

Výuka výchovy k občanství a dějepisu z pohledu školní reality. Výsledky výzkumného šetření z výstupů studentů učitelství z pedagogických praxí

Zuzana Cieslarová¹, Lubomír Vojtěch Baar², Monika Suková³

^{1,2,3} Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt: Předkládaný text seznamuje čtenáře s výsledky výzkumu realizovaného za pomoci hospitačních záznamů získaných studenty 1. ročníku NMgr. studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci při vykonávání předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* v akademickém roce 2022/23. Za využití převážně kvalitativních metod, zejména obsahové analýzy záznamů, jsou identifikována slabá místa v učitelské přípravě. Opakující se problematická místa proběhlých hospitací se stala mnohem větším svědectvím úrovně připravenosti studentů na praxi než o výkonech hospitovaných učitelů a podobě edukační reality. Jsou pojmenovány obtíže studentů v oblasti odborné terminologie; předně její nedostatečná znalost a chabé schopnosti ji aplikovat. Odhalují se také nepřesnosti týkající se výchovně-vzdělávacích cílů a, jak se zdá, také zcela nedostačující provázání vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi, to vše v kontextu celého souboru dat. Článek představuje návrhy opatření nutných ke změně stavu, který indikují získaná data. Výstupem je návrh úpravy hospitačního archu využívaného studenty při realizaci následových praxí a další opatření, která vychází ze závěrů výzkumu. Tento návrh je největším přínosem této práce. Je vypracován s ohledem na studenty tak, aby byl explicitní, jednoduchý, strukturovaný a praktický. To v kombinaci s navrženými opatřeními otevírá cestu k získání dalších dat využitelných ke zkvalitnění učitelské přípravy studentů učitelství společenskovedních předmětů.

Klíčová slova: výchova k občanství, základy společenských věd, společenské vědy, dějepis, školní realita, pedagogická praxe, hospitace

Teaching Citizenship Education and History from the Perspective of School Reality. Results of Research of Inquiry into the Outcomes of Teaching Practice

Abstract: The presented text informs the reader about the findings of a study conducted on classroom observation records, acquired by students in the first year of their follow-up master's studies at the Palacký University's Faculty of Education in Olomouc during obligatory student practicum in the academic year 2022/23. By employing predominantly qualitative methods, focusing particularly on content analysis of records, we pinpoint areas of weakness in teacher training. The reoccurring problematic areas found in the class attendance records became far more a testament to the students' degree of preparedness for practice than to the teachers' performances. Students' issues with professional terminology are identified, particularly their lack of knowledge and poor ability to apply it. Inaccuracies in educational goals are also shown, as is a completely insufficient linkage of educational content with key competences, all in context of other data acquired. The article proposes measures that would be required to ameliorate the state represented by the data. Based on the data acquired, the output is a proposal for changing the classroom observation record used by students during these inspections and other measures aimed at improving the state of pedagogical practices. The most significant contribution of this work is

the design of the classroom observation record, which is intended to be explicit, simple, structured, and practical. This, in conjunction with the proposed measures, allows for the acquisition of additional data that can be utilized to improve the quality of social science teacher training.

Keywords: Citizenship Education, Basics of Social Sciences, Social Sciences, History, School Reality, School Practice, Classroom Observation

Kazuistiky z prostředí edukační reality nabírají v posledních letech na četnosti a popularitě. Zejména skupina výzkumníků kolem Tomáše Janíka a Jana Slavíka s úspěchem publikovala několik publikací na téma didaktických kazuistik. Kazuistiku chápou jako „výsledek koncentrovaného odborného poznávání profesní praxe, v němž praktický náhled je či má být důsledně podporován a veden znalostmi teorie.“ (Slavík et al. 2017a, s. 17). Takto na ni bude pohlíženo i v tomto textu.

Vedle kazuistik jsou zvláštní případovou studií z pohledu školní reality i hospitace. Hospitace se ve školním prostředí využívají minimálně již od dob Tereziánské školní reformy (Rýdl a Novotný 2023, s. 67). V souladu s Janíkem et al. (2016, s. 243) vnímáme hospitace jako výběrový deskriptivní záznam o pozorované školní realitě.

Právě výběrovost je rozhodujícím faktorem z hlediska kvality získaných informací. Studenti učitelských oborů do praxe teprve pomalu nahlíží, zvolna získávají představu o tom, co všechno ve výuce učitel¹ musí sledovat. Stejně jako musí profesionální výzkumník stanovit záměr, cíl a metody vedoucí k jeho dosažení u každého výzkumu, učí se i studenti učitelství rozlišovat důležité, ale také méně významné aspekty výuky, spojené s chováním, vedením výuky, klimatem třídy, přístupem učitele atp.

Tato studie představuje závěry výzkumného šetření provedeného na portfoliích, která vypracovali studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále PdF UP) po absolvování pedagogických praxí. Jsou analyzovány hospitační záznamy společenskovedních předmětů (zastřešující název pro občanskou nauku, výchovu, občanský a společenskovední základ, podobné varianty tohoto předmětu a dějepis) a prezentovány informace o podobě jejich reálného vyučování. S ohlédnutím na limitace výzkumu (zejména neúplnost dat a různorodost vzorku škol) nemá předkládaná výzkumná zpráva ambici se stát komplexní zprávou o fungování pedagogických praxí, ale spíš průzkumnou sondou upozorňující na možná úskalí a otevírající témata pro další navazující výzkumy edukační reality.

1 Shrnutí dosavadních empirických studií zaměřených na hospitace

Shrneme-li dosavadní empirické studie, je očividné, že většinově docházejí k závěru, aby hospitace nebyly kontrolou práce učitelů, ale byly jedním z kroků přispívajících ke zlepšení výukové situace a rozvoji edukačních kompetencí učitelů (Slavík et al., 2017a, s. 157). To nás přivádí k nasycenější kategorii výzkumů o rozvíjejících vzájemných hospitacích (např. Janík a Slavík, 2011; Janík, 2014; Granström et al., 2023; Tarusha & Bushi, 2024 aj.), k nimž by se hospitace prováděné během pedagogických praxí mohly a měly přibližovat. Jde totiž o budování produktivní kultury učitele, který je otevřený kritice své práce a je ochoten o svém postupu diskutovat. I tuto dovednost by měli studenti učitelství cvičit již na fakultách učitele připravujících, jak mj. žádá i nový *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (zejména oblasti 2 a 4; Bořkovec, 2023) či kritéria hodnocení každoročně vydávaná a aktualizovaná Českou školní inspekcí (ČŠI, 2023).

¹ V textu bude pro lepší čitelnost používáno generické maskulinum. Pohlaví respondentů navíc ani nebylo součástí hospitačního záznamu a data o pohlaví tak nejsou k dispozici.

Tzv. rozvíjející hospitaci chápou Janík a Slavík (2011, s. 47) jako *specifický typ akčního výzkumu*. Jak upozorňují autoři (Milanowski et al., 2007; Trojan, 2019), jsou však hospitace stále spojeny s rizikem hodnocení a negativních dopadů na učitelovo vědomí tzv. self-efficacy. Proto je rozvíjející hospitace bytostně propojena se sebereflexí a atmosférou, která dovoluje chyby a vede učitele k jejich myšlenkovému zpracování (Janík a Slavík, 2011, s. 49).

Vrátíme-li se k obecnějšímu pojetí hospitací jako takových, Kozlík (1999, s. 93) vidí jejich přínos v prolnutí pedagogické teorie a praxe, v jejich vzájemné inspiraci a obohacení, další autoři v nich vidí prostředek výrazného profesního růstu (srov. např. Švec, 1997; Boudová et al., 2020).

Pokusem o kategorizaci typů hospitací je v českém prostředí známý zejména Tomáš Janík. Ten pro pojetí hospitací jako výzkumného materiálu v souladu s Kattmannem požaduje splnění tří základních požadavků, a sice porozumění didaktické strukturaci učiva, objasnění oborových konceptů a objasnění žákovských představ. Pro účely teorie jsou vytvořeny tyto tři kategorie, které jsou však vnitřně intenzivně propojené a jejich rozdělení není jednak ani možné, ani žádoucí (Kattmann, 2009, s. 22-25; Janík a Slavík, 2011, s. 50).

Za současného zajištění systematičnosti provedených hospitací, jejich jasného vymezení, zasazení do soudobých teoreticko-praktických rámců a následného publikování jejich výsledků je možné hospitaci brát jako validní výzkum edukační reality. Nicméně Slavík (2009, s. 36) upozorňuje na velmi nízkou míru jejich využití.

Hospitace je možné využívat jako nástroj hodnocení učitelů, ačkoli od tohoto někteří autoři (Trojan, 2019; Černý, 2023) odrazují, např. i odkazem na to, že ředitelé, kteří by hospitace měli vykonávat, na ně mnohdy nemají čas, a tím pádem se razantně snižuje výpovědní hodnota hospitací z důvodu jejich nahodilosti a nepromyšlenosti. V našem článku se však chceme zaměřit na výsledky výzkumů provedených na následních praktikujících studentů.

Bendová a Horáčková (2021) problematizují dříve propagovanou myšlenku virtuálních hospitací jako učebního prostředku pro studenty učitelství. Na základě pandemickou situací vynucených restrikcí byli studenti z jejich výzkumu donuceni k realizaci následků formou videonahrávek. I přes uznání, že jsou osobní hospitace nenahraditelné, byly představeny jejich výhody, typově zpětné přehrání, přehrání postupně (po menších částech) a lepší možnost srovnání. Videonahrávka však ochuzuje hospitujícího o zážitek třídní atmosféry a možnost konzultace s učitelem přímo po hodině. Možnost hodnotit atmosféru (a při dlouhodobějším pobytu i klima) třídy připomíná také výzkum Lukášové (2021, s. 391), který si všímá navíc také pozitivních dopadů provedených hospitací na utváření profesních identit studentů učitelství.

Spilková a Zavadilová (2021) vedle následků a hospitací upozorňují na narůstající množství škol zapojených více či méně do praktik mentoringu. Mentor a mentee (mentorovaná osoba) je vztah primárně uplatňovaný v zaměstnání, jako perspektivní způsob práce se studentem učitelství však skýtá značný potenciál, i s ohledem na možnost revitalizace zkušených a starších učitelů ohrožených syndromem vyhoření. (Spilková a Zavadilová 2021, s. 28.)

2 Metodologie výzkumu a výzkumný přístup

Cílem této výzkumné zprávy je zhodnotit schopnost studentů realizovat hospitace, provádět detailní zápisy z hospitovaných hodin a na základě těchto zápisů analyzovat a demonstrovat aspekty školní praxe. Prezentovaná data jsou výsledkem výzkumu smíšeného designu s převažujícím kvalitativním přístupem. Skrze provedenou kvalitativní obsahovou analýzu dokumentů jsme získali popis edukační reality, z níž jsme vyselektovali význačné jevy, které v textu dále komentujeme. Vzhledem k nemožnosti dosáhnout kompletnosti vzorku a s přihlédnutím k tomu, že více než úplností soubor dat disponoval charakteristickými znaky, považujeme tento přístup za nejvhodnější. Přesto jsou zastoupeny i kvantitativní znaky (demografické údaje, údaje o délce praxe provázejících učitelů atd.), jež však kvůli zmíněné neúplnosti výzkumného vzorku nelze využít pro statistickou práci s daty.

Metodou výzkumníků byla obsahová analýza spojená s kriteriálním výběrem a analýzou závěrů, metodou hospitujících studentů kompilujících portfolia bylo pozorování. Pozorování jakožto typ

získávání informací patří k nejstarším kvalitativním metodám, a navíc je dle Švaříčka a Šedřové (2014, s. 143) pro studium školní třídy vhodné – nenarušuje ani sociální interakce, ani probíhající edukační procesy. V souladu se zjištěními Reeve et al. (2013, s. 1365) je pozorování v kombinaci s rozhovory a dlouhodobým zapojením do zkoumané problematiky základním předpokladem zisku validních kvalitativních dat. Přestože podmínka dlouhodobého zapojení není splněna, i tak lze uvažovat o splnění prvních dvou podmínek, nakolik je provázející učitel povinen s praktikujícím studentem všechny absolvované hodiny zpětně projít a zhodnotit.

2.1 Informace o sběru dat

Ke sběru dat byla použita analýza výstupů celkem šestasedmdesáti studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia dvou studijních programů: učitelství dějepisu a učitelství základů společenských věd, u obou pro druhý stupeň základních škol a školy střední. V rámci předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* v letním semestru akademického roku 2022/2023 tito studenti realizovali výzkum na školách (53 základních škol, 18 gymnázií a 2 střední odborné školy).

Gros výzkumu leží v důkladné analýze vyplněných a odevzdaných záznamů o hospitaci, které pořídili praktikující studenti. Použijeme-li terminologii Slavíka et al. (2017b, 241), lze se na edukační realitu dívat tzv. laickým anebo profesním pohledem. Dovolujeme si tvrdit, že studenti realizující tento výzkum stojí uprostřed mezi těmito dvěma póly. Jistě již nejsou laiky, nicméně do pozice profesionála jim ještě scházejí potřebné zkušenosti a samotná praktická zkušenost s vedením výuky.

Hospitující studenti měli před nástupem na praxi pozorně prostudovat metodickou příručku poskytnutou v rámci přípravy na samotnou realizaci praxe. V ní byly k dispozici návodné otázky a představeny indikátory, které měli studenti během hospitace sledovat. Studenti byli navíc před praxemi teoreticky připraveni v obecné i oborové didaktice (z obecné didaktiky skládali i bakalářskou státní závěrečnou zkoušku) a je tedy na místě se domnívat, že by *měli* vědět, na co se v pozorovaných hodinách zaměřovat.

2.2 Typ výběru vzorku, specifikace zařazených dat

Ze sedmdesáti šesti studentských portfolií, která jsou závazným výstupem nutným pro splnění požadavků předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1*, byly vybrány a zpracovány všechny dostupné hospitační záznamy společenskovědních předmětů. Výjimku tvořila tři portfolia, která hospitační záznamy neobsahovala, a tudíž byla ze vzorku vyloučena. Výzkumný vzorek je tedy maximální možný – typ výběru lze označit za vyčerpávající, kdy Hendl et al., 2022, s. 311 jej označují jako *census*.

Zařazeny jsou následky z hodin dějepisu a společenskovědních předmětů (ať již občanské výchovy jako celku, či její části – finanční gramotnost). Z výzkumného vzorku byly z důvodu nízkého počtu (méně než 5) zastoupených hodin naopak vyřazeny následky v předmětech vlastivěda a rodinná výchova/výchova ke zdraví, rovněž došlo k vyřazení následků z jiných než společenskovědních předmětů (typicky jazykové, ale i jiné hodiny).

Celkově bylo analyzováno 372 záznamů hospitovaných hodin (z toho 193 hodin výchovy k občanství a 179 vyučovacích hodin dějepisu); každý ze studentů měl povinnost absolvovat minimálně pět následkových hodin. Někteří ze studentů splnili následky u jednoho, jiní u obou cvičných učitelů v závislosti na aprobaci příslušného učitele, čímž je vysvětlena nepatrná odchylka v celkovém počtu hospitovaných hodin.

Studenti vyplňovali své poznatky podle nastíněných kritérií, což umožnilo alespoň základní kategorizaci dat, kterou níže využíváme.

2.3 Analýza dat

Portfolia studentů byla analyzována manuálně technikou otevřeného kódování (Švaříček a Šedřová 2014), nebyl využit specializovaný software k analýze dat, jelikož studenti záznamy ve větším

měřítka psali ručně, takže by docházelo k dvojímu přepisu. Většina kódů byla již dopředu stanovena, což vyplývá z podoby materiálu, který měli studenti k dispozici, a ve kterém jsou zaneseny jevy, které mají studenti sledovat při hospitacích (např. počet žáků ve třídě, výukové metody a organizační formy, cíle vyučovací jednotky apod.). Následně jsme data kategorizovali dle námi určených kritérií a vnitřních souvislostí, které prezentujeme převážně v kapitole 3.

Kvantitativní data byla pro svou neúplnost a v některých případech nekonkrétnost analyzována pouze pomocí popisné statistiky, pokročilejší statistické metody nebylo možné využít.

3 Struktura hospitačního záznamu a výsledky šetření

Studenti měli vedle demografických údajů, počtu žáků a údajů o aprobovanosti učitelů v hospitačním záznamu vyplnit poznatky z těchto volně pozorovatelných kategorií:

- typ a strukturu vyučovací jednotky,
- cíl vyučovací jednotky, průmět klíčových kompetencí a průřezových témat,
- využití výukové metody a organizační formy výuky,
- činnosti vedoucí k motivaci žáků,
- použité pomůcky,
- využití učebnic a způsob zaznamenávání zápisů.

Nejednalo se o „formulář“, do něž by studenti zaznačovali výsledky, nýbrž jen o jakousi osnovu, podle níž studenti informace zapisovali. To sice do procesu přineslo variabilitu a umožnilo studentům větší volnost při zápisu dat, to je však bohužel z hlediska vedení výzkumu nepříliš praktický krok, který ztížil kódování dat do jednotlivých kategorií. Tyto kategorie představujeme (v zájmu větší srozumitelnosti) v následujících podkapitolách.

3.1 Počet žáků, demografické údaje a aprobovanost učitelů

V některých následových hodinách pozorujeme široké rozpětí počtu žáků ve třídě, od velice malých počtů (4-9 žáků; zejména u malotřídních základních škol) k počtům dalece přesahujícím standardních 30 žáků (největší počet žáků ve třídě byl 40). Takto extrémní případy však byly zřídka, průměrný počet v hospitovaných hodinách činil 19,6 žáků. Nejčastější počet žáků (modus) je pak 20. Nutno dodat, že někteří studenti tuto informaci v portfoliu zcela vynechali, anebo uvedli jen přibližný počet žáků (např. „okolo 18-21 žáků“, „okolo 30 žáků“), tyto informace nebyly do výpočtů zahrnuty. Počet učitelů, u nichž byla provedena následková praxe a s ní související realizovaný výzkum, je 119. Jejich věk se pohybuje mezi 25 až 65 lety, přičemž věk hospitovaného učitele nebyl studenty uveden u 58 učitelů. Průměrný věk celého souboru tak nelze vypočítat. U učitelů, jejichž údaj k dispozici máme, je průměrný věk přibližně 42,2 let, medián pak 44 let.

Ani kategorie délky praxe není zcela datově nasycena. Nicméně z toho, co studentská portfolia nabízí, se dá zjistit rozsah učitelské praxe – od 1 roku do „mnohaleté“ či „dlouholeté“ praxe. Domníváme se, že u uvozených údajů oslovení učitelé nebyli ochotni délku své praxe sdělit či schopni přesně spočítat. U relevantně získaných údajů můžeme vypočítat průměrnou délku praxe, a to je 15,81 let. Navzdory tomu, že je v pokynech k praxi uvedeno, že provázející učitel musí mít minimálně 5 let praxe, má celkem 12 učitelů délku praxe 4 a méně let. Na opačné straně spektra je pak hospitovaný učitel se 40letou učitelskou praxí.

Vystudované aproby byly zjištěny u 63 % pozorovaných učitelů. U učitelů, kteří vedli hodiny společenskovedních předmětů, je nejčastější aprobační kombinace společenských věd a českého jazyka, vykázána devíti učiteli. Za zmínku stojí také tvrzení dvou hospitovaných učitelů, že společenské vědy sice vyučují, ale vnímají je jen jako „vedlejší“, a tak na jejich výuku nekladou velký důraz. Mezi školami se objevila také jedna, která dokonce nezaměstnává jediného učitele, který by byl aprobovaný na výuku společenskovedních předmětů. Co se týče následků v hodinách dějepisu, je nejčastější kombinace aprobovaných předmětů dějepis s českým jazykem (8).

3.2 Typ hodin a jejich časová struktura

Pro určení převládající fáze hodiny lze využít následující typologii vyučovacích hodin, např. dle Kalhouse, Obsta et al. (2002, s. 296) nebo Mojžíška (1988, s. 90–93):

- motivační,
- osvojovací, expozice nového učiva,
- opakovací, procvičovací a fixační,
- hodiny ověřování a hodnocení (diagnostická),
- hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe,
- hodiny smíšené, kde se realizují všechny předchozí etapy.

Z celkem 372 hodin kategorii „typ hodiny“ v portfoliu nevyplnili studenti u celkem 91 hodin, máme tedy k dispozici 75,5 % údajů. V některých hodinách je obsaženo více typů vzhledem k tomu, že se zřejmě vyučovací jednotka skládala z vícera fází, a nebyla tudíž jednostranně zaměřena. V tom případě stačilo studenty uvést „smíšený typ“.

Vyučovací jednotky, které byly studenty označeny jednoznačně, to znamená, obsahovaly pouze jednu fázi ze zmíněné typologie, se v portfoliích objevují v následujícím zastoupení:

- motivačně zaměřené hodiny: 20,
- hodiny zaměřené na expozici nového učiva: 109 (z nichž 3 hodiny byly vedené samotnými žáky),
- opakovací hodiny: 60,
- aplikace vědomostí či dovedností: 7.

Dále se vyučovací jednotky skládaly z více fází. Nejčastěji učitelé nejdříve opakovali a pak exponovali nové učivo či nejdříve provedli výklad nového učiva, které následně opakovali (53). Šest učitelů motivovalo k novému učivu v první fázi hodiny a v následující jej vykládali. Jedenáct učitelů podle studentů ve své vyučovací jednotce obsáhli tři fáze, a sice opakovací, evokační a výkladovou. V portfoliích se v minimální míře v této kategorii objevuje i badatelská (2) či projektová (1) výuka.

Hospitační záznam poskytl také stručnou, ale postačující osnovu ke zmapování časového harmonogramu vyučovací hodiny. I přesto většina studentů (39) jen popsala fáze vyučovací jednotky bez uvedení časových údajů. Naopak někteří z nich detailněji uvedli náplň jednotlivých etap, aniž by to bylo vyžadováno.

3.3 Cíl vyučovací jednotky, provázání s klíčovými kompetencemi

Ve většině případů se setkáváme s nesprávnými formulacemi cílů. Zde nevíme, zda jsou na vině studenti, kteří cíle špatně zapsali, nebo učitelé, kteří tyto cíle studentům (resp. svým žákům) během hospitací sdělili. Padesát studentů u některých či všech svých náslechů o tomto údaji neinformovali vůbec. Z dostupných informací ve studentských portfoliích vyplývá, že 19 % učitelů s výukovými cíli vůbec nepracuje, neformuluje je nebo je explicitně nevyjadřuje. Jeden student dokonce uvedl, že učitelka s cílem hodiny nepracuje, ale drží se vstřícného modelu kurikula, kdy cíle vznikají postupně ze „setkání“ žáka s obsahem a nemůže být tak předem znám. (Eisner, 1969). Harbo (1991) tento model označuje za ústřední motiv vzdělávání zaměřeného na žáka.

Analýzou dalších získaných dat a jejich kódováním tak byly vytvořeny čtyři hlavní kategorie – *správná formulace, špatná formulace, činnost učitele, ztotožnění cíle a tématu*.

Příslušnost kódů do kategorií demonstrujeme na následujících příkladech:

- *správná formulace*: „Žák je schopen definovat výhody a nevýhody života na vesnici.“, „popíše funkci obecního zastupitelstva“, „vytvoří svůj profil na sociálních sítích“ apod.

- chybná formulace: „rozumí obsahu pojmu ...“, „žák zná významy ...“, „žák zná pojmy spojené s ...“, „žák se zamyslí nad ...“, „žák si uvědomí ...“ atd.
- činnost učitele: „vysvětlit žákům, co je to inflace“, „dokončit výklad“, „představit žákům sociologii skupin ...“, „cílem hodiny je popsat princip Římské říše“ apod.
- ztotožnění cíle a tématu: „princip Římské říše“, „platba na internetu“, „pravidla slušného chování“ apod.

Shrneme-li to zavedenou odbornou terminologií, většina uváděných cílů nesplňuje čtyři hlavní požadavky kladené na výchovně-vzdělávací cíle, jimiž jsou jednoznačnost, konzistentnost, přiměřenost a kontrolovatelnost, jak o tom píše např. Obst (2017, s. 44–46).

Pouze u deseti učitelů (což je i při ohledu na snížený počet relevantních odpovědí velice nízké číslo) sledujeme efektivní práci s výukovými cíli, neboť je třídě učitelé sdělili, případně zdůvodnili a v závěru zkontrolovali jejich naplnění.

U 30 % studentů si všímáme toho, že ve svých portfoliích výukové cíle uvádějí správně, dokonce je někteří i rozdělují dle kategorií (kognitivní, afektivní, psychomotorické), avšak ani v jednom případě nekonkretizují, jak s nimi pracovali samotní učitelé. Nicméně musíme konstatovat, že vzhledem k faktu, že studenti již absolvovali kurz didaktiky, je procento studentů, kteří s výukovým cílem pracovali správně, velmi malé.

Podobně tomu je u rámování klíčových kompetencí a určování organizačních forem a metod výuky (viz dále). O problematickém přechodu na rámcové a z nich vycházející školní vzdělávací programy s nejasným vysvětlením nového cíle vzdělávání v podobě nabytí klíčových kompetencí píše např. Tupý (2018, s. 83) a na nekonkrétnost kompetencí a absenci jejich provázání s vzdělávacím obsahem pak zase Kaščák a Púpala (2009, s. 128-129). Většina zaznamenaných informací jejich obavám a upozorněním dává za pravdu.

Sledujeme tedy jen povrchní a formalizované snahy o „napasování“ určité klíčové kompetence na téma hodiny, nebo vyloženě chybné úvahy, např.: „splnění všech klíčových kompetencí za pomoci samostatné práce a výkladu“, „jsou rozvíjeny všechny kompetence za pomoci frontální výuky, žáci jsou na tento způsob zvyklí“, „pokud učitel neví, jak odpovědět na otázku, přizná to a doporučí žákům si to na internetu vyhledat, takže dalo by se říct, že digitální kompetence je rozvíjena“. Bizarním postřehem je zcela jistě „Na cíl a kompetence v hodině nebyl kladen důraz, učitelka nezařadila žádnou aktivizační metodu a uznala, že má s motivací žáků problémy.“ Nelze se ztotožnit s přesvědčením některých hospitujících studentů, že společenskovědní předměty už jen skrze název *automaticky* rozvíjí kompetenci občanskou, přestože tématem hodiny bylo dvanáct měsíců.

3.4 Organizační formy a metody výuky

Výuková metoda je jednou z hlavních didaktických kategorií, je cestou k dosažení vzdělávacích cílů a most mezi interakcí žáků a učitele (Průcha et al. 2003, s. 287). Výukové metody v tomto článku třídíme dle klasifikace autorů Maňáka a Švece (2003). Organizační forma je nadřazený pojem, neboť v sobě zahrnuje veškeré podmínky k realizaci vyučování ve vazbě na čas a prostor a při respektování didaktických zásad. Jelikož existuje vícero klasifikací, budeme v tomto článku vycházet z klasifikace organizačních forem autorek Vališové a Kasíkové (2007).

U této kategorie v hospitačních záznamech studentů vyšla na povrch nejednoznačnost v terminologii, což velice ztížilo práci s tříděním. Zatímco Vališová s Kasíkovou (2007) považují kooperativní a skupinovou výuku za organizační formu, tak Maňák a Švec (2003) toto zahrnují do komplexních metod s odůvodněním, že: „Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod (klasické, aktivizační) reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák a Švec 2003, s. 131).

Podobné obtíže přináší distinkce mezi pojmy frontální a hromadná výuka. Frontální výuka je dle Maňáka a Švece (2003) komplexní výuková metoda, hromadná výuka je označení pro organizační

formu výuky (dle Vališové a Kasíkové 2007). Opět se tak opakuje nejednoznačnost v rozlišení na výukové metody a formy. Využijeme-li následující klíč, že u frontální metody je obtížná vazba mezi způsobem výuky a dosažením cíle, protože pasivní příjem informací nezaručuje naplnění cíle a jeho ověření, kdežto u hromadné výuky není možné určit, které konkrétní uspořádání či metody byly při realizaci výukové jednotky zvoleny, pak lze tyto pojmy považovat za jasněji vymezené. Hromadnou výuku zde tedy považujeme za nadřazený pojem k frontální výuce, jelikož zahrnuje, resp. nevylučuje práci se třídou, interaktivitu; zatímco frontální výuku chápeme jako pedeutocentrickou metodu.

Domníváme se, že toto terminologické vyjasnění bylo nutné ke správné interpretaci dat získaných ze záznamů. Po provedené analýze využívané formy a jejich četnost prezentujeme v následující tabulce č. 1.

Tabulka 1: Četnost využívání organizačních forem výuky

organizační forma	četnost využití
frontální výuka	161
hromadné vyučování	82
skupinová výuka	77
hromadná a frontální výuka	18
práce ve dvojicích	17
kooperativní výuka	7
projektová výuka	4

Hromadnou a frontální výuku uvedlo 18 studentů ve svých portfoliích dohromady jako název jedné formy. Z tohoto důvodu je to ponecháno v jejich původním znění. Přehled využití výukových metod představujeme v tabulce č. 2, metody klasifikujeme dle Maňáka a Švece (2003).

Tabulka 2: Četnost využití jednotlivých výukových metod

výuková metoda	četnost využití
výklad	174
práce s učebnicí/textem	86
diskusní metody	84
kladení otázek/rozhovor	83
práce s obrazem	51
heuristické metody	49
práce s videem	38
didaktické hry	21
dovednostně-praktické metody	9

Z dalších slovních metod bylo kromě výkladu uvedeno v menší míře i vyprávění a vysvětlování. V záznamech se lze dočíst, že se ve sledovaných hodinách objevovaly „aktivizující metody“ (dle Maňáka a Švece nadřazená kategorie, a ne konkrétní typ metod). Z poměrně vysoké četnosti heuristických metod bylo jen u čtvrtiny uvedeno upřesnění, dokonce jeden student uvedl, že učitel použil heuristickou metodu, ale zároveň zaznamenal, že vyučovací jednotka byla „těžce transmisivní a pro žáky naprosto nezajímavá“, což si ve výsledku odporuje. Komplexní výukové metody měly kromě již výše zmíněné frontální výuky poměrně hojně zastoupení v samostatné práci žáků a brainstormingu. Za zmínku stojí i to, že studenti uváděli u výukových metod také práci s pracovním listem, písemné zkoušení a výstupy a referáty žáků, což je dalším indikátorem jejich nedostatečné terminologické vybavenosti.

3.5 Motivace žáků

Styl učitelovy výuky, zejména pak výukové metody vyžadující aktivní žákovu činnost pak někteří výzkumníci chápou jako „jiskru“ mající potenciál zažehnout v žákovi vnitřní motivaci (např. Maria a Mascarenhas 2023, s. 108).

Přístupný a snadno pochopitelný koncept roli motivace v učení přináší (vedle mnohých jiných) také Strongman (2018, s. 29), který zapojení učitele a žáka shrnuje v následující rovnici:

Schéma 1: Vztah motivace a učení (dle Strongmana 2018, s. 29)

nová informace + interakce/aktivita + motivace k činnosti + zadaná práce a její vykonání → zpětná vazba a učení.

Vedle toho je dobře známo, že vrstevnické vztahy a žákovo vnímání vystupování učitele v hodině je podstatným faktorem žákovy motivace (Bieg et al. 2011, 123). Z logiky věci se nabízí v hospitovaných hodinách pozorovat druhé jmenované. Zde – více než v jiných kapitolách – vstupuje do hry subjektivní zkušenost pozorujícího studenta. Ve sledovaných portfoliích se získané údaje s přihlédnutím k citovaným zdrojům dají rozdělit do následujících kategorií:

- motivační prvky vyplývající z činnosti/osobnosti učitele (pochvala či povzbuzení, způsob výkladu/projev, projevení zájmu o žáky),
- motivační prvky vyplývající ze vzdělávacího obsahu (praktičnost a atraktivita),
- motivační prvky vyplývající z organizace hodiny/školního prostředí (známka, charakter a způsob práce, skupinová práce),
- motivační prvky vyplývající z činnosti/osobnosti žáka (spíše absence motivace; často se objevuje „žáci jsou bez motivace“).

Prezentované závěry opět ukazují na terminologickou neukotvenost. Studentské zápisy jsou často nepřesné a vágní, např.: „učitel slibuje tvůrčí činnost – psaní krásného zápisu“ či „empatie“ či „pohyb učitele po třídě“, „každý Čech by měl vědět, proč slavíme státní svátek“, „aby žáci poznali slohy, v nichž jsou budovy postaveny“ a tak podobně.

3.6 Učebnice, způsob zaznamenávání poznámek a používané prostředky

Učebnice využívají učitelé v obou společenskovedních předmětech. V obou společenskovedních předmětech je nejčastěji doplňují powerpointovými prezentacemi. Z učebnic pro výchovu k občanství na základních školách byla nejčastěji uvedena učebnice z nakladatelství Nová škola a pak z nakladatelství Fraus. Co se týče učebnic pro dějepis, nejčastější zastoupení bylo zaznamenáno u učebnice z nakladatelství SPN, pak Nová škola.

V obou předmětech a na všech sledovaných typech škol v záznamech převažovalo, že učitelé s učebnicí buď nepracují vůbec, anebo není uvedena konkrétní učebnice a konkrétní způsob práce s ní.

Dále shrneme, jaké způsoby zápisů v jednotlivých vyučovacích hodinách převažují, uvedeme však i méně zastoupené alternativy. Nejčastějším způsobem je opis z tabule či prezentace, dále samostatný zápis buď z výkladu učitele, videa, nebo zadané práce. U menší části vyučovacích jednotek studenti uvedli, že žádný zápis v hodinách neproběhl, to však nemusí znamenat, že je to běžná praxe. Dále studenti do této části uvádí pracovní list jako způsob zápisu nebo diktování zápisu učitelem, či učitelem poskytnutí předtištěného zápisu.

Je až zarážející, že u posledních dvou aspektů vyučovací jednotky (užívání učebnice a způsob poznámkování), které jdou velmi snadno pozorovat, máme k dispozici jen zlomek vyplněných dat. Převažující odpovědí bylo totiž úplné vynechání kategorie. Z pohledu autorů výzkumné zprávy by se

mělo jednat o nejsnazší část, protože na rozdíl od předchozích není podmíněna didaktickou, odborně psychologickou (např. část o motivaci) nebo jinou znalostí a angažovaností (demografické údaje o učitelích) studentů.

4 Limity výzkumu

Limitem výzkumu je v první řadě neúplnost údajů. Ne všechny kategorie v archu studenti vyplnili, a tato neúplnost bohužel prostoupila i do demografických údajů a údajů, u nichž bylo předpokládáno jejich stoprocentní vyplnění.

Hospitační záznamy se liší také svým obsahem. To znamená, že některá pole byla vyplněna detailně a velice pečlivě, jiná naopak příliš obecně až vágně, což svědčí o rozdílné schopnosti studentů data sbírat, interpretovat a kategorizovat. Tento typ zkreslení je v kvalitativním výzkumu dobře znám a vychází z *jedinečnosti* lidského myšlení, kdy je stejný nástroj využíván rozdílnými způsoby (Ochieng 2009, s. 16).

Ačkoli studenti absolvovali kurzy školní a oborové didaktiky (v nichž probíhá výuka také v seminářích a cvičeních a nikoli pouze v přednáškách), a rovněž obdrželi teoretické znalosti k metodologii pedagogického výzkumu, jejich znalosti didaktické terminologie a dovednosti potřebné k její aplikaci se však výrazně liší. Problémy byly zaznamenány právě při aplikaci teorie na reálné jevy, studenti nedokázali vždy přesně pojmenovat to, co ve výuce pozorovali. Nejvíce je tento problém vidět na nesprávném rozlišování výukových metod a organizačních forem a zmatečně či přímo chybně formulovaných výchovně-vzdělávacích cílů.

Právě neúplné či nesprávné vyplnění hospitačního záznamu je pro vyvození závěrů tohoto výzkumu silně limitujícím faktorem, a to zejména pro kvantitativní část šetření. Vypočtené průměry, mediány a mody tak mohou do značné míry působit nekoherentně, což vysvětlujeme tím, že student např. vyplnil počet žáků a délku učitelovy praxe, zatímco věk učitele do archu neuvedl (a podobné variace *vyplněných a chybějících* údajů). Kvantitativní část šetření proto navrhuje chápat jen jako dokreslení pozadí pro charakteristické jevy vysledované kvalitativní analýzou, s přihlédnutím k tomu, že demografické údaje o učitelích celkově jsou dobře známe, podobně jako délka praxe. Při vyvozování závěrů lze tedy využít dostupná data týkající se učitelské populace.

S přiznáním těchto limitů jsme přistupovali k prezentaci výsledků provedeného šetření a vyvozování dílčích závěrů.

5 Opatření do praxe – diskuze nad výsledky šetření

Abychom dostáli účelu výzkumné zprávy, budeme k jednotlivým zjištěním přiřazovat kroky, které navrhuje zrealizovat, a na příštích souvislých praxích prověřit, nakolik je portfolii indikovaný stav skutečností a nakolik je zkreslen neúplností dat.

Prozkoumaný soubor dat nám dovolil nahlédnout do školní praxe, ač je potřeba říci, že nahlédnutí to je přinejmenším problematické. V oblasti neúplnosti dat je nezbytné zopakovat politování nad takto vysokou měrou neúplně vyplněných záznamů.

Opatření č. 1: Zařadit povinnou informační schůzku *před* nástupem na praxi, v níž budou studenti upozorněni na to, že pro splnění předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* bude vyžadováno co nejkompletněji vyplněné portfolio, včetně hospitačních záznamů. Na pokyny k vyplnění hospitačních záznamů se *před* nástupem na praxi zaměří metodici praxí a oborové didaktici, kteří zajistí detailní seznámení se sledovanými kritérii a kategoriemi.

Je-li na místě zhodnotit míru připravenosti studentů na pedagogické praxe, pak ono zhodnocení značí urgentní potřebu zintenzivnit počet hodin obecně a oborově didaktických disciplín. Máme za prokázané, že ani základní pojmy z didaktické a pedagogické terminologie studenti nezvládají v uspokojivé podobě.

Opatření č. 2: Na základě prostudovaných sylabů disciplín v současných studijních programech se lze domnívat, že teoretické pojmy ve výuce zaznívají a jsou vysvětlovány, proto bychom navrhovali zvýšit počet hodin seminárních a cvičících, v nichž je nastudovaná teorie převáděna do praxe.

Z hlediska náslechu samotných je otázkou, zda by vyšší zastoupení alespoň několikahodinové náslechové praxe (případně i praxe asistentské) v každém semestru změnil stav, jehož některé charakteristiky ukázal tento výzkum. Ačkoli si jsme vědomi skutečně vysokých počtů studentů a uznáváme, že by takovéto opatření bylo nesnadno proveditelné, stále věříme, že zvýšení a zkvalitnění praxí by mělo být jednou z hlavních priorit. Mohlo by to navíc přispět k dostání závazků přijatých fakultami v r. 2021 v podobě *Memoranda o reformě přípravy učitelů a učitelek* (dále Memorandum), které výslovně hovoří o nutnosti zkvalitnění probíhajících praxí, což do značné míry suplují neúplná data získaná v tomto výzkumném šetření a potvrzuje incidenci tohoto problému.

Ostatně i projekt Učitel21, který vznikl na PdF UP a je jí garantován, uvádí, že studenti praxe absolvují již od prvního ročníku (*Praxe již od 1. ročníku*, 2021). Studijní plány jednotlivých studijních programů (s výjimkou programů speciálně-pedagogických) však nabízejí v bakalářském studiu pouze jednu povinnou náslechovou praxi v rozsahu 8–10 hospitovaných hodin. Speciálně-pedagogické studijní programy by mohly posloužit jako „příklad dobré praxe“ a být významnou incentivou ke zvýšení počtu studentských praxí.

Opatření č. 3: Zařadit vyšší množství minimálně náslechové praxe v bakalářských studijních programech a zvýšit atraktivitu dobrovolnických praxí, které jsou pedagogickým fakultám nabízeny.

Samotné navýšení hodin praxe pochopitelně není samospásným krokem, současně s tím je na místě připomenout novelu Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, v níž je nově ukotvena pozice provázejícího učitele. Nové znění zákona po nich vyžaduje pětiletou praxi a metodické vedení praktikujícího studenta. Zmíněné Memorandum uvádí maximální počet dvou studentů na jednoho provázejícího učitele, v novelizovaném zákoně však počet praktikujících studentů na jednoho provázejícího učitele není omezen (*Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2004, §24c*).

Prozatím v tzv. *pokusném ověřování* navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) nabízí systém podpory pro provázející učitele tak, aby si k výkonu této role mohli doplnit žádoucí kompetence. V návrhu se hovoří přímo o studijních programech pro provázející učitele a je jasné, že MŠMT cílí na zkvalitnění praxí podobně jako pedagogické a další fakulty připravující učitele.

Opatření č. 4: Zapojit se aktivně do vytváření programů pro provázející učitele a navázat spolupráci. Pro provázející učitele připravit systém kritérií a požadavků na výkon této pozice.

Závěrem se vrátíme ke klíčovému zdroji této výzkumné zprávy, a sice k hospitačním záznamům. Jako minimální požadavek na zlepšení se nabízí zavést je jako povinnou a hodnocenou součást portfolií, což, jak věříme, přispěje k jejich kvalitnějšímu a zejména obsáhlejšímu vyplnění. Je-li cílem souvislých pedagogických praxí připravit budoucí učitele na komplexní výkon jejich povolání, máme za to, že zlepšit kulturu hospitací a zařadit je do standardní výbavy absolventa učitelských studijních programů je zcela žádoucím krokem. Trojan et al. (2019, s. 13) upozorňují právě na přílišnou formálnost, ojedinelost a vnímání hospitace jako kontroly, nikoli jako nástroje pro zlepšení.

Opatření č. 5: Metodické praxi by měli se studenty před nástupem na praxi veškeré náležitosti hospitačního záznamu okomentovat, lépe dokumentovat na příkladech. Posilovat vizi hospitace jako efektivního nástroje spolupráce, i s odvoláním na zlepšení kvality pedagogické práce požadované společností a MŠMT, jak bylo vyjádřeno ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a mnohých dalších strategických dokumentech.

Opatření č. 6: Kriticky posoudit a zhodnotit současnou podobu hospitačních záznamů a navrhnout jejich přijatelnou redukci při současném zachování klíčových sledovaných aspektů.

6 Upravená podoba hospitačního záznamu

Máme za prokázané, že současná, velmi volná podoba hospitačního záznamu, tzn. soubor kritérií, která studenti ve výuce mají sledovat, nemá dostatečně přívětivou podobu a může se jevit

velmi nepřehledně. Z hlediska výzkumného potenciálu je námi prezentovaný návrh hospitačního záznamu pro vytváření kategorií dat mnohem vhodnější a umožňuje adekvátní kvantitativní analýzu a nespolehá se tak pouze na kvalitativní prvky.

Některé sledované kategorie navrhujeme vypustit, a jiné naopak probrat více do detailu. Námi představený návrh v jeho finální podobě zveřejňujeme jako přílohu č. 1 tohoto článku.

Při tvorbě tohoto záznamu jsme se inspirovali hospitačními záznamy na serveru Kvalitní škola (Diagnostic ©2010-2023) a hospitačním archem využívaným Českou školní inspekcí, z nichž jsme vybrali a upravili některá kritéria. Tyto inovace jsme v součtu s původním seznamem kritérií převedli do grafické podoby, která, jak se domníváme, je přehledná a pro studenty dostatečně návodná. Úprava hospitačního záznamu proběhla za využití software MS Word a grafické prvky byly převzaty z volně dostupných databází (iStock, Canva).

Vedle samozřejmých změn, jež dle našeho názoru netřeba komentovat, upozorňujeme, že kategorie výukových metod jsme kombinovali od Maňáka a Švece (2003) a Zormanové (2012, s. 67–68). Naším hlavním zájmem bylo zprostředkovat co nejsnáze pochopitelné rozčlenění metod. Snad se můžeme odvolat na slova Zormanové (2012, s. 67): „Žádná z klasifikací výukových metod ovšem nepostihuje a ani nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky.”

Námi publikovaný hospitační záznam je primárně určen pro účely souvislých pedagogických praxí, je však možné jej využít i při vzájemných hospitacích a hospitacích realizovaných vedením školy. Sleduje všechny významné aspekty výuky a je dostatečně návodný tak, aby bylo možné jej zcela vyplnit během hospitované hodiny, což velmi přispívá k časové přijatelnosti a věrohodnosti záznamu, který vzniká „in situ”.

7 Závěr

Předložená výzkumná zpráva přináší výsledky výzkumu realizovaného na studentských portfoliích, resp. na hospitačních záznamech vzniklých v rámci souvislé pedagogické praxe. I přes představené limity výzkumu je prvním z kroků nutných pro zkvalitnění pedagogických praxí.

Výzkum odhalil minimálně některá slabá místa v učitelské přípravě, zejména v oblasti aplikace obecné terminologie na konkrétní příklady z edukační reality. Zpráva navrhuje opatření, která je třeba přijmout pro zlepšení současného stavu. Komplexní uvedení zmíněných opatření do praxe však vyžaduje mnohem širší shodu mezi vedením fakult, kateder, metodiků praxí a dalších zainteresovaných osob. Rovněž bude nutné více do procesu zainteresovat provázející učitele, k tomuto kroku je novelou legislativy poskytnuta legitimita, to vše za předpokladu, že se provázejícím učitelům dostane adekvátní podpory a uvedení do této nové role. I zde se navíc mohou fakulty angažovat.

Za dva hlavní přínosy tohoto šetření považujeme upozornění na charakteristické jevy odehrávající se v edukační realitě a vytvoření hospitačního formuláře, archu, který má sloužit studentům vykonávajícím souvislé praxe. Podaří-li se alespoň některá z opatření uvést v praxi, slibujeme si od příštího podobného výzkumného šetření mnohem více vypovídající výsledky.

Poděkování

Výzkum byl realizován v rámci projektu Studentské grantové soutěže IGA_PdF_2023_011 Proměny koncepce společenskovedního vzdělávání v ČR po roce 1992. Je dílčím výstupem tohoto projektu a plní jeden z jeho záměrů – zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů.

Literatura

Atieno O. P. 2009. An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13: 13–18. Diagnostic. (© 2010-2023).

Hospitační arch. Kvalita školy.

https://www.kvalitaskoly.cz/?q=hospitacni_arch&fbclid=IwAR0N2Hcel2avtL28yF7pKfWn4xm djSwBde_ResmFijQUSz517MgCxLfCJll

Bendová, A., & Horáčková, M. 2021. Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 209–224.

Bořkovec, M. (Ed.). 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Boudová, S. et al. 2020. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Černý, J. 2023. Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace*, 32 (1): 5–32.

ČŠI 2023. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2023/2024*. Česká školní inspekce.

Eisner, E. W. 1969. *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum*. American Educational Research Association.

Grannström, M., Kikas, E., a Eisenschmidt, E. 2023. Classroom observations: How do teachers teach learning strategies? *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/educ.2023.1119519>

Harbo, T. 1991. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3): 247–255.

Hendl, J., Hanzlík, P., Moldan, M., Ranošová, T., Siegl, J., Štrobl, M., & Žáček, J. 2022. *Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy v příkladech* (1st ed.). Karolinum.

Janík, T. 2014. Rozvíjející hospitace aneb o poznávání a sdílení v učitelské profesi. In B. Bastla, M. Lávička (Eds.), *Setkání učitelů matematiky 2014* (pp. 11–20). Vydavatelský servis. <https://www.ped.muni.cz/vyzkum/veda-a-vyzkum/publikacni-cinnost/1228262>

Janík, T., Slavík, J. 2011. Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu (Supporting reflective practitioner: developing hospitation as action research). In T. Janík, J. Slavík, P. Najvar et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím* (pp. 44–62). Národní ústav pro vzdělávání.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Šalamounová, Z., Sliacky, J., Šebestová, S., Tma, J., Vondrová, N., & Zlatníček, P. 2016. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

Kalhoust, Z., Obst, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Portál.

Kaščák, O., a Pupala, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Rokos.

Kozlík, J. 1999. Hospitace - zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace*, 9 (1): 86–93.

- Kattmann, U. 2009. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 17–33). Paido.
- Lukášová, H. 2021. Profesní učitelské učení a reflexe studentského portfolia. *Pedagogika*, 71 (3): 377–402.
- Maňák, J., Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Paido.
- Maria, A., a Mascarenhas, J. 2023. The Influence of Perceived Autonomy Supportive Teacher Behavior on Students' School Connectedness. *Indian Journal of Positive Psychology*, 14 (2): 101–109.
- Milanowski, A. T., Prince, C. D., & Koppich, J. (2007). *Guide to Implementation: Observations of Teachers' Classroom Performance*. CECR.
- Mojžíšek, L. (1988). *Didaktika. Teorie vzdělání a vyučování*. SPN.
- Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Praxe již od 1. ročníku*. (2021). Učitel 21. Retrieved June 22, 2024, from <https://www.ucitel21.cz/post/praxe-ji%C5%BE-od-1-ro%C4%8Dn%C3%ADku>
- Průcha, J., Mareš, J., a Walterová, E. 2003. *Pedagogický slovník* (4th ed.). Portál.
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. 2013. Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80. *Medical teacher*, 35 (8): 1365–1379. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977>
- Rýdl, K., Novotný, M. 2023. K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33 (1): 65–86.
- Slavík, J. 2009. O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe průběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík & a kol, *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 33–45). Paido.
- Slavík, J., Uličná, K., Stará, J., Najvar, P. 2017a. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Knecht, P., Najvar, P., a Janík, T. 2017b. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Spilková, V., a Zavadilová, B. 2021. Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31 (1): 4–34.
- Strongman, L. (2018). *Musings on the Teacher's Art*. Cambridge Scholars Publishing.
- Švaříček, R., a Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd ed.) Portál.

- Švec, V. 1997. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 7 (3): 2–13.
- Tarusha, F., a Bushi, J. 2024. The Role of Classroom Observation, Its Impact on Improving Teacher's Teaching Practices. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 2 (2): 718-723.
- Trojan, V., Tureckiová, M., Dočekal, V., Dvořáková, M., Šafránková, J. M., Trunda, J., Trojanová, I. a Kitzberger, J. 2019. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání* (1st ed.). Univerzita Karlova v Praze.
- Tupý, J. 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017* (2nd ed.). Masarykova univerzita.
- Vališová, A., a Kasíková, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing as.
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2004.
- Zormanová, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Kontakt

Mgr. Zuzana Cieslarová, Ph.D.
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
zuzana.cieslarova@upol.cz

Mgr. Lubomír Vojtěch Baar
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
lubomirvojtech.baar@upol.cz

Mgr. Monika Suková
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
monika.sukova@upol.cz

HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Datum:	Věk učitele:
Ročník:	Celková délka praxe:
Počet žáků:	Aprobované předměty:
Předmět:	Délka výuky neaprobovaného předmětu:
Pozice hodiny v rozvrhu:	Letos vyučované předměty:
Podpis hospitovaného učitele:	

Podmínky vyučovacího procesu:

Vybavenost a prostředí třídy (Zhodnotit velmi stručně, jak učebna působí – např.: jsou vyvěšeny žákovské práce? Uspořádání třídy, Nástěnky, Výmalba, Didaktické pomůcky na stěnách – modely; Rozvrhy, ...)

Realizace vyučovací hodiny

A) Práce s výchovně-vzdělávacím cílem: - Byl cíl v hodině oznámen žákům? ANO – NE - Jednalo se o správně formulovaný cíl? (Zaměřený na činnost žáka, aktivní sloveso, jednoznačný?) ANO – NE - Znění cíle hodiny (byl-li oznámen nahlas):																												
• Bylo na konci hodiny ověřeno splnění cíle žáky? ANO – NE																												
B) Organizační formy výuky (Vyberte převažující): <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>• Individuální</td> <td>• Hromadná</td> <td>• Párové učení</td> </tr> <tr> <td>• Individualizovaná</td> <td>• Projektová</td> <td>• Skupinová/kooperativní</td> </tr> </table>		• Individuální	• Hromadná	• Párové učení	• Individualizovaná	• Projektová	• Skupinová/kooperativní																					
• Individuální	• Hromadná	• Párové učení																										
• Individualizovaná	• Projektová	• Skupinová/kooperativní																										
C) Výukové metody (Zakroužkujte, případně konkretizujte/specifikujte.): <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>• Slovní metody (převážně činnost učitele):</td> <td>výklad/vysvětlování</td> <td>rozhovor</td> </tr> <tr> <td>• Metody práce s textem</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Samostatná práce</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Diskusní metody</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Badatelská výuka</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Didaktické hry</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Inscenační/situační metody</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Demonstrace/experiment</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Metody k rozvoji kritického myšlení</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		• Slovní metody (převážně činnost učitele):	výklad/vysvětlování	rozhovor	• Metody práce s textem			• Samostatná práce			• Diskusní metody			• Badatelská výuka			• Didaktické hry			• Inscenační/situační metody			• Demonstrace/experiment			• Metody k rozvoji kritického myšlení		
• Slovní metody (převážně činnost učitele):	výklad/vysvětlování	rozhovor																										
• Metody práce s textem																												
• Samostatná práce																												
• Diskusní metody																												
• Badatelská výuka																												
• Didaktické hry																												
• Inscenační/situační metody																												
• Demonstrace/experiment																												
• Metody k rozvoji kritického myšlení																												
D) Typ hodiny (zakroužkujte): <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>• Motivační</td> <td>• Hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe</td> </tr> <tr> <td>• Expozice nového učiva</td> <td>• Hodiny smíšené (kombinace předchozích typů; specifikujte)</td> </tr> <tr> <td>• Opakovací/procvičovací/fixační</td> <td></td> </tr> <tr> <td>• Hodiny ověřovací a hodnocení (test)</td> <td></td> </tr> </table>		• Motivační	• Hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe	• Expozice nového učiva	• Hodiny smíšené (kombinace předchozích typů; specifikujte)	• Opakovací/procvičovací/fixační		• Hodiny ověřovací a hodnocení (test)																				
• Motivační	• Hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe																											
• Expozice nového učiva	• Hodiny smíšené (kombinace předchozích typů; specifikujte)																											
• Opakovací/procvičovací/fixační																												
• Hodiny ověřovací a hodnocení (test)																												
E) Časová struktura (Uveďte přibližnou minutáž a odpovězte na otázky.): <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>ČÁST HODINY</th> <th>MINUTÁŽ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Úvod (práce s TK; organizace, opakování, zkoušení, seznámení s cílem, motivace, ...)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Závěr (zadání domácího úkolu, (sebe)hodnocení činnosti žáka)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> • Proběhla zpětná vazba směrem k učiteli? Pokud ano, jakým způsobem? • Byl dán prostor k sebehodnocení žáků? ANO – NE		ČÁST HODINY	MINUTÁŽ	Úvod (práce s TK; organizace, opakování, zkoušení, seznámení s cílem, motivace, ...)		Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)		Závěr (zadání domácího úkolu, (sebe)hodnocení činnosti žáka)																				
ČÁST HODINY	MINUTÁŽ																											
Úvod (práce s TK; organizace, opakování, zkoušení, seznámení s cílem, motivace, ...)																												
Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)																												
Závěr (zadání domácího úkolu, (sebe)hodnocení činnosti žáka)																												

Styl **práce učitele se třídou** (Zakroužkujte, případně doplňte.):

- Klade učitel žákům srozumitelné otázky? ANO – NE
 - Pracují žáci s poskytnutými materiály (učebnice, texty, ...)? ANO – NE
 - Zapojuje učitel žáky aktivně do činnosti? ANO – NE
 - Má hodina tempo a spád? ANO – NE
 - Je učivo strukturováno, má logický sled? ANO – NE
 - Pracuje učitel s učebnicí? ANO – NE
 - Pokud ano, s jakou:
 - Na kom spočívá těžiště činnosti? UČITEL - ŽÁCI
 - Je řečový projev kultivovaný, srozumitelný a dostatečně hlasitý? ANO – NE
 - Využívá učitel mezipředmětové vztahy? ANO – NE
 - Dokáže učitel udělat výuku pestrout a nápaditou? ANO – NE
 - Pohybuje se učitel po třídě, využívá mimiku a gestikulaci? ANO – NE
 - Jaký styl řízení využívá učitel? autoritativní demokratický liberální
 - Jakým způsobem udržuje učitel v hodině kázeň?
-
- Respektuje učitel **individuální potřeby** žáků? ANO - NE
 - Pokud ano, tak jakým způsobem pracuje se žáky se SVP (specifické vzdělávací potřeby)?
 - Dochází k diferenciaci učiva a zadání (zejm. pro nadané žáky)? ANO - NE
 - Způsob zaznamenávání **zápisu**:
 - diktování
 - na tabuli
 - předem připravený zápis
 - promítnutí zápisu (prezentace)
 - samostatná tvorba zápisu žáky (žáci tvoří zápis např. z textu, ...)
 - Jak hodnotíte **vztah učitele s žáky** (označte na škále)?
odměřený 1 2 3 4 5 přátelský

F) **Motivace žáků**

- Podněcuje učitel/ka a průběžně udržuje motivaci žáků? ANO – NE
- Motivace žáků spočívá v užití:
 - aktivizačních výukových metod
 - různorodosti práce a využitých pomůcek
 - pochvaly a/nebo motivačního hodnocení
 - vztažením učiva k praxi, uvedením příkladů ze života
 - jiné:

G) **Jakým způsobem** byly rozvíjeny klíčové kompetence (případně jaká/é z nich)?

H) Odkazuje se výuka na **průřezová témata** (případně jaká/é z nich)?

Vlastní zhodnocení vyučovací hodiny (např.: inspirace pro budoucí praxi, podněty ke zlepšení, negativa, ...):

Podpis hospitujícího studenta: