených pravidel. Pro hodnocení kompetencí je nezbytné mít tyto kompetence jasně definované, aby byly jasné cíle pro žáky i učitele. Pak je možné hledat způsob hodnocení. A v široké oblasti kompetencí žáků to není vůbec jednoduché.... Inspiraci bychom mohli najít v publikaci *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* (Barbara Hansen Čechová, 2009).

Pedagogické fakulty se v poslední době (viz PedF UHK) zaměřují na inovace, mění sylaby a témata předmětů, přeskupují pedagogické praxe, časově je posilují, nabízejí studentům daleko větší kontakt s pedagogickou realitou, než tomu bylo před patnácti, dvaceti lety. Bohaté diskuze se vedou nad otázkou, jak by měl být budoucí pedagog vybaven, jakých kompetencí by měl dosahovat. Různorodost pojetí pedagogických kompetencí situaci nezlehčuje. Obecně lze konstatovat, že kompetence pedagoga sestávají z kompetencí (volně seskupeno na základě různých přístupů různých autorů):

- oborové (předmětové)
- oborově didaktické
- psychodidaktické
- pedagogicko-organizační
- manažersky-organizační
- diagnostické
- intervenční
- komunikativní
- sociální
- profesně proaktivní

Časový prostor akademického semestru je omezený, témat je mnoho. Požadavků na učitelskou profesi je přespříliš, významných témat také, vyučující tedy trochu intuitivně vybírají témata, která individuálně transformují do svébytných nosných konstruktů obsahu předávaného budoucím učitelům. Směrování oborových didaktik se věnuje aktuálním tématům, ale kolik prostoru i finančních prostředků je věnováno vyložení didaktickým výzkumům? Kolik je doktorských studií v rámci oborových didaktik? Kolik didaktiků píše aktuálně učebnice?

„*Tak co bylo ve škole, jakého máte učitele?*“ „*Dobrý.*“ Ne vždy jsou děti svých rodičů sdílné. A ti to tak trochu oceňují... Jaký by měl být učitel v 21. století? A jakou roli by měl mít a jaké kompetence? A jak si poradí s proměnou současného světa? A jak o tom povypráví žákům? Měl by být profesionál. Avšak definice není tak jednoduchá. Pro profesi je nezbytná určitá rutina, která podléhá autonomnímu přístupu, který je individuální a staví na předchozích zkušenostech a zážitcích. Schémata vlastního jednání si učitelé často neuvědomují, ale lze je částečně rekonstruovat (Seebauerová, in Janík 2007, s. 71).

Učitele utváří a od odborníků oboru odlišuje znalost didaktických prostředků umožňující transformaci obsahu oboru v podobě učiva žákům. Učitel má své *know how*. Shulmanova **teorie**

didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*) má své nezastupitelné místo v procesu profesionalizace učitele. Jedná se o integraci pedagogicko-psychologických znalostí vztahujících se k obsahu vyučovaného předmětu a vlastních zkušeností. Integrace se projevuje například v přeformování logické struktury oborového obsahu v logické časové posloupnosti, nebo ve změně struktury pojmů či pravidel (Seebauerová, in Janík 2007, s. 72). Vznik rutiny má z hlediska profesionalizace velký význam, jak uvádí Seebauerová tamtéž (2007). „*Záměrně vzniknuvší rutinu lze popsat a vyjádřit slovy, rutinu vzniklou bezděčně a náhodně je popsat již obtížné. Taková rutina, která vzniká na základě nevědomého napodobování, je ustrnulá a vede ke stereotypům jednání.*“ (Seebauerová, in Janík 2007, s. 72).

Tomáš Janík (2008) v souvislosti s utvářením didaktických znalostí obsahu popisuje možnosti realizace učitelské přípravy. V modelech následných/konsekutivních, kde studium oborové předchází studiu didaktickému či naopak se poukazuje na skutečnost, že se didaktické znalosti obsahu budou utvářet aditivně, pokud se budou utvářet vůbec. V případě druhých modelů, paralelních/souběžných, kde se oborové studium odehrává časově souběžně a provázaně se studiem didaktickým, se didaktické znalosti obsahu mohou utvářet kumulativně tj. smysluplně. Propojováním oborového a didaktického se zabýval Dewey (1902, 1990) nebo Bruner (1960). Janík (2008) doporučuje, aby **oborové i didaktické studium probíhalo od začátku integrovaně, aby mohlo docházet ke kumulativnímu utváření didaktických znalostí obsahu a k jejich gradaci v čase**. V procesu rozvíjení těchto znalostí je **nezastupitelná role pedagogické praxe**. Co by vlastně chtěli studenti učitelství? Více teorie, nebo praxe? Z prezentovaných výzkumů Janík (2008) shrnuje nejčastější výsledky šetření: velká část dotazovaných (skoro polovina) požaduje více praxe – nejen náslechy, ale také vlastní učení; jako obtížnou oblast vnímají časové rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci a udržení kázně. Ze zkušenosti s přípravou budoucích učitelů nelze s těmito výsledky než souhlasit – aktuálně studenti v rámci společného pedagogického základu požadují více praxí, větší kontakt s pedagogickou realitou. Baví je to, zpracovávají úkoly, reflektují. Problematickým je výběr učiva a časové uspořádání. Strach mají ze ztráty respektu, z nedodržování kázně žáků. Učitel s didaktickou znalostí obsahu disponuje čímsi neviditelným, co mu umožňuje vyučovat tak, jak vyučuje, využívá ji pro transformaci obsahů do forem, které jsou žákům srozumitelnější, jsou pedagogicky účinné, přizpůsobené žákům. Jedná se o různé analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, apod... **Učitel je pak schopen v učivu vidět jeho potenciality pro rozvoj oborových znalostí, předvídat efekty určitého způsobu výkladu, reflektovat možnosti zprostředkování učiva, posoudit aktivizační potenciál učebních úloh i obsahu, propojovat přirozený svět žáků s oborem, organizovat a citlivě usměrňovat reflexe a diskuze žáků...**(Janík, 2008, s. 29–31).

Vývoj učitele je stále více pojímán jako **kontinuální proces získávání zkušeností s praktickou výukou** a dalšími učebními situacemi, jejich reflektováním pod vedením zkušenějších kolegů a rozvíjením vlastního vhledu do výuky prostřednictvím **interakce mezi osobní reflexí a teoretickými pohledy** přinášenými akademiky a vzdělavateli učitelů. Základním pilířem učitelského povolání je, dle Korthagena (2011, s. 27), zkušenostní učení a schopnost reflexe. Zkušenostní učení představuje tedy významný prvek pregraduální přípravy budoucího učitele. **Zkušenostní učení představuje osvojování dovedností, znalostí, postojů ve vztahu k sobě samému a ke svému prostředí, pomocí**

vlastního pozorování a účasti se situací a mocí jejich systematického promýšlení s využitím supervize (případně mentoringu, podle chápání pojmů různými autory). Cyklus zkušenostní přípravy začíná realizací nějakého jednání, které v následném kroku reflektujeme, uvědomíme si podstatné aspekty, vytvoříme alternativní řešení, vyzkoušíme a zhodnotíme... Analogii představuje Kolbyho cyklus zkušenostního učení. Kolbyho přístup využívají pedagogové volného času v neformálním vzdělávání a je škoda, že se metody pedagogiky volného času, neformální metody (kterých využívají učitelé v podobě aktivizačních metod) nevyužívají záměrně a více ve formálním vzdělávání. **Budoucí učitelé by se tedy s těmito přístupy (s neformálními metodami) měli seznámit**, neboť jsou založeny na motivaci žáka, aktivitě a participaci a dobrovolnosti.

Není lehké odpovědět, kam přesně kráčíme – společnost, žáci, učitelé. O to těžší je odhadnout, jaké dovednosti bude potřebovat budoucí učitel svých budoucích žáků. Z výše uvedeného lze ale vysledovat jisté směry, kterými by se příprava učitele mohla ubírat.

Formativní hodnocení

Rozvíjení kompetencí budoucích učitelů probíhá individuálně, přesto komplexně a celý život. Vzhledem k proměnám současnosti se nabízí jako užitečné některé oblasti kompetencí budoucích pedagogů posilovat a prohlubovat. **V přípravě budoucích učitelů se nabízí aktivně rozvíjet:**

- **aktivity směřující k rozvoji diagnostiky a k hodnocení se zaměřením na výsledky žáků a se zaměřením na proces vlastního učení, posilovat:**
 - znalost klíčových kompetencí popsaných v RVP a ŠVP
 - dovednost formulace dosažitelných cílů aktivními slovesy dle Bloomovy taxonomie či podle Krathwohla, umět popsat a pojmenovat výstupy a najít optimální cestu – metodu, postup – k jejich dosažení
 - rozvoj dovednosti stanovit jednotlivé úrovně dosažených cílů a přiřadit jim výstupy, které jsou měřitelné
 - dovednosti studentů stanovovat cíle v hodinách, ve výukových celcích apod.
 - seznamovat studenty s různorodou škálou hodnotících nástrojů a postupů
 - seznamovat a aktivně **pracovat se studenty na jejich vlastních portfoliích**
 - dovednosti v oblasti hodnocení (systém rámcově, konkrétně v krocích – kritéria, proces, zpětná vazba, učitel, žák, rodič, ...)
- aktivity, kdy se student **zapojuje do procesu hodnocení** a získává tak zkušenost jako příjemce hodnocení či jako hodnotitel (hodnocení aktivit v rámci seminářů, hodnocení aktivit žáků apod.)
- zařazování principů a **metod neformální pedagogiky, zážitkové pedagogiky**, posílit **kreativní formy výuky**, především ve všech didaktikách (obecné i oborových) prezentovat kreativní metody a rozvíjet kreativitu studentů (následně žáků) a v návaznosti na ně pracovat s návrhy hodnocení a trénovat evaluaci

- používání **formativního hodnocení**, posuzování pokroku u žáka; v této souvislosti prohloubit znalosti praktického využití v hodnocení a přínosu Bloomovy taxonomie cílů a afektivních cílů dle Kratwohla, seznámit se s vývojem dosažených úrovní hodnocených kompetencí žáků
- **práci učitele s chybou žáka**, zaměřit aktivity na způsoby odhalování chyb a na práci s chybou, chyba patří k přirozenému procesu učení a lze ji využít k popisu situace a pro nastavení/přenastavení vzdělávacích cílů a strategií učení
- **aktivity vedoucí žáky k participaci na vlastním hodnocení**, změna v pojetí zhodnocení umožňuje žákům lepší uvědomění si chyb a zlepšení jejich výkonu
- práci s kritérii hodnocení, **znalost kritérií** hodnocení pro obě strany ztransparentňuje proces hodnocení, hodnocení je spravedlivější, srozumitelnější
- **práci s individuálními i kolektivními cíli**, stejně tak posílení práce s cíli žáka a to jak v oblasti osobnostní, tak didaktické oblasti
- **povědomí o evaluaci – seznamovat budoucí učitele s hodnocením škol – interní evaluace a externí evaluace (hodnocení)**. Seznámení budoucích učitelů s procesem interní evaluace a podpora vnímání tohoto typu hodnocení jako nezbytné a přínosné pro další posun a progres k úspěšnému dosažení cíle/ů. Častým jevem je, že se učitelé jednoho pedagogického sboru necítí na stejné lodi a protože se „to“ netýká jejich předmětu, nezajímá je to... to je velká chyba, která tříští základnu edukačního prostředí. Toto prostředí by mělo vystupovat a fungovat transparentně jednotně. Česky bychom mohli říci: Jsme na jedné lodi, táhneme za jeden provaz...
- **formativní hodnocení i v rámci vlastního profesního rozvoje. Hospitace je stále hlavní nástroj externí evaluace (ČŠI, vedení školy)** – ale je to hlavní zdroj pro poskytování zpětné vazby a učení se od kolegů. Snaha o změnu pohledu na hospitace, nevnímat jen jako kontrolní nástroj, či toto úplně odbourat, neboť to je hlavní bariéra rozvoje učitelských kompetencí založených na vzájemné reflexi. Lze hodinu třeba nahrát, pak analyzovat, pak s rozbohem a komentáři představit a diskutovat.
- **dovednosti učitelů respektovat žáky** s jejich právy a povinnostmi
- **komunikaci s žáky**, jak vést žáky k aktivnímu poslouchání s porozuměním, umožnit žákům konzultace a konzultovat s nimi...aby se žák naučil sám rozhodovat v klíčových situacích bez toho, aby ho učitel musel navádět ke správnému postupu
- **prevenci před stereotypem a vyhořením podporou invence a tvořivosti.**

Portfolia, studentské portfolio v profesní přípravě budoucích učitelů

Profesní příprava pedagoga by měla být spojena s průběžným rozvojem profesních kompetencí. Nástrojem rozvoje i prokazatelným výstupem průběžného posilování a posílení kompetencí může být právě studentské/profesionální portfolio. V této oblasti se nabízí následující možné doporučení:

- pracovat s **individuálními cíli** a s očekáváním, naučit se stanovit svůj individuální cíl krátkodobý a dlouhodobý, navrhnout kritéria a výstupy dokládající jeho dosažení. Osvědčuje se práce se SWOT analýzou či podobné
- **průběžně monitorovat a reflektovat průběh svého vzdělávání – založením portfolio** a prací s jeho obsahem napříč předměty (viz pedagogický základ – pedagogická propedeutika, pedagogické praktikum, pedagogické praxe, apod.)
- pracovat s různými typy portfolio (dokumentační, pracovní, reprezentační) a formulovat kritéria tvorby a práce s nimi
- podporovat **kvalitní portfolio studenta** (žáka), včetně **evaluační/seberefektivní složky** (např. formou seberefektivní škály – co se mi povedlo, kde mám rezervy)
- navrhnout využití **portfolio pro práci s žáky** formou konceptu či v rámci praxe
- na **základě vlastní zkušenosti se s portfolio pravidelně setkávat a reflektovat dosažené stanovené cíle**, popisovat stav a další potřeby pro pokračování vzdělávání... důležité je **naučit se hledat a vidět potřeby svého osobního profesního růstu** (potřeba sebevzdělávání, celoživotní učení, apod.)
- podporovat a vyžadovat zpracovávání písemných reflektivních zpráv a zakládat je do svého portfolio

Reflexe a sebereflexe

Tvorba portfolio bez podrobnější analýzy stádia, ve kterém se budoucí učitel/ka nachází v porovnání s počátkem, by měla částečný efekt. Pohlednutí zpět, reflexe, uvědomění si vlastního pokroku a průběhu cesty, která vedla až k aktuálnímu stavu, přináší tak důležité hlubší (sebe)poznání. Pedagog by měl být schopen reflexe realizovat a k reflexím by měl své žáky sám vést. A začít by měl právě u sebe. Jak by mohl učitel, neschopen vlastní sebereflexe a sebehodnocení, rozvíjet takové dovednosti u svých žáků?... K posílení kompetencí reflexe a sebereflexe se nabízí:

- posilování **pravidelné zpětné vazby** pro (budoucí) učitele – tedy **trénování zpětnou vazbu přijímat, dávat, také tvořit a vyhledávat a oceňovat**
- učit, podporovat a rozvíjet **konstruktivní kritiku** (neumí ji nejen žáci, ale ani mnozí učitelé)

- podporovat tvorbu **zdravého sebevědomí** učitele, zdravě rozvíjet **sebepečetí a proaktivní chování**
- využívání aktivit prohlubujících **poznání sebe sama – sebereflexe, sebehodnocení, SWOT analýzy, stanovování osobnostních cílů dosažitelných a ověřitelných v krátké době**
- posilování **zvnitřnění potřeby reflexe a sebereflexe** jako nástroje ke zkvalitnění své práce
- seznámení studentů během praxe, během seminářů se **zkušennostním učenním dle Kolbyho a propojení s praxí podle přístupu Korthagenovy realistické přípravy učitelů** (na základě zkušenosti vytvořit potřebu teorie pro další akci, lépe se tak propojí teorie a realita)
- posilování konstruktivní reflexe mikrovýstupů, realizovaných hodin ve škole
- ukotvení a širší **využití videozáznamů** studentských mikrovýstupů a jejich následná podrobná reflexe s cílem osobnostního rozvoje, práce s videohospitacemi (návaznost na pedagogické praktikum společného základu)
- umožňovat studentům **zažít roli učitele z více hledisek** a zapojovat se do aktivit školy i jinými způsoby (návštěvy, hospitace nebo spolupráce v rámci projektových dní, adaptačních, turistických, ekologických kurzů, výletů, terénních cvičení, exkurzí, apod....)
- zintenzivňovat a **prohlubovat spolupráci s neziskovým sektorem**, který nabízí velmi kvalitní a odzkoušené vzdělávací programy založené často na aktivizaci žáků, na neformálních metodách apod., umožnit a podporovat častější praxe v neziskových organizacích (například centra environmentální výchovy – SEV Sever, Tereza, Rezekvítek, Lipka, aj., organizace podporující rozvoj globální výchovy, VUR a GRV – Varianty, Člověka v tísní, DDM, tábory, centra volného času atd.), atd.

Použité a doporučené zdroje

- BRUNER, J. S. *The proces of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- DEWEY, J. *The child and the curriculum*. In BOYDSTON, J. A. (ed.) *John Dewey: The Middle Works, 1899–1924, Volume 2: 1902 -1903*. Carbondale: South Illinois University Press, 1902, s. 273–291.
- JANÍK, T. (2007). *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido.
- JANÍK, T. 2008: K problému integrace oborové a didaktické přípravy učitelů: model učitelského vzdělávání založený na konceptu didaktické znalosti obsahu. In Havel, J., Šimoník, O., Štáva, J. (ed.): *Pedagogická praxe a oborové didaktiky*. Brno: MSD, s. 26–32.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- ROKOS, L., ŽLÁBKOVÁ, I. *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi, roč. 63, č. 3 (2013), s. 328–354.
- SANTIAGO, P., et al. (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264116788-en

PROBLÉMY S HODNOCENÍM ŽÁKA

JAN ŠTÁVA

Úvod

Monitorování výchovně vzdělávacího procesu, analytický pohled na jeho procesní průběh směřující k vyhodnocování výsledků vzdělávání, k vyvozování odpovídajících závěrů a jejich reflexím jednoznačně přispívají k naplňování cílů, ke kterým výchovně vzdělávací programy směřují a které si ve svém obsahu stanovují.

V současném přístupu k pojetí vzdělávání, kdy každý školský subjekt si vytváří vlastní školní vzdělávací program a nese svoji odpovědnost za jeho naplnění, narůstá na významu analýza a hodnocení procesuální stránky vzdělávání. Těžištěm takové evaluační potřeby je vytváření otevřeného klimatu školy pro vnitřní evaluaci školy. Tato aktivita je také nápomocná a nezbytná k řešení otázky realizace RVP ZV v souvislosti s cíli vzdělávání – klíčovými kompetencemi, jichž mají žáci dosáhnout.

RVP ZV usiluje o to, aby se evaluační aktivity a činnosti staly integrální součástí nastartovaného procesu vzdělávání. Nově očekávané požadované trendy v požadavcích na základní vzdělávání populace spolu otevřely potřebu dát autoevaluaci potřebný rozsah s obsahovým zaměřením, hledání východisek pro formulování kritérií, která jsou pro hodnocení konkrétních výkonů žáka a jeho výsledků nezbytná.

Primární principy při naplňování myšlenky objektivního vyhodnocování procesu by měly spočívat v nezbytné systematičnosti, neměla by být přehlížena kontinuálnost a objektivita shromažďování relevantních informací a hodnotných dat o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o výsledcích, jichž žáci v průběhu daného období školního roku dosahují.

Další důležitou otázkou je, za jakým účelem žáka permanentně hodnotíme. Odpověď je postavena na úvaze, že cílem výchovy je naučit žáka žít jeho vlastní život, dosáhnout nejvyšší úroveň rozvoje osobnosti – jeho sebezrovoj, a to tak, aby se dokázal uvědoměle řídit směrem k vlastní tvořivé seberealizaci (Kosová, s. 16-17). Z výše uvedeného plyne, že kromě shromažďování dat, hodnot a informací zůstává na prvním místě potřeba objektivní analýzy, hledající a směřující ke kvalitě vzdělávání, ke změnám podmínek práce školy, jejího klimatu – v metodách vzdělávání, hodnocení, kompletní práci apod. Tudíž odpovědnost objektivního principu hodnocení vzdělávacích výsledků žáků by měla projít také evaluačním procesem. Ten by se měl opírat např. o takové atributy, jako je nepoškozování žáka subjektivním hodnocením, rozvoj motivace učení, které bude žáka silně motivovat k dalším krokům v učení a vzdělávání, aplikování zpětné informační vazby včetně předávání aktuálních informací rodičům žáka za předpokladu zachování osobní ochrany informací v případě, že si to budou žáci a rodiče přát.

Je důležité, aby školní neprospěch, který každoročně dopadá na velký populační vzorek žáků základní školy v průřezových předmětech ve třídách I. a II. stupně základní školy, by měl být vždy

mementem znepokojení pro ty, kteří hodnocení výkonů aplikují, těch, kteří z pozice řízení do výchovně vzdělávacího procesu vstupují. Tedy vedoucích metodických, předmětových i řídicích struktur. Neopomeneme ani výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Společným (live) motivem je hledání cest, které můžeme společně „vystavět“, abychom vhodnou metodou a formou mohli předcházet špatnému prospěchu žáků a pomáhali tím k pozitivním změnám s předcházením nezdarů.

Jednou z mnoha činností pedagoga v rámci výchovně vzdělávacího procesu je tedy i hodnocení žáka. Bývá řazeno mezi nejsložitější pedagogické výkony. Dokládají to samotné zkušenosti pedagogů z mnohých výzkumných projektů. Například z výzkumu S. Bendla, (1997, s. 54–64) vyplývá, že pedagogové, speciálně na II. stupni základních škol, považují hodnocení žáků za jednu z pěti nejobtížnějších činností (složek) ve své aktivní pedagogické práci. Kvalita pedagogického hodnocení (Cohen, 1981; Theall-Franklin, 1990) patří podle jejich výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy hodnocení pedagogem má vliv a rozhoduje o tom, jakých kvalit bude dosahovat žákovo učení. Podle J. Slavíka (1999, s. 13) „...přinejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žákově motivaci k učení.“ Z praxe víme, že hodnocení má na žáka výrazně velký a také časově dlouhodobý vliv. Bezesporu ovlivňuje žakovu osobnost, jeho charakter. Může se přeměnit na motivaci, tvořivou hierarchii žakových hodnot, být regulátorem jednání žáka v přítomnosti i budoucnosti, a to jak v pozitivním, tak i v negativním směru (Kosová, s. 3).

Mnohé dosavadní výzkumy ukazují, že pedagogové otázce hodnocení výkonů žáka nevěnují takovou pozornost, kterou by si zasloužovala. Je to obzvláště alarmující ve společenském ovzduší a období, kdy jeden z atributů nového přístupu ke vzdělávání žáků je zdůrazňovaná humanizace výchovy a vzdělávání. „Právě hodnocení je ta část pedagogického procesu, prostřednictvím které je možné velmi výrazně ovlivnit humánnost charakteru vyučování, vnímání školy jako bezpečného a příjemného místa, pozitivním vztahem dítěte ke škole a k dalšímu vzdělávání. Hodnocení může být proto důležitým nástrojem a akcelerátorem procesu humanizace školy“ (Kosová, s. 3).

Co potřebujeme?

Půjde o soustředění se k nápravné změně jedné ze třech příčin neprospěchu žáka (Mařana, 1973 s. 9) – pedagogické klima školy a didaktické práce učitele. Z hlediska psychologického výkladu půjde o propojení motivační a informační aferentace (Linhart, J. 1967, s. 47–49). Ve způsobu uvedených alternativních způsobů hodnocení by měl edukátor projevit svoji znalost periferních vlivů na žákův výkon. Ten by měl zahrnovat konkrétní vzdělávací možnosti a schopnosti a kromě vědomostí zohledňovat dovednosti, postoje, hodnotovou orientaci a vztahy, přihlížet při hodnocení k individuálním posunům a zlepšení v učení. Měl by rozvíjet žákovo objektivně kritické sebehodnocení a seberozvoj, vést jej k pochopení stavu, že sebehodnocení a seberozvoj by se měly stát naprosto běžnou a tím i přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

O RVP ZV se hovoří a píše jako o prostředku přinášejícím výrazné podnětné posilování vnitřní evaluace každé školy. Tak jako by evaluace vzdělávací soustavy rozpracováním RVP ZV měla poskytovat dostatek zpětných informací pro kvalitní práci školy, učitelů, žáků, tak by měla být prostředkem sledování efektivity, měla by sloužit k inovativním procesům a účelově směřovaným úpravám, ke změnám tvorby podmínek a hodnocení vzdělávání žáků („...*Hledejme cesty, jak děti mohou objevovat objevené, a nesdělujme jim neustále pravdy! Minimalizujme frontální učení*“ Beran, 2005), k tvorbě prioritních hodnotových stupňů a hledisek, měla by široce přispívat ke spolupráci uvnitř kolegia pedagogů vlastních sborů, měla by být vázaná k pevnější spolupráci s rodičovskou veřejností (i pod vlivem školských rad), čímž nově vytvářené podmínky pro výchovně vzdělávací proces samotný cyklus procesu vzdělávání směřuje na vysokou úroveň celkového klimatu školy.

K jakému způsobu hodnocení bychom měli směřovat?

Jedním z nejvýznamnějších soudobých směrů pedagogiky, který razantně mění pohled a hodnocení významu a pojetí chyby v učení žáka, je konstruktivismus (Štech, 1992, Bernard, 1998). Základním rysem konstruktivismu je, že učení se stává procesem, ve kterém samotný žák aktivně nachází v procesu učení individuální smysl. K učení přistupuje vždy již s určitou zkušeností, prekonceptem, s určitou poznatkovou strukturou, „naivním“ pojetím, a tato jeho dosavadní pojetí zcela zásadně ovlivňují průběh a výsledky učení. Aby kritéria hodnocení sloužila žákům, také jejich rodičům, aby hodnocení bylo také transparentní pro kontrolní školské orgány ČŠI, je nezbytné je formulovat, vymezit, „tematizovat“. Až pak se mohou stát podkladem hodnotících zpráv.

Tematizace kritérií je náročná činnost. Na konkrétním příkladu ukážeme, jak je možné při tematizaci postupovat a následně aplikovat konkrétní příklad konstruktivistického pojetí hodnocení (Slavík, 1999, s. 113-139).

Dále uvádí:

1. Hodnocení je nejenom prostředkem, ale i cílem výuky, to znamená, že sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování. Hodnocení svěřené žákovi nazýváme autonomním hodnocením. Odpovídá autonomní koncepci výuky.
2. Předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s formálním hodnocením, na jehož základě se vaši žáci postupně učí posuzovat svou vlastní práci.
3. Autonomie hodnocení není závislá na dílčích podobách hodnocení (např. známkování), jde o součást celkového přístupu k výuce, k její metodice, k pojetí žáka i učebních cílů v souladu s principy autonomní koncepce výuky.
4. Při zavádění autonomního hodnocení počítejte i s posuny v psychosociálním klimatu třídy.
5. Důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je naučit žáka učit se, zvládnout svůj styl učení a zacházet s chybami jako s příležitost k poznání a poučení, nikoliv jako se zlem, které je třeba za každou cenu úplně vymýtit.

Alternace pro hodnocení – legislativní podmínky

Zákon 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 51 odst. 1 až 5 upřesňuje formy hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Jednoznačně se konstatuje, v odstavci č. 2, že o způsobu hodnocení, cit „...Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen ‚klasifikace‘), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“.

Otázkou zůstává, jaké prostředky a cesty můžeme z pozice pedagoga volit pro získání podkladů výše uvedených forem klasifikace.

Stresování žáků v důsledku přetrvávajícího klasifikačního stereotypu

Nic nebrání tomu použít moudro Šalamouna: „Radostné srdce hojí rány, kdežto ubitý duch vysušuje kosti.“ T. G. Masaryk nabádá: „Měj úctu k duši dítěte.“ J. Galsworthy napsal: „Tímto světem projdu jen jednou. Proto každé dobro a laskavost, které mohu prokázat kterékoliv lidské bytosti nebo němé tváři, nechť vykonám nyní a nechť je neodkládám. Neboť nepůjdu znovu touto cestou.“ L. Míček (1992, s. 156–7) píše: „Mít rád lidi – laskavost, láskyplnost – je pravděpodobně nejzásadnější, nejzákladnější vlastností dobrého učitele, ale také každého člověka, který chce v kladném smyslu působit na druhé... znamená především mít na zřeteli jeho potřeby, nikoliv své vlastní.“ J. H. Pestalozzi říká: „Musíte lidi milovat, chcete-li je změnit.“ „Žákovy zážitky jsou v úzkém vztahu k učitelovu pojetí výuky, a to zejména k pojetí žáka jako partnera učitele. Žákovo partnerství můžeme charakterizovat jako jeho aktivní podíl na vyučování ratifikovaným učitelem. Záleží přitom na učiteli, zda chce a dokáže vychovat nezávislou osobnost, nebo mu vyhovuje žák v závislém postavení, podřizující se jeho požadavkům“ (Sborník příspěvků ČPdS, s. 93).

Stojí za to si položit otázku, jaké vjemy, pocity a dopady prožívá žák částečně i permanentně neúspěšný. Schůdnost daného problému vidíme v odstraňování příčinných krizově stresujících situací vyvolaných hodnocením ve formě známkování.

Úloha školního hodnocení se v současnosti zásadně změnila. Hodnocení nesmí v žákovi vyvolávat strach, nesmí být diskriminační a uzavírat žákovi cestu k dalšímu poznávání, rozvíjení jeho schopností a utváření dovedností a kompetencí. Cílem a základem každého hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu a ukázat mu, jak postupovat dále. Z tohoto důvodu má být hodnocení motivační, nesmí být ponižující a mělo by být pozitivní i v případě tzv. „neúspěšného“ žáka, abychom mu pomohli „odrazit se ode dna“. Hodnocení musí vždy respektovat požadavky kladené na žáka ve vztahu k jeho skutečným možnostem.

Hodnocení žákova výkonu zpětně informuje učitele o tom, jak dobré vzdělávací metody pro toho daného žáka použil. Pomáhá mu plánovat žákovo učení a vzdělávací strategie tak, aby využil co nejlépe typ žákovy učební inteligence a žákovy schopnosti tak, aby žák mohl udělat další kroky ve svém učení a přiblížit se k cíli.

Důležité je, aby na samém počátku učebního procesu žák porozuměl cílům učení a kritériím hodnocení. Právě při jasném vymezení těchto pojmů a jejich porozumění si může žák osvojit principy sebehodnocení.

Otázce hodnocení žáků je potřeba věnovat velkou pozornost. Hodnocení je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání, je důležitým nástrojem při utváření životních kompetencí žáků a motivačním prvkem celoživotního vzdělávání.

Systém základního vzdělávání má 9 ročníků, které jsou rozděleny na dva stupně. První stupeň zahrnuje první až pátý ročník školní docházky, druhý stupeň pak šestý až devátý ročník. Základní vzdělávání se uskutečňuje ve školách a školských zařízeních, nebo jako individuální domácí vzdělávání. Dle Školského zákona „cíle základního vzdělávání vedou k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“.

K tomu, aby byly cíle vzdělávání u každého jednotlivce naplněny, je třeba nejen osobnostních předpokladů vzdělávaného, ale i kompetentního přístupu školy a učitelů. V dosažení daných cílů ve vzdělání má být důležitým pomocníkem Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) má docílit zefektivnění výuky, zohlednění potřeb dnešních žáků, zapojení nových výukových metod a postupů. Jedním z cílů RVP ZV je přiblížení školního vyučování praxi. Výuka má rozvíjet osobnost dítěte, připravit ho na společenský život, učinit ho sociálně kompetentním v jednání se svými vrstevníky, rodinnými příslušníky, učiteli a později s nadřízenými a kolegy v práci. Základní vzdělávání má žákům pomáhat v utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní vzdělávání,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám,
- učit je žít společně s ostatními lidmi,

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

RVP ZV je uvádí jako klíčové kompetence, kterých by měly děti pomocí tohoto programu docílit, kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Tyto kompetence se navzájem prolínají a jsou závislé jedna na druhé. Např. sociální a personální kompetence, které by si měl žák v průběhu základní školní docházky osvojit, jsou:

- účinná spolupráce ve skupině, společně se podílet s pedagogy na tvorbě pracovních pravidel a pravidel týmu, ovlivňování kvality společné práce na základě své nové role,
- spoluutváření příjemné atmosféry ve skupině, kde je předpokladem ohleduplnost a úcta při jednání s jinými lidmi, což přispívá k dobrým mezilidským vztahům, v případě potřeby poskytování pomoci nebo požádání o ni,
- účast na diskuzích a debatách, efektivní spolupráce s ostatními při řešení úloh, cenit si zkušeností jiných, respektovat i jiný pohled a čerpat poznatky z názoru a chování jiných lidí – kladná představa o sobě samém, což podporuje sebedůvěru a vlastní rozvoj,
- chování a jednání jsou uzpůsobeny k tomu, aby vedly k pocitům sebeuspokojení a sebeúcty. Povinnou součástí základního vzdělávání jsou i tzv. průřezová témata, která se prolínají napříč jednotlivými předměty, některá se prolínají jen do jednoho předmětu, výuka jiného průřezového tématu se uskutečňuje v rámci více oborů. Patří sem Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Abychom zjistili kvalitu a úroveň získaných kompetencí u jednotlivých žáků, je nutno stanovit způsob hodnocení těchto kompetencí. Množství kompetencí, které je zapotřebí hodnotit, pokud vyjdeme ze ŠVP, by mohlo být neúnosné, sestavit korektní hodnocení takové sumy kompetencí by bylo marným bojem s pochybným výsledkem. Většina škol se tedy musí rozhodnout pro omezení počtu prvků jednotlivých kompetencí na minimální úroveň tak, aby byly v souladu s dílkou RVP.

Školy se potýkají s tím, jak své žáky co možná nejefektivněji hodnotit a zároveň vyhovět požadavkům ČŠI a RVP. Obecně platí, že se hodnocení musí provádět bez ohledu na to, zda k tomu má škola vhodné prostředky. Důležitým momentem je začlenění sebehodnocení žáků a hodnocení žáků rodiči, což může ukázat na vyšší stupeň spolupráce s rodinou. Zároveň tato socializace může zvýšit podíl odpovědnosti rodičů na výchově a vzdělávání svých dětí. Žáci sami postupně přijdou na to, jak se sebekriticky ohodnotit. Mohlo by se stát, že někteří se ve snaze o lepší výsledek nadhodnotí. Je to zcela pochopitelný stav. V tomto případě je nejlepší, když do hry vstoupí učitel s tím, že podá žákům přesná kritéria toho, jak a podle čeho se mají hodnotit.

Hodnocení práce žáků (formativní) a jejich výsledků (sumativní) je jednou z ústředních kompetencí vzdělavatele. Hodnocení konkrétního učitele je ovlivněno mnoha vstupy: zkušenostmi sebe jako žáka, učitelskými a jinými osobnostními vzory, oborovou tradicí, filosofií, vlastním

pojetím žáka, učení a motivace, ale také může vycházet z teorie předané v rámci vzdělávání učitelů. Každopádně je hodnocení ve výuce proces tak rutinní, ritualizovaný, opakovaný, tak inherentní průběhu každé vyučovací hodiny, že jej učitel jen velmi málo skutečně reflektuje.

Pokud se zaměříme na hodnocení, evaluaci, sebehodnocení a sebeevaluaci, platí zde určité zásady a komunikační strategie, které pomohou všem zúčastněným, tedy hodnotitelům i hodnoceným, aktivně se zúčastnit evaluačního procesu hodnocení ve škole, jehož úloha se zásadně změnila. Hodnocení nesmí v žákovi vyvolávat strach, nesmí být diskriminační a uzavírat žákovi cestu k dalšímu poznávání, rozvíjení jeho schopností a utváření dovedností a kompetencí. Cílem a základem každého hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu a ukázat mu, jak postupovat dále. Z tohoto důvodu má být hodnocení motivační, nesmí být ponižující a mělo by být pozitivní i v případě tzv. „neúspěšného“ žáka, abychom mu pomohli „odrazit se ode dna“. Hodnocení musí vždy respektovat požadavky kladené na žáka ve vztahu k jeho skutečným možnostem.

Hodnocení žákova výkonu zpětně informuje učitele o tom, jak dobré vzdělávací metody pro toho daného žáka použil. Pomáhá mu plánovat žákovo učení a vzdělávací strategie tak, aby využil co nejlépe typ žákovy učební inteligence a žákovy schopnosti tak, aby mohl udělat další kroky ve svém učení a přiblížit se k cíli.

Při hodnocení žáka a sebehodnocení žákem samým musí učitel i žák používat „stejný jazyk“ – žák rozumí jazyku hodnocení. Důležité je, aby na samém počátku učebního procesu žák porozuměl cílům učení a kritériím hodnocení. Právě při jasném vymezení těchto pojmů a jejich porozumění si může žák osvojit principy sebehodnocení.

Otázce hodnocení žáků je třeba věnovat velkou pozornost. Musíme si být vědomi toho, že hodnocení je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání, je důležitým nástrojem při utváření životních kompetencí žáků a motivačním prvkem celoživotního vzdělávání.

Evaluace prováděná učitelem je nedílnou součástí komplexu podávání zpráv o školních výsledcích dítěte. Hlavní formou vyhodnocenou jako nejvhodnější jsou tabulky s údaji. Formou číselných, písmenných, popř. grafických škál jsou dle předem stanovených kritérií znázorňovány dosažené úrovně pro každou kompetenci.

Vedou se spory o to, zda je lepší pro hodnocení užívat škálu čísel nebo písmen. Výhodou čísel je jejich přesná a neoddiskutovatelná platnost, kdy číslo čtyři znamená čtyři body a nelze proti tomu nic namítat. Negativem na užívání číselných škál je snadná zaměnitelnost s dosud používanými známkami. Tento problém u hodnocení pomocí písmen odpadá. Písmena jsou hojně užívána v anglofonních zemích. Nevýhodou písmen je jejich nižší vypovídací hodnota.

Podobné to je s používáním symbolů.

Snížením počtu prvků k hodnocení kompetencí společně s jejich zobecněním lze dosáhnout zjednodušení a zpřehlednění systému hodnocení. Učitelé pak nemají plnou hlavu myšlenek na to, jak v tak velkém objemu zvládnout nezbytnost hodnocení dosažených výsledků. Je třeba také vytvořit rozumnou strukturu kompetencí a výstupů s ohledem na to, že je nutno taková kritéria hodnotit. Součet kompetencí, které je zapotřebí hodnotit, tak jak je někdy předkládán, je neúnosný, sestavit korektní hodnocení takové sumy kompetencí by bylo marným bojem s pochybným výsledkem. Zvláště když mnozí učitelé nepovažují hodnocení kompetencí za důležité, důležité je

pro ně hodnocení vyučovacího předmětu. Ke změně by mohlo přispět celostátně zavedené slovní hodnocení.

Chtěli bychom inspirovat pedagogy a podnítit je pro monitorování vzdělávacích výsledků žáků a sledování vývoje vzdělanostní úrovně školy a pro její hodnocení. Tím si také vytváří východiska ke stanovení evaluačních kritérií i pro tvorbu evaluačních nástrojů. A tím alternativní možnost hodnocení pracovních výkonů žáků v konkrétní evaluační nástroj pro vnitřní a vnější evaluaci výsledků vzdělávání a fungování škol.³⁶

Použité a doporučené zdroje

- ATKINSONOVÁ, R. L. et. al.: *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995.
- BENDL, S.: *Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností*. Pedagogika, 47, 1997, č. 1
- BERAN, V., TUPÝ, J.: *Proč tvořit ŠVP?* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2005. ISBN: 80-86307-23-9
- COHEN, P. A.: *Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Metaanalysis of multisection Validity Studies*. Review of Educational Research, 1981, s. 281-309
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- HOPE, A.: *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-053-6
- HRABAL, V. st. Hrabal, V. ml.: *Diagnostika*. Praha: UK-nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5
- HVOZDÍK, J.: *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. Bratislava, SNP 1973.
- JANDA, M., ŠTÁVA, J.: *Školní vzdělávací program vede k alternativnímu způsobu hodnocení*. El. portál PdF MU, Brno 2006.
- KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. TRIAN s.r.o Banská Bystrica, 1997, ISBN 80-8055-067-0
- LINHART, J.: *Psychologie učení*. Praha, SNP 1967.
- Malý encyklopedický slovník*. Praha: ACADEMIA, 1972.
- MAŘANA, S.: *Jak předcházet neprospěchu žáka na základní škole*. Praha, SNP 1967
- MELGOSA, J.: *Zvládní svůj stres*. Advent – Orion, Praha 1997, ISBN 80-7172-240-5
- MÍČEK, L. ZEMAN, V.: *Učitel a stres*. Věda do kapsy sv. 3. Brno 1992, ISBN 80–210-0521-1
- MÍČEK, L.: *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SNP, 1986
- MOHAPL, P.: *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: UP, 1992
- Ottova encyklopedie A–Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-014-5
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997
- PRŮCHA, J.: *Perspektivy vzdělávání*. Praha, SNP 1983
- PRŮCHA, J., VALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická evaluace*. Brno, Masarykova univerzita CDVU 1996
- ROUPEC, P.: *Vedení školy. Autoevaluace*.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O.: *Učitelé a zdraví 4*. In: Blahutová, M. Vacková, H. Cacek, J.: *Vliv časového stresu na zatížení učitelů*. Brno, 2002.
- Sborník příspěvků z 8. konference ČPdS: Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2002. ISBN 80-85615-92-4
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9

³⁶ Návrhy hodnocení tvoříme zvlášť v rámci projektové aktivity KA4.

Slovník cizích slov. Praha: SNP 1966

THEALL, M., FRANCKLIN, J.: *The Dimensionality of Ratings and Their Use in Personnel Decisions*. New Directions for Teaching and Learning. Fall 1990, č. 43, s. 97-11.

VOKUVKA, M.: *Praktický slovník medicíny*. Praha: MAXDORE, 1995. ISBN 80-85800-27-6

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění. (online). (cit. 10. 9. 2018). Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

JAK POSÍLIT SCHOPNOST BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ V OBLASTI PRÁCE S HETEROGENNÍ SKUPINOU ŽÁKŮ (SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI)

TEREZA KOLIÁŠOVÁ – KATEŘINA JOSEFOVÁ VIŠKOVÁ

Z pohledu speciálního pedagoga je stěžejní, aby budoucí pedagog pochopil širší termínu „**speciální vzdělávací potřeba**“, a to nejen v rozsahu, jak o tomto termínu hovoří školský zákon v § 16: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta...*“

Bohužel se v praxi setkáváme s tím, že ve skutečnosti mnozí studenti termín „speciální vzdělávací potřeba“ chápou v duchu zákona spíše jako prázdný pojem, který zaštiťuje „něco“ natolik individuálního, co nelze jednoduše uchopit. Výsledkem pak je, že student neumí nabyté jednotlivé poznatky (např. o specifických projevech zdravotního postižení) propojit a aplikovat v praxi a ve své podstatě nerozumí speciálním vzdělávacím potřebám svých žáků.

I když se v pojetí inkluzivního vzdělávání nepracuje s tradičním členěním **cílových skupin speciální pedagogiky**, považujeme za zásadní, aby byl student dostatečně obeznámen s těmito dílčími skupinami, neboť ze specifík dopadů konkrétního postižení často vyplývají hlavní potřeby daného žáka v oblasti vzdělávání.

Pro teoretické pochopení a základní orientaci tedy doporučujeme vycházet z tradičního pojetí speciální pedagogiky. Jednotlivé skupiny pak představují žáci:

- s vadami řeči;
- se zrakovým postižením;
- se sluchovým postižením;
- s tělesným postižením;
- s mentálním postižením (v případě inkluzivního vzdělávání – lehké mentální postižení);
- se zdravotním oslabením či dlouhodobou nemocí;
- s kombinovanými vadami;
- se specifickými poruchami učení;
- se specifickými poruchami pozornosti;
- se specifickými poruchami chování;
- mimořádně nadaní;
- z odlišných kulturních a sociálních skupin;
- s odlišným mateřským jazykem než český jazyk.

V průběhu studia by ale student měl být veden tak, aby postupně dokázal odhlédnout od rigidní kategorizace těchto žáků a vnímal širokou varietu jejich potřeb.

Vzdělávání budoucích pedagogů v této oblasti by mělo být realizováno tak, aby student/absolvent dokázal aplikovat nabyté poznatky do praxe nejen v oblasti přípravy výuky, volby vhodných metod atd., ale aby dokázal rozumět SVP ve vztahu k nastavení hodnocení a klasifikace těchto žáků.

Oblast přístupu k žákům se SVP

V oblasti přístupu k žákům se SVP doporučujeme kromě výše uvedeného klást důraz zejména na **komunikaci** (způsoby komunikace, zásady komunikace atd.) s výše uvedenými cílovými skupinami, neboť komunikace je základem každého vztahu a je prostředkem k úspěšnému vzdělávání. Význam komunikace je pravděpodobně nejmarkantněji viditelný při vzdělávání žáků se sluchovým a zrakovým postižením a žáků, jejichž mateřským jazykem není český jazyk.

Dále by měl být budoucí pedagog dostatečně obeznámen s konkrétní realizací **podpůrných opatření**, aby opět nedocházelo k jejich vnímání pouze v obecné rovině.

Pro pochopení toho, co se myslí úpravami organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, je vhodné studenty mj. seznámit s různými učebními styly, popř. teorií rozmanitých inteligencí dle Gardnera (Dimenze myšlení).

Specifickou oblastí je pak pochopení principu fungování základních kompenzačních pomůcek a použití speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, které jsou určeny žákům se SVP.

Oblast spolupráce s dalšími zainteresovanými stranami

Na současného pedagoga je kladen velký tlak, aby byl schopen **týmové spolupráce**. Do nejužšího týmu samozřejmě patří jeho kolegové na konkrétní škole, včetně příp. školního speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce a školního metodika prevence. V případě vzdělávání žáků se SVP je pravděpodobné, že pedagog bude tvořit tým s **asistentem pedagoga**, popř. s dalším pedagogickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící či dalšími osobami, které definuje školský zákon. Právě spolupráce s asistentem pedagoga se dnes jeví jako stále problematická, a proto je třeba klást důraz na její úspěšné zvládnutí již v průběhu přípravy budoucích pedagogů. Zajímavou aktuální analýzu na toto téma přináší např. diplomová práce Mgr. Kateřiny Brožové, která se touto problematikou zabývala ve vztahu k žákům se sluchovým postižením. Zjištěné zkušenosti však nejsou výjimkou ani u jiných žáků se SVP.

Dalšími institucemi, které musí pedagog respektovat a o jejichž spolupráci musí usilovat, jsou **školská poradenská zařízení**, tj. pedagogicko-psychologické poradny, a v případě žáků se zdravotním postižením speciálně pedagogická centra. Pedagog v praxi vychází z doporučených způsobů práce a hodnocení popsaných ve zprávě z poradenského zařízení (PPP či SPC), která vyplývají ze závěrů

psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Pedagog následně může konzultovat způsob své práce, hodnocení a výsledky s pracovníky těchto zařízení.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že dnešní pedagog je v přímém a častém kontaktu i s **rodiči** svých žáků. Je proto potřeba, aby uměl jednat i s nimi (dokázal jim poskytnout podporu v případě, že se na straně jejich dítěte vyskytnou problémy) a adekvátně je zapojoval.

Oblast hodnocení žáků se SVP

Dle platné legislativy je úprava hodnocení žáka se SVP již jedním z podpůrných opatření, která škola v případě žáků se SVP realizuje. Základním východiskem pro nastavení adekvátního hodnocení (a klasifikace) je to, jak pedagog žáka a jeho SVP zná (viz výše). To znamená:

- jaké jsou konkrétní projevy postižení/poruchy;
- jak rozumí limitům žáka, které vyplývají z postižení;
- jak dokáže pracovat se schopnostmi a dovednostmi žáka, které jsou zachovány.

Student by měl být dostatečně seznámen s možnostmi **formativního** způsobu hodnocení žáků se SVP, neboť je oproti hodnocení normativnímu vhodnější pro tuto cílovou skupinu. Jedná se např. o následující formy hodnocení:

- bodové ohodnocení (popř. využití vyjádření ohodnocení v procentech),
- hodnocení s uvedením počtu chyb,
- širší slovní hodnocení,
- sebehodnocení žáka,
- kritériální hodnocení,
- hodnocení portfolio žáka (testy, výrobky, prezentace, záznamy o pozorování učitelem atd.).

Klíčové schopnosti absolventa učitelského oboru v oblasti práce s žáky se SVP

Student by měl mít zejména schopnost:

- orientovat se v jednotlivých typech postižení;
- provést formy a druhy hodnocení (zkoušení), které odpovídají schopnostem žáka a na něž porucha nemá negativní vliv (resp. kde se projevuje nejméně);
- při hodnocení a klasifikaci zvýrazňovat motivační složku hodnocení, klást důraz na to, co žák zvládl (stihl vypracovat);
- hodnotit nejen výsledky práce žáka, ale i průběh, pokrok jeho práce;
- předem srozumitelně formulovat pravidla pro hodnocení;
- vymezit kritéria, která budou u žáka hodnocena specificky (a adekvátně s nimi seznámit i spolužáky);

- umět pracovat s chybou – neodsuzovat, vysvětlovat, opakovat, doplňovat;
- řešit konflikty;
- efektivně spolupracovat a komunikovat s rodiči (dodržovat pravidla efektivní komunikace – naslouchat, zmínit pozitiva, volit vhodné obraty; metodicky vést rodiče);
- efektivně spolupracovat a komunikovat s žákem (např. neuronizovat, nezesměšňovat, nesrovnávat);
- využívat speciálních učebnic a pomůcek;
- využívat efektivně podporu asistenta pedagoga.

Závěrečná doporučení

Jak vyplývá z výše uvedeného, řešená problematika žáků s SVP je velmi obsáhlá a na budoucího pedagoga klade nemalé nároky. V přípravě budoucích učitelů by bylo vhodné začlenit častěji témata zaměřená na rozšíření povědomí a posílení schopnosti orientovat se v jednotlivých typech postižení, jejich projevech, možnostech nápravy či kompenzace žakových obtíží (zejména těch nejčastěji se vyskytujících – SPU, ADHD, PAS atd.).

Pro to, aby student mohl v průběhu studia získat co nejvíce poznatků a praktických zkušeností, doporučujeme tuto oblast podpořit min. formou **exkurzí**, během nichž student získá přehled o tom, jak jsou vzdělávání žáci se SVP v praxi, a následně si dokáže lépe představit možnosti a limity práce těchto žáků, což je stěžejní pro volbu vhodných metod výuky, způsobů organizace výuky a forem hodnocení těchto žáků. Náhled na práci s vybranými skupinami žáků se SVP může být pro budoucího pedagoga inspirativní i přes to, že nebude vyučovat žáky s obdobným postižením.

Ke spolupráci lze oslovit zařízení, s nimiž má v současné době uzavřenou rámcovou smlouvu již Pedagogická fakulta UHK. Jedná se např. o Obchodní akademii v Janských Lázních (studenti s tělesným postižením), VOŠ, SŠ, ZŠ, MŠ, Štefánikova 549, Hradec Králové (studenti se sluchovým postižením), Speciální školy Hradecká (žáci s mentálním postižením). Z dalších zařízení v ČR uvádíme např. Konzervatoř a střední škola Jana Deyla (studenti se zrakovým postižením). K uvědomění si odlišnosti potřeb žáků s postižením od intaktních jedinců postačí návštěva běžné školy. Kromě speciálního školství je vhodné studenty seznámit i s tzv. **alternativními školami**, z jejichž principů budoucí pedagog může také čerpat inspiraci. Uvedené penzum poznatků lze kromě přímé výuky, praxe a exkurzí zajistit i nabídkou doplňkových aktivit (např. **workshopy, zvané přednášky, projekty realizované ve spolupráci se základními a středními školami** apod.).

V neposlední řadě považujeme za vhodné zmínit, že základem kvalitní přípravy budoucích pedagogů je sám student. Proto by měl být kladen důraz na **výběr uchazečů** takovým způsobem, který zohlední vlastní zájem a dosavadní zkušenosti uchazeče (např. vedení zájmových kroužků, vedení letních táborů atp.).

Použité a doporučené zdroje

- BROŽOVÁ, K. *Role asistenta pedagoga u žáka se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Hradec Králové: Pedagogická fakulta UHK, 2018. 106 s.
- FOŘTOVÁ, K. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodika pro učitele*. (online). 2013. (cit. 19. 9. 2018). Dostupné z www: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 2018. 480 s. ISBN 978-80-262-1303-1.
- KENDÍKOVÁ, J. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 2017. 136 s. ISBN 978-80-7496-305-6.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2. vydání. 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D+H, 6. vydání. 2001. Univerzita Palackého v Olomouci. *Katalogy podpůrných opatření*. (online). © 2015–2018. (cit. 11. 9. 2018). Dostupné z www: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění**. (online). (cit. 10. 9. 2018). Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE VE VÝCHOVĚ K OBČANSTVÍ (POSILOVÁNÍ SCHOPNOSTÍ PRÁCE S TĚMITO TECHNOLOGIEMI U STUDENTŮ UČITELSTVÍ)

JANA NOVOTNÁ

Současná globalizující se společnost klade na jedince vysoké nároky a definuje nové kompetence pro život v 21. století. Společnost prochází řadou změn, které úzce souvisejí s vývojem v oblasti informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT), které prostupují do všech oborů lidské činnosti a nalézají své uplatnění především v oblastech vzdělávání, zdravotnictví a průmyslu. (Sak a kol., 2007)

Informační a komunikační technologie (ICT) – základní vymezení

Nejprve je nutné zaměřit se na terminologické vymezení základních pojmů tohoto pojednání. ICT pochází z anglického *Information and Communication Technologies*. Zjednodušeně lze jimi nazvat digitální technologie, nástroje a postupy, které lidem umožňují komunikaci a práci s různým druhem informací. Pojmem ICT označujeme hardwarové a softwarové prostředky pro sběr, přenos, zpracování a distribuci dat. (Maněnová, 2009)

Učební pomůcky, které jsou produktem ICT, jsou označovány termínem „**moderní učební pomůcky**“. (Chromý, 2011 aj.) Kromě výukových www stránek jsou sem řazeny víceúčelové výukové programy a další elektronicky zpracované podklady pro výuku. **Za jejich hlavní kvalitativní znaky jsou označovány multimedialita, zejména pak interaktivita.** (Ramey, 2013)

Pexa (2011) připomíná, že multimedialita představuje spojení textové složky s prostředky audiovizuální techniky (obrázky, grafika, animace, videoukázky) k efektivnímu zprostředkování a prezentaci informací určených k edukačním účelům. Svatoš (2009, s. 273) hovoří o multimédiích jako o „jedné z nových vzdělávacích technologií, která pro splnění edukačních záměrů využívá souběžného působení pedagogických informací z různých mediálních zdrojů, jež jsou záměrně a účelně sjednoceny (obvykle do elektronické podoby) a učícímu člověku interaktivně nabídnuty ke smyslovému vnímání a duševnímu zpracování“. Pospíšil a Michal (2004) za multimediální systém považují souhrn technických prostředků, který je vhodný pro interaktivní audiovizuální prezentaci.

Jak uvádí Vodička (2014) interaktivní multimédia používají kombinaci více druhů dat, tj. textu, číselných dat, obrazů, animace, zvuku nebo grafiky a dále podporují interaktivní komunikaci s uživatelem. Jde o digitální dokumenty nebo produkty v počítačových sítích nebo na fyzických nosičích. Často se jedná o výukové programy, kdy multimédia při výuce podporují udržení pozornosti a mohou být i zábavná.

Autoři Pospíšil a Michal (2004) připomínají, že k uživateli se multimediální soubory a aplikace dostanou buď šířením off-line (CD, DVD...), nebo dnes častěji on-line (v síti world wide web). Současné moderní technologie umožňují sdílet a šířit multimediální obsah na webových stránkách či interaktivních zobrazovacích zařízeních.

Zorientovat se ve stávajících možnostech využití ICT ve výuce není snadný úkol. Řešení otázky, co z oblasti ICT zařadit do výuky, je nesnadné. Naléhavost poptávky po didaktických postupech je přímo úměrná rychlosti, s jakou se nové technologie objevují a stávají se přístupnými žákům od raného věku. (srov. Swalih, 2017) Co bylo nedávno trendem, je dnes už běžná praxe doma, ve společnosti i v zaměstnání. **Změna je v oblasti ICT setrvalý stav.**

Znalosti a dovednosti v oblasti ICT a jejich využívání ve funkcích pracovního nástroje a pracovního edukačního prostředí jsou jednou z klíčových kompetencí subjektů edukace současnosti. ICT jsou vedle pedagogických teorií učení druhou základní komponentou inovativního výukového prostředí (Grünbaum et al., 2004), které je podstatné pro rozvoj kreativních kompetencí žáků a implementaci konstruktivních konceptů učení. (Jonassen, 1992) V zahraniční literatuře se lze setkat s výzkumem z oblastí využívání ICT různými věkovými skupinami (Kubiátko, 2013) nebo využívání ICT ve vzdělávání v evropském kontextu (Wastiau a kol., 2013).

Vzhledem k tomu, že ICT ovlivňují vývoj v jednotlivých oborech lidských činností, stávají se i součástí vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. S tím mj. souvisí i nutnost přehodnotit význam některých současných oborových vzdělávacích cílů a výstupů. *„Současné výzkumy i běžná školní praxe nás nutí přemýšlet znovu o nejvhodnějších výukových metodách a o roli učitele. Zvyšuje se důraz na rozvoj dovedností a postojů, jež souvisejí s pronikáním ICT do pracovních procesů, ale i do společenského a osobního života: roste význam schopnosti komunikace, spolupráce, řešení problémů, kritického myšlení, celoživotního učení, tvořivosti a inovace, vědomí etických a bezpečnostních aspektů využívání ICT.“* (Růžicková, 2011, s. 6)

Tematická zpráva České školní inspekce z roku 2009 sledující úroveň ICT na základních školách v ČR poukázala na slabé využití ICT přímo ve výuce. ICT bylo použito spíše bez interakce formou prezentace. Tato praxe byla prokázána napříč všemi skupinami pedagogů, bez ohledu na délku jejich praxe. Průzkum upozornil na nedostatečnou metodickou průpravu. Přestože většina učitelů absolvovala vzdělávání pro základní užívání ICT, v rámci vzdělávání pro aplikaci ICT ve výuce byla situace podstatně horší. (Melichárek, 2009)

Obdobnou problematikou se zabývala i zpráva vycházející z informací od škol, které v roce 2011 využily on-line nástroj Profil Škola volně dostupný na Metodickém portálu RVP.CZ. Zpráva byla vypracována pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a týkala se využívání ICT v činnostech škol. (Brdička, Neumajer, Růžicková, 2012)

Z tematické zprávy České školní inspekce³⁷ z června 2018 vyplynulo, že rizikem je nízká znalost specifik pohybu v online prostředí ze strany učitelů. Většina učitelů vnímá využití informačních technologií především jako doplnění klasické výuky, méně než polovina z nich si uvědomuje vliv ICT na proměnu výuky ve svém předmětu. Zpráva navíc představuje následující doporučení:

- **zaměřit pozornost na účelné využití informačních technologií (vzhledem k motivaci žáků);**
- **soustředit pozornost na rozvoj zanedbávaných aspektů informační gramotnosti (souvisí s rozvojem informatického myšlení a digitální gramotnosti);**

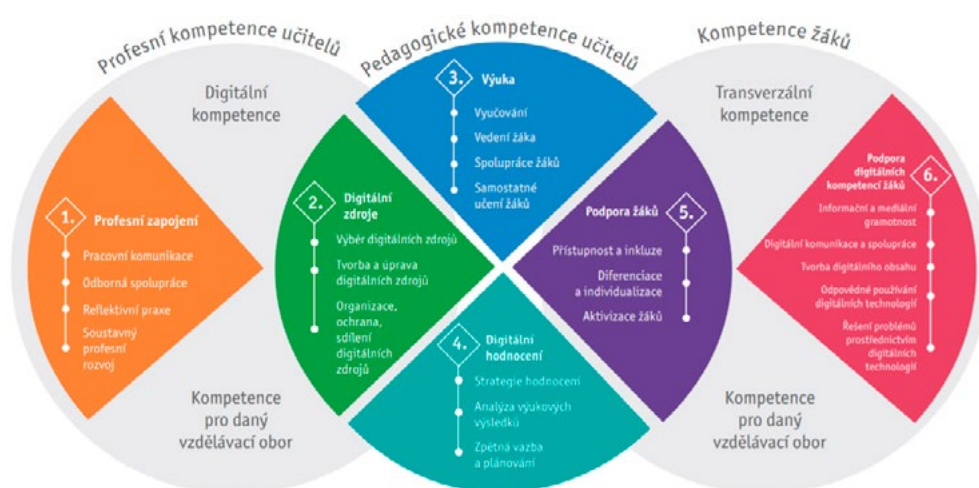
³⁷ Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017.

- posílit vnímání informačních technologií pro zlepšení práce učitele s žáky (v podobě přístupu k otevřeným vzdělávacím zdrojům);
- zahrnout využívání informačních technologií v rámci didaktiky jednotlivých vzdělávacích oborů;
- vytvořit systémovou personální podporu (koordinátor ICT) práce učitelů;
- cíleně podpořit zvýšení dostupnosti ICT ve školách pro učitele i žáky;
- cíleně podpořit vedení škol v implementaci inovativních vzdělávacích strategií. (ČŠI, 2018)

Projekty podporující Informační a komunikační technologie ve výuce

Jak je uvedeno výše, ve výuce je nutné zaměřovat se na práci s informacemi a rozvíjet informační gramotnost, snažit se technologie používat bezpečně. MŠMT se snaží na tuto situaci reagovat prostřednictvím některých projektů, financovaných z Evropských strukturálních a investičních fondů. Cílem níže představených projektů je inovace očekávaných výstupů vzdělávání a následná revize Rámcových vzdělávacích programů.

Projekt Podpora práce učitelů 2016–2021 (PPUČ): „Zaměřuje se na zvyšování dovedností učitelů mateřských a základních škol v rozvoji čtenářské, matematické a digitální gramotnosti dětí a žáků.“ (kol. PPUČ, 2018) Výstupem projektu je především prohloubení praktických znalostí učitelů při využívání ICT ve výuce a při jejich přípravě v rámci digitálních výukových materiálů. Teprve před několika lety začaly v evropských institucích snahy o vytvoření systematického popisu digitálních dovedností a kompetencí, kterými by měli být vybaveni učitelé. Výsledkem těchto snah je rámec digitálních kompetencí pedagogů *DigCompEdu*.



Obr. 1 Oblasti a rozsah DigCompEdu s členěním na jednotlivé digitální kompetence (Zdroj: kol. PPUČ, 2018)

Dalším projektem je Podpora rozvíjení informatického myšlení 2017–2020 (PRIM), který se zabývá inovacemi obsahu vzdělávací oblasti Informatika a zkvalitnění výuky pomocí ICT s cílem rozvíjet informatické myšlení žáků. (kol. PRIM, 2017)

Projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti 2018–2020 má za cíl mj. vypracovat strukturu akreditovaných vzdělávacích kurzů pro učitele napříč vzdělávacími stupni. Tyto kurzy se zaměřují na rozvoj digitální gramotnosti dětí v mateřských školách, žáků na základních školách a středoškoláků a uplatnění nově získaných kompetencí učitelů účastnících se kurzů v jejich každodenní pedagogické praxi. (kol. Podpora rozvoje digitální gramotnosti, 2018)

Informační a komunikační technologie ve Výchově k občanství

Výchova k občanství je stále více považována za samozřejmou a nutnou součást základního vzdělávání, přestože ještě na počátku 90. let byla některými lidmi chápána za zbytečnou a objevoval se názor, že občané se potřebné věci naučí ryze prakticky – skrze konfrontaci se sociálními, politickými i osobními problémy. (Lašek, Loudová, 2013) **Odpovědné občanství**, které je cílem výchovy k občanství, by mělo být vštěpováno dětem od raného dětství. „*Občanem, máme-li štěstí, se narodíme, občanství se však člověk musí intenzivně a dlouhodobě učit.*“ (Staněk, 2008, s. 434) Pedagogové ve školách si jsou vědomi toho, že vychovávají a vzdělávají budoucího občana.

Výchova k občanství v moderním demokratickém pojetí bohužel nemá v naší zemi dlouhou tradici kvůli mnoha letům totality. Citizenship education (Výchova k občanství) probíhá téměř v celém světě, její obsah však nelze generalizovat. Je nezbytné, aby tato výchova byla zasazena do kontextu konkrétní země, v níž výuka probíhá, a to kvůli odlišným sociálním, ekonomickým a politickým podmínkám. (Lašek, Loudová, 2013)

Každá kultura si v rámci realizace svých idejí vytváří praktické návody chování, které v procesu socializace předává svým členům a jejich pokračovatelům. Socializovaný jedinec by se měl suverénně pohybovat v oblasti, ve které se angažuje mimo své bezprostřední soukromí jako příslušník kultury, tedy v životě občanském. Existence živě fungující občanské společnosti je jednou ze základních premis existence demokratického způsobu života (Lašek, Loudová, 2013).

„*Za aktivního občana lze považovat jen toho, který je díky svému vzdělání vybaven kompetencemi jak pro to, aby vědomě plnil své občanské povinnosti, tak pro to, aby mohl uplatňovat svá občanská práva.*“ (Staněk, 2018, s. 79) Současný společenský pohyb se negativně odráží na schopnosti mladých lidí rozumět světu, v němž žijí. Staněk (2018) připomíná, že tuto skutečnost reflektuje jejich protestní odmítání aktivního demokratického občanství, příklon k extremismu, či v té lepší variantě pouhá občanská pasivita.

Jedním z důvodů pro využití ICT ve výuce Výchova k občanství jsou nelichotivé výsledky posledního mezinárodního výzkumu ICCS³⁸, jehož cílem bylo šetření znalostí a postojů žáků 8. ročníků v oblasti výchovy k občanství.³⁹ „*Výzkum ICCS 2009 šetřil především zájem a dispozice*

³⁸ ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) je mezinárodní studie občanské výchovy realizovaná IEA (Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání) ve spolupráci s dalšími výzkumnými pedagogickými centry.

³⁹ Tento rozsáhlý mezinárodní výzkumný projekt navazoval na již v minulosti realizované výzkumy (Civic Education in Ten Countries –

mladých lidí k účasti ve veřejném a politickém životě. Zjišťoval, jak dospívající vnímají vliv současných hrozeb ohrožujících občanskou společnost a nakolik jsou jejich společenské postoje ovlivněny osobním a sociálním zázemím z hlediska genderu, socio-ekonomické situace a jazykového prostředí, v němž jsou vychováváni. Na straně škol se zaměřoval na aspekty vzdělávacího systému, konkrétně na strukturu hodin občanské výchovy s tím, jak je tato výuka začleněna do kurikula základních škol.“ (MŠMT, 2010)

Výzkum ICCS poukázal na nízkou úroveň ochoty českých žáků zapojit se do občanského a politického života, na nízkou důvěru v politiku a její smysl. Z toho plyne obecně nízká připravenost vstupovat do veřejného prostoru a v dospělosti se jakkoliv aktivně účastnit občanského života. V řadě zkoumaných oblastí akcentujících dovednosti a postoje se Česká republika nachází hluboko pod mezinárodním průměrem, naopak ve znalostních oblastech čeští žáci vykazují mírný nadprůměr.

Lze předpokládat, že se i dospívající jedinec bude v rámci osvojovaných a aktivně užívaných občanských čteností chovat jako napodobující. Tato cílová skupina je specifická tím, že ICT využívá naprosto samozřejmě od útlého věku. Šimonová (2010) podotýká, že současní žáci nezměnili pouze vnější způsob chování, oblékání a komunikace, jako tomu bylo u předchozích generací, ale i svůj vnitřní způsob vnímání a uvažování, jež je silně závislý na ICT, kterými jsou obklopeni od narození. Zounek a Sudický (2012) dodávají, že dnešní žáci jsou naprosto odlišní od předchozích generací (např. současní absolventi vysokých škol strávili za celý svůj dosavadní život dvakrát více času sledováním seriálů, filmů, hraním počítačových her než čtením).

Vzdělávací portály ve výuce Výchova k občanství

Výchova člověka je čím dál tím více ovlivňována novými pedagogicko-psychologickými přístupy k vyučování a učení, včetně využívání technických výukových prostředků. Z hlediska soudobých způsobů implementace ICT pro podporu vzdělávání začíná jasně dominovat využívání www stránek. Webové stránky tak představují výukový prostředek nové kvality dovolující začlenění prakticky všech ostatních médií a podporující realizaci moderních výukových forem.

Zounek a Kříž (2001) pod pojmem výukové webové stránky rozumí na internetu zveřejněné a didakticky zpracované výukové texty, testy, kvízy, komunikační programy, studentské práce a jiné materiály související se vzdělávacím procesem. Příkladem výukových webových stránek mohou být e-learningové kurzy nebo webové stránky, které mají ve své obsahové hlavičce uvedeno, že jsou přednostně určeny k výukovým účelům.

Pexa (2011) upozorňuje, že internetové stránky mají potenciál hned několika možností využití ve výuce (zdroj informací, komunikace, využívání hypertextu, vlastní publikování, distanční vzdělávání apod.). Není prakticky možné využít všech těchto alternativ najednou a učitel tak musí zvolit ty elementy a vlastnosti posuzované webové stránky, které pomohou co nejefektivněji dosáhnout konkrétního vzdělávacího cíle výuky. Zároveň by měl sledovat kvalitu celého systému, který umožňuje s danou učební pomůckou pracovat.

1971; Young People, Politics and the Media – 1996; CIVED – 1999; Civic Knowledge and Engagement – 2000), týkající se občanské výchovy a snažící se reflektovat nové výzvy, které stojí před mladými lidmi procházejícími procesem vzdělávání.

„S obecnou platností lze tvrdit, že weby nabízejí vždy jen některé pedagogické možnosti využití. Nelze proto vyslovit stanovisko, že pokud určitý web nedisponuje např. žádnou možností testovat znalosti uživatelů (žáků či studentů), potom je nekvalitní či ve výuce nepoužitelný. Pro některé vyučovací situace může být dostatečně vyhovující, pro jiné naopak zcela nevyhovující. Vše záleží na konkrétní pedagogické situaci, zejména na vzdělávacím cíli.“ (Pexa, 2011, s. 33)

Závěrečná doporučení

Vzrůstající význam vzdělávacího oboru Výchova k občanství pro současnou českou společnost, v níž stále ještě probíhají procesy přechodu od nedemokratického k demokratickému systému společnosti (především v oblasti myšlení jejích členů), doprovází řada sociálních otřesů a zklamání. (Staněk, 2018) „Stav znejistění“ (Horká, 2000) podněcuje učitele k otázkám po způsobu, jak dnešní škola připravuje mladého člověka na řešení nečekaných situací, jak ho vybavila pro práci v oborech, které ještě nejsou známy. (srov. Bělecký et al., 2007)

Se sílícím vlivem informačních a komunikačních technologií ve společnosti vzrůstá zájem o výsledky výzkumu ICT především ve vzdělávání, které mohou být také podnětem pro jisté inovace v oblasti školství a komunikačních technologií v něm. Technologie se samy o sobě nestávají zárukou kvalitního vyučování, ale až s pomocí pedagogů záleží na tom, jak budou plnit svoji funkci a jak efektivním se stanou nástrojem nápomocným ke vzdělávání.

ICT se mohou ve vyučovacím procesu vyskytovat v různých rolích podle způsobu a účelu jejich využití. ***Jako didaktický prostředek mohou napomoci zlepšit výukové výsledky žáků v jednotlivých vzdělávacích oborech, v různých fázích výuky – od motivace přes názorný výklad učiva nebo problému po reflexi učiva a hodnocení či sebehodnocení žáků.***

Je dobré si uvědomit, že pro výuku mohou být vhodné i jiné webové stránky než čistě výukové portály. **Učitelé by měli umět pracovat se všemi stránkami, které jsou svými vlastnostmi didakticky užitečné a pomohou tak dosáhnout vzdělávacího cíle výuky.** S některými lze pracovat přímo v hodině, z jiných lze stáhnout pouze vhodný článek, další lze doporučit žákům jako podklad k přípravě referátu. (Zounek a Kříž, 2001)

Použité a doporučené zdroje

BĚLECKÝ, Z. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

BRDIČKA, B., NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. *Profil Škola21 v roce 2011*. [online]. Praha: NÚV, 2012 [cit. 2015-06-21]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/15717/profil_skola21_v_roce_2011.pdf>.

Česká školní inspekce (ČŠI). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva*. [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-06-21]. Dostupný z:

- <<https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>>.
- GRÜNBAUM, L., PEDERSEN, M., NIELSEN, S. B. Study of Innovative Learning Environments in School Education. *European Commission DG Education and Culture. Final Report*. Ramboll Management. [online]. [2004] [cit. 2016-12-01]. Dostupný z: <<http://www.elearningeuropa.info>>.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
- CHROMÝ, J. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. Praha: Verbum, 2011. ISBN 978-80-904415-5-2.
- JONASSEN, D. H. Designing Hypertext for Learning. In E. Scanlon & T. O'Shea, (eds.), *New Directions in Educational Technology*, (123-130). Berlín: Springer Verlag, 1992.
- KOL. *Podpora rozvoje digitální gramotnosti – přínosy výstupů projektu* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2018 [cit. 2019-10-07]. Dostupný z: <http://pages.pedf.cuni.cz/digitalni-gramotnost/>
- KOL. PPUČ, *Podpora práce učitelů – Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2019-10-07]. Dostupný z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12726>
- KOL. PRIM, *Podpora rozvoje informatického myšlení – cíle projektu* [online]. 2017 [cit. 2019-10-07]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/projekty/prim>
- KUBIATKO, M. The Comparison of Different Age Groups on the Attitudes toward and the Use of ICT. *Educational Science s: Theory & Practice*, Turecko. ISSN 1303-0485, 2013, vol. 13, no. 2, pp. 1263-1272.
- LAŠEK, J., LOUDOVÁ, I. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 117 s. ISBN 978-80-7435-335-2.
- MANĚNOVÁ, M. *Učitel primárního vzdělávání ve vztahu k ICT: (výzkum současného stavu)*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-026-9.
- MELICHÁREK, K. et al. *Úroveň ICT v základních školách v ČR*. [online]. 2009 [cit. 2015-06-20]. Dostupný z: <<https://www.csicr.cz/cz/85156-uroven-ict-v-zakladnich-skolach-v-cr>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). *Výsledky mezinárodního výzkumu ICCS – Občanská výchova*. [online]. Praha, 2010 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>>.
- PEXA, P. *Kritéria hodnocení elektronických forem vzdělávacích materiálů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. Disertační práce.
- POSPÍŠIL, J. a MICHAL, S. *Multimediální slovník: aneb manuál milovníka multimédií*. 2004. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-019-X.
- RAMEY, K. *What is technology – meaning of technology and its use*. Use of Technology [online]. USA: Use of Technology, 2013 [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <<https://www.useoftechnology.com/what-is-technology/>>.
- RŮŽIČKOVÁ, D. *Rozvíjíme ICT gramotnost žáků. Metodická příručka*. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-86856-94-0.
- SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
- STANĚK, A. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epocha, 2018. 178 s. ISBN 978-80-7557-111-3.
- STANĚK, A., MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. 458 s. ISBN 978-80-904187-0-7.
- SVATOŠ, T. Edukační média. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd., Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- SWALIH, M. *Modern Technology Definition and Everything you Need to Know Modern Technology*. Tech Quintal [online]. 2017 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <<https://www.techquintal.com/modern-technology/>>.
- ŠIMONOVÁ, I. *Styly učení v aplikacích eLearningu*. 1. vyd. Hradec Králové: M&V, 2010. 116 s. ISBN 978-80-86771-44-1.
- VODIČKA, M. *3D: Data, daně digitálně: aneb ajťákem i proti své vůli*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 189 s. ISBN 978-80-7478-671-6.
- WASTIAU, P., BLAMIRE, R., KEARNEY, C., QUITTRE, V., VAN DE GAER, E., MONSEUR, C., The Use of ICT in Education: A Survey of Schools in Europe. *European Journal of Education*. ISSN 0141-8211, 2013. vol. 48, no. 1, pp. 11-27.
- ZOUNEK, J. a KŘÍŽ, R. *Internet pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2001. 136 s. ISBN 80-247-0044-1.
- ZOUNEK, J., SUDICKÝ, P. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

Je logické předpokládat, že příprava žáků a studentů k demokratickému občanství je prioritou našeho vzdělávacího systému jak na úrovni základních, tak i středních škol. A zakotvení hlavních principů a mechanismů fungování demokratického státu a rovněž jednotlivého občana v rámci státu bude tedy precizně formulováno v základních kurikulárních dokumentech, kterými bezesporu jsou rámcové vzdělávací programy (RVP).

Občanská kompetence v kurikulárních dokumentech

Při stanovování kritérií pro posuzování občanské klíčové kompetence podle RVP pro základní vzdělávání byly některé její části vyhodnoceny jako ne zcela vhodně zařazené. Například „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“ (RVP ZV, 2017, s. 12) je vhodné zařadit ke kompetenci sociální a personální.

Lépe vyjadřuje požadavky na připravenost aktivního vstupu do občanské společnosti RVP pro gymnázia. Při srovnání občanské kompetence v RVP pro základní vzdělávání je v RVP pro střední školy podíl takto koncipovaných tematických okruhů méně početný a obsahuje více požadavků vztahujících se přímo k chápání a budování pojmu „občanství“. Ale i zde je uvedena například následující charakteristika „informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě“ (RVP G, 2007, s. 10), která přísluší spíše k sociální kompetenci.

Jakkoliv nehodláme zpochybňovat uvedené dílčí charakteristiky kompetencí žáků a studentů, považujeme přiřazení některých z nich do kompetence občanské za nevhodné. Málo prostoru je naopak v uvedených materiálech věnováno v charakteristice klíčových kompetencí aspektům vztahu „občan–obec“ a „občan–stát“. Přitom právě tento vztah je charakteristický svou praktickou využitelností a vyjadřuje schopnost občana uvědomovat si své závazky vůči svým spoluobčanům a státu a rovněž schopnost adekvátně uplatňovat svá práva a nároky. Výchova žáků a studentů k demokratickému občanství by měla být postupně budována a následně ověřována prostřednictvím kritérií dosažené úrovně klíčové kompetence. Řešitelé projektu si uvědomují potřebu doplnění výše uvedených součástí občanské kompetence.

Budování pojmu občan – obce, kraje, státu, Evropy? Ani tento aspekt není zvýrazněn v požadovaných charakteristikách občanské kompetence. Přitom se logicky nabízí budování vztahu ke svému nejbližšímu občanskému okolí – být občanem své obce. Základní principy fungování občanské společnosti jsou v blízkém prostředí konkrétně vyjádřeny a jsou dobře dokladovatelné

a bezprostředně viditelné – zasedání obecního zastupitelstva, návštěva obecního úřadu, participativní rozpočet apod.

Na praktické důsledky nedostatečné přípravy v oblasti občanského vzdělávání poukazuje již Jirásková (1999), která poukazuje na nepřipravenosti absolventů škol řešit praktické situace v občanském životě, neznají principy fungování obecních zastupitelstev, neví, kam se obrátit při řešení konkrétních situací. Jaká je tedy schopnost žáků a studentů participovat na občanském životě? Přesto ani současné požadavky vyjádřené v občanské kompetenci tento stav nezlepšují.

Praktickým projevem nekompletní občanské kompetence a následného nezájmu je pak slabé zapojení lidí do občanského života, zejména nízká volební účast. (Srov. např. Novák, 2015, s. 137). I když, jak uvádí Balík, 2009, s. 166: „... nízká či vysoká volební účast sama o sobě, bez spojení s dalšími indikátory, nevypovídá moc o kvalitě demokracie, není varovným či příznivým znamením.“ S tímto tvrzením lze souhlasit jen částečně, protože z dlouhodobého hlediska je nízká volební účast dokladem neuspokojivých výsledků vzdělávání v oblasti občanské kompetence.

Návrh kritérií dalších částí klíčových kompetencí podle RVP pro gymnázia

Jedním z cílů řešeného projektu Vzdělávání 2.0 (2017-2020 – CDK-MU-UHK-Civipolis) podpořeného MŠMT bylo vytvořit návrh hodnocení dílčích částí klíčové kompetence. Jako možné řešení jsou níže uvedeny příklady hodnocení kritérií k vybraným charakteristikám RVP pro gymnázia (níže uvedeno tučně), která umožňují o něco výstižněji vyjádřit požadavky na občanskou kompetenci než RVP pro základní vzdělání.

O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí a kulturu.

- kritérium: schopnost posoudit důvody a následky svého chování s ohledem nejen na svůj prospěch, ale prospěch celé společnosti.
 - žák chápe nutnost nepoškozoval přírodní a společenské prostředí,
 - dovede vysvětlit principy pozitivních i negativních zásahů člověka do svého životního prostředí,
 - rozumí principům umožňujícím občanské společnosti reagovat ve prospěch udržitelnosti života.

Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání.

- kritérium: žák si uvědomuje širší souvislosti života společnosti a vlastní spoluzodpovědnost za její další pozitivní vývoj.
 - zná základní pojmy reflektující členění společnosti,
 - dokáže si vytvořit a zdůvodnit hierarchii hodnot života společnosti,
 - rozlišuje přínosné i škodlivé vlivy na základní hodnoty života lidí ve společnosti.

Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva a práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování.

- kritérium: schopnost rozlišit mezi dobrým a škodlivým počínáním a oprostít se od vlastních sobeckých zájmů.
 - žák chápe význam pojmů „právo, povinnost a zodpovědnost“ v rámci fungování společnosti,
 - zná praktické možnosti aplikace svých práv, ale také dopadů a zodpovědnosti za své počínání v rámci společnosti,
 - vnímá, rozlišuje a reaguje na překračování mezí při uplatňování osobních práv na úkor společnosti.

Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc.

- kritérium: žák zná a dovede využít bezpečnostní infrastrukturu veřejné správy.
 - analyzuje jednotlivé typy krizových situací a dokáže vysvětlit jejich případné dopady na jedince a společnost,
 - zná možnosti svého chování a systémové postupy při řešení krizových situací,
 - je schopen svým aktivním jednáním tyto situace buď odvrátit, nebo je řešit.

Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

- kritérium: dokáže na dané úrovni kvalifikovaně navrhnout a obhájit řešení konkrétního problému.
 - žák se orientuje v blízkém i širokém prostředí svého života, sleduje informační média místní i celostátní,
 - zná strukturu a způsob fungování veřejné správy a své možnosti, jak vstupovat do veřejného prostoru,
 - předkládá zdůvodněná stanoviska k jednotlivým situacím a navrhuje jejich řešení za využití principů občanské společnosti.

Závěr

I přes snahu přizpůsobit kritéria a jejich hodnocení požadavku na tvorbu kompetence občanské není výše uvedený návrh zcela relevantní k očekávanému cíli. Považujeme za potřebné zvážit úpravu a doplnění stávajících charakteristik pojednávané kompetence tak, aby výstižněji formulovala aktuální chápání zařazení jedince v občanské společnosti s akcentem na prakticky využitelné znalosti a dovednosti.

Použité a doporučené zdroje

- BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017.
- BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- BALÍK, Stanislav. *Komunální politika: obce, aktéři a cíle místní politiky*. Praha: Grada, 2009. Politologie. ISBN 978-80-247-2908-4.
- JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty. ISBN 80-85850-78-8. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:66477fb0-fdd5-11e3-9789-005056827e52>
- NOVÁK, Svatopluk. *Geografické aspekty komunálních voleb v roce 2014*. Biologie – chemie – zeměpis, Praha: SPN, 2015, roč. 24, č. 3, s. 136-141. ISSN 1210-3349.

ROZVÍJENÍ PERSONÁLNÍ, SOCIÁLNÍ A OBČANSKÉ KOMPETENCE CESTOU FORMOVÁNÍ IDENTITY A ODPOVĚDNOSTI ZA BUDOUCNOST

SLAVOMÍR LESŇÁK

Dialekty ve škole součást řešení rozvoje personální a sociální kompetence?

Jedním z nástrojů pro rozvoj regionální identity žáka je možnost používání jazykových dialektů ve školách. Používání spisovného uniformního jazyka ve školách a naprosté odsunutí dialektů do pozadí (ilegality) může být žáky rovněž vnímáno jako rozpor mezi objektivními poznatky ve škole a subjektivitou autobiografických já, jako další odcizení školy od reality života. (Finkelkraut, 1992). Nářečí, dialekty (nebo i menšinové jazyky – např. romský) přitom (často) používají signifikantní druzí, kteří zabezpečují přenos důležitých významových kontextů, (často hodnotově zabarvených) relevantních pro tvorbu osobní identity, jak nám ukazuje C. Taylor (Taylor, 2001, s. 36–37). Méněcenná realita symbolického reprezentanta (dialektu) regionálních kontextů tak může přinášet rozporuplné pocity domorodého versus univerzálního – civilizovaného a následné přijetí negativního vnímání obrazu blízkých, inflaci odkazů signifikantních blízkých a v nejhorším přijetí zneváženého sebeobrazu (i s negativními důsledky pro další socializaci a participace ve škole).

Když odhlédneme od nutnosti zabezpečení ovládnutí spisovného jazyka pro úspěšný budoucí život žáků, jedná se jen o zbytečný rozpor „civilizovaného“ a „domorodého“, při kterém se žák používáním dialektu stává barbarem – objektem pro proces sterilizování a zbavování jazykových nečistot. Pozitivním krokem školy je tedy vyčlenění konstruktivního času a prostoru (předmět, navození vhodných situací), kde budou žáci moci zažít, využívat a kultivovat i tuto stránku regionálního kontextu (současné mimořádné a skanzenové folklórní ostrůvky, zdá se, nepostačují). Tento požadavek umožnění bezpečného pozitivního používání dialektů a nářečí ve škole opět ukazuje na vícekrát zmíněný význam klimatu školy a jeho kvalifikované přípravy učitelů a vedením školy.⁴⁰ Na závěr jen doplníme, že se jedná o možnost přirozeného a praktického zvyšování plurality, symbolické změny školy v duchu postmodernismu (Bělohradský, 1997).

V návaznosti na zmíněnou práci C. Taylora při řešení konstruování pozitivní regionální identity není možné obejít kontexty související s národnostní rozmanitostí obyvatel regionu a vytváření jejich korektního obrazu ve vnímání žáků. Je víc než zřejmé, že při přehlížení, nedocenění, zneuznání nebo dokonce vnímání jiných skupin obyvatelstva regionu jako nepřátel je pozitivní vnímání regionu téměř nemožné. Při přehlížení existujícího problému (nebo kontextů problémů)

⁴⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v úvodu RVP pro základní školy (2013) definuje klima jenom stručně a obecně: „vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol“ (RVP ZŠ, 2013, p. 6). Ministerstvo žádné speciální požadavky školám ohledně klimatu neklade, je vždy záležitostí každé jednotlivé školy.

skupiny obyvatel je nakonec zneuznán celý region (protože oficiálně není co napravovat). Jedním z konkrétních preventivních návrhů nepřehlížení menšin v oblasti vzdělávání je požadavek zařazení a posílení menšinových kontextů do vyučování (jejich dějin, kultury, jazyka i problémů) a rovněž do materiální a ideové prezentace školy.⁴¹ (Gutmann, 2001)

V tomto kontextu se jeví zajímavým ještě jeden vztah, kterým není nic jiného než samotná rozporuplnost prožívaného života: zákaz nebo omezování dialektů, přehlížení menšinové kultury a dějin ve vyučování, špatné materiální podmínky života, špatný stav památek v mém městě, to vše paradoxně přispívá k neustálému osobnímu reflektování charakteru místa a mého ocitnutí v něm a přispívá k vzbuzování negativních nálad nebo dokonce frustrace až zlosti. U jednotlivce tak může následovat ztotožnění se s neúspěchem vlastního regionu a formace do procesu vlastního zneuznání, anebo naopak to může vést i k nastartování pozitivního procesu: překonání negativní situace ne nepodobné hegelovskému překonání pána jeho rabem. Toto překonávání má ovšem charakter romantizující, směřující k heroismu, a tak jsou bez podpory školy pravděpodobnější spíše negativní vyhlídky ve smyslu nespokojenosti, radikalizace, příklonu k autoritě, úniku z reality apod. Škola je opět ta, která má možnost dát žákům zažít úspěch, poukazovat na pozitivní příklady z minulosti i jiných regionů a otevírat možnosti pro pozitivní změny, ovšem i tady závisí tyto podmínky také na nastavení klimatu školy.

Vytvořme ve škole sociální klima skeptické k technice – budujme odpovědnost

Naším návrhem, jak rozvíjet sociální kompetence žáka, je přetvoření sociálního klimatu školy v technologicky opatrné. V technologické civilizaci se totiž stává technologickou i česká škola, jednak tím, že je přeplněná technikou všeho druhu, jednak tím, že ji v čím dál větší míře využívá ve vzdělávacím procesu a spoléhá na ni, a nakonec tím, že touto technikou jsou „vyzbrojeni“ ve škole, i mimo školy, samotní žáci. Navzdory tomu, že v komerční nabídce škol je čím dál více takových institucí, které nabízejí školy „přírodní“ (většinou se jedná o školky v lese), se většina škol prezentuje jako technologicky výborně vybavená a co nejvíce přístupná skrze různé druhy aplikací a internetu. Česká škola tak žákům nenapomáhá, aby se vymanili z područí závislosti na technice – nepomáhá, aby se žáci transformovali z nástroje (objektu) techniky na svobodný (jonasovský) subjekt (Jonas, 1997). O tom svědčí i poznámka RVP v průřezovém tématu Environmentální výchovy o vhodném způsobu jejího začlenění do (povinné) vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie (IKT): „*Ve vzdělávací oblasti IKT umožňuje průřezové téma aktivně využívat výpočetní techniku (internet) při zjišťování aktuálních informací o stavu prostředí, rozlišovat závažnost ekologických problémů a poznávat jejich propojenost. Komunikační technologie podněcují zájem o způsoby řešení ekologických problémů možnostmi navazovat kontakty v této oblasti a vyměňovat si informace v rámci kraje, republiky i EU a světa.*“ (RVP ZV, 2013, p. 113). S propojením souhlasíme, neboť technologie

⁴¹ Vybavení knihoven menšinovou literaturou, zvýšení obsahu o menšinách ve vlastivědě, dějepisu, občanské výchově, jazycích, uměnovědných předmětech apod. (Lesňák – Štěrba, 2016)

je správné používat, avšak jako jediný návrh na integraci do vzdělávací oblasti nestačí, protože výše zmíněné spíše potvrzuje negativa, která jsme zmínili.

Tento technologický skepticismus můžeme ještě prohloubit o protipřírodní skepticismus ve všeobecnosti. Základem tohoto postoje je ontologický kontext opozičního postoje lidské kultury (jako vytvářeného umělého prostředí) na úkor přírody (jako systému původního). Tento poznatek o člověku jako živočichovi, jehož strategie přežití spočívá ve vytváření si umělého prostředí (a nástrojů, kterými loví, pěstuje, pracuje apod.), je v době mizícího původního přírodního prostředí zásadní pro pochopení dění ve světě. Jednoduchá minimální evolučně-ontologická gramotnost dává každodennímu praktickému konání nový rozměr a pomáhá při řešení environmentálních problémů. Nejde tedy jen o technickou vybavenost a závislost škol na technice a technologiích, ale i o vytvoření klimatu školy postaveného na převaze biofilní kultury, namísto kultury protipřírodní (Šmajš, 2008).

Použité a doporučené zdroje

- BĚLOHRADSKÝ, V. 1997. *Mezi světy & mezisvěty: filosofické dialogy*. 1. kniž. vyd. Olomouc: Votobia. 194 s. ISBN 80-7220-004-6.
- FINKIELKRAUT, A. 1993. *Destrukce myšlení*, Brno: Atlantis. 112 s. ISBN 80-7108-063-2.
- HIGGINS, C. 2011. *The Good Life of Teaching. An Ethics of Professional Practise*. První vydání. Oxford: Wiley-Blackwell, s. 310. ISBN 978-1-4443-3930-7.
- TAYLOR, C., GUTMANN, A. (ed.) 2001. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia. 183 s. ISBN 978-80-7007-161-3.
- JONAS, H. *Princip odpovědnosti. Pokus o etiku pro technologickou civilizaci*. Praha 1997.
- ŠMAJS, Josef. *Evolutionary Ontology. Reclaiming the Value of Nature by Transforming Culture*. New York: Editions Rodopi B.V., Amsterdam – New York, 2008.